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

GUIOMAR MARINS JUSTINO DE OLIVEIRA

POLI-FOS: uma experiência de ensino-aprendizagem do francês com fins específicos na Escola Politécnica da USP

São Paulo

2009

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

POLI-FOS: uma experiência de ensino-aprendizagem do francês com fins específicos na Escola Politécnica da USP

Aluna: Guiomar Marins Justino de Oliveira

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

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia.

São Paulo
2009

AGRADECIMENTOS

A Maria Cecília Marins de Oliveira, professora, minha mãe, pelo apoio incondicional, pelos ensinamentos, pela amizade e por todo amor.

A Frédéric, meu francês, meu amor, meu companheiro, pelo respeito e eterno incentivo.

Aos meus filhos, Julia e Bruno, pela paciência, pelo respeito e pelo amor.

A Lenir Beck, professora, guardiã de muitos segredos, pelas constantes luzes azuis.

A Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, pela orientação, pelo apoio, pelos preciosos ensinamentos recebidos ao longo do programa, que, através de uma relação de confiança, carinho e muito trabalho, permitiu-me refletir sobre a atuação do professor de língua estrangeira, seu comprometimento e sua relação com seu aluno.

Aos alunos da Escola Politécnica, do Instituto de Matemática e do Instituto de Física, inscritos no CFI-Poli, meus alunos no período de 2005 a 2007, pela participação e pela colaboração nas atividades em aula, que me permitiram compor o *corpus* desta dissertação.

À equipe de professores do CFI-Poli, com a qual trabalhei durante minha pesquisa: Maria da Glória Magalhães, Fernando Alves Durand, Esther Raggi, Paulo Assunção, Gustavo Maia, Carolina Vivas, Roberto Abreu, Karina Marques, Gisele Akemi, Ana Amélia Coelho, pela coragem, ousadia, motivação e seriedade com que realizaram seus trabalhos, o que permitiu o sucesso do projeto e, indiretamente, a realização de minha pesquisa.

Às professoras doutoras Vera Lúcia Marinelli e Heloísa Brito de Albuquerque Costa — que me acompanham há tantos anos — pelas valiosas críticas e sugestões à minha pesquisa feitas por ocasião do Exame de Qualificação.

A todos que contribuíram para que, de alguma forma, o Projeto CFI-Poli e a minha pesquisa de mestrado atingissem seus objetivos.

Guiomar Marins Justino de Oliveira.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem por objetivo apresentar, analisar e discutir a experiência de ensino de Francês Língua Estrangeira para estudantes da Escola Politécnica da USP, por meio do Programa CFI (Curso de Francês para Iniciantes). Tal formação, iniciada em 2001, foi concebida pelo Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo a pedido da Comissão de Relações Internacionais da Escola Politécnica, e tinha por finalidade preparar os alunos que fossem fazer dois anos de curso em faculdades de engenharia francesas (Ecoles Polytechniques, Ecoles Centrales, Ponts et Chaussés, etc), no âmbito do Programa Duplo Diploma em Engenharia promovida pela Poli-USP.

Nosso estudo corresponde ao período em que se decidiu discutir a progressão e o equilíbrio entre as duas modalidades de ensino trabalhadas - o Francês, Língua Estrangeira (FLE) geral e o Francês com Objetivos Específicos (FOS) - na formação dos estudantes, que passara de 2 para 3 anos, incluindo um módulo específico (Módulo France) e cujo número de inscritos havia chegado a quinhentos por semestre letivo. Nesse período, coube à equipe pedagógica a concepção geral do curso e a preparação do material didático de cada um dos seis módulos de ensino oferecidos, o que trouxe resultados bastante positivos, como mostram os questionários respondidos por alunos do Duplo Diploma que participaram de tal formação.

PALAVRAS-CHAVES:

FOS, FLE, didática, línguas estrangeiras, ensino-aprendizagem

ABSTRACT

The objective of this undergraduate thesis is to present, analyze and discuss the experience of teaching French as a foreign language for students at the Polytechnic School at University of São Paulo through the FCB Program (French Course for Beginners). This course, started in 2001, was designed by the Language Center at the College of Philosophy, Languages and Human Sciences of the University of São Paulo by request of the International Relations Commission of the Polytechnic School to prepare students who had been selected for the Dual Diploma Program in Engineering sponsored by Poli-USP, that is, a program in which students would spend two years of their undergraduate program at a French College of Engineering (Ecoles Polytechniques, Ecoles Centrales, Ponts et Chaussés, etc).

Our study corresponds to the period in which we decided to reevaluate the progress and the balance between the two approaches used during the course – general French as a Foreign Language (FFL) and French with Specific Objectives (FSO) – a course which had increased from 2 to 3 years and which included a specific module (France module) and whose number of enrolled participants had reached 500 per semester. During this period, the pedagogical team (coordinators and teachers) were responsible for the general conception of the new course and for the textbooks of each one of the 6 teaching modules offered. The results obtained were extremely satisfactory as shown in the questionnaires answered by the Dual Diploma students who took this course.

KEY WORDS

FSO, FFL, didactic, foreign languages, teaching-learning.

SUMÁRIO

Introdução..... 08

Capítulo 1: Um caminho percorrido: do francês geral ao francês com objetivos específicos 11

Introdução 12
1. Ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira 15
1.2. Francês para fins Específicos 26
1.2.1. Princípios básicos 34

Capítulo 2: Um caminho traçado: o ensino de francês para estudantes da Escola Politécnica da USP..... 38

2.1. Considerações Metodológicas..... 39
2.2. A experiência com os estudantes de engenharia da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (EPUSP) e o duplo diploma nas *Grandes Ecoles* francesas (Projeto Poli-FOS)..... 43
2.2.1. Histórico..... 43
2.3. O Projeto Poli-FOS realizado pela equipe de professores do Curso de Francês para Iniciantes (CFI)..... 45
2.3.1. As pré-necessidades..... 46
2.3.2. As duas frentes de trabalho..... 55

Capítulo 3: Construindo um novo percurso: o projeto Poli-FOS..... 57

3.1. Busca e análise de material visando o trabalho específico..... 58

3.2. Elaboração didática..... 60

3.3. Da interação Francês Geral / Francês para fins Específicos ao Francês .. 62

3.3.1. Detalhamento do Programa Poli FOS e algumas de suas atividades FOS..... 65

3.3.1.1 Módulo 1..... 68

3.3.1.2. Módulo 2..... 77

3.3.1.3 Módulo 3..... 85

3.3.1.4. Módulo 4..... 98

3.3.1.5. Módulo 5..... 107

3.3.2. Apresentação do curso Módulo *France*..... 118

3.3.2. 1. Módulo *France*..... 122

Capítulo 4: A avaliação do percurso por aqueles que o percorreram..... 197

4.1. Entre necessidades e desejos..... 198

4.2. As necessidades identificadas..... 203

Considerações Finais: Para continuar o caminho..... 211

Bibliografia..... 215

Anexos..... 225

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado tem por objetivo apresentar e discutir a experiência de ensino de francês como língua estrangeira para estudantes da Escola Politécnica da USP durante o período de 2005 a 2007. Tal ensino, iniciado em 2001, foi concebido pelo Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo a pedido da Comissão de Relações Internacionais da Escola Politécnica e tinha por finalidade preparar os alunos que fossem fazer dois anos de curso em faculdades de engenharia francesas (Ecoles Polytechniques, Ecoles Centrales, Ponts et Chaussés, etc), obtendo, com isso, um Duplo Diploma em engenharia.

Nosso estudo corresponde ao período em que se decidiu dar mais ênfase à modalidade de Francês com Objetivos Específicos (FOS) na formação dos estudantes, cujo número havia aumentado sensivelmente: o programa – chamado de CFI (Curso de francês para iniciantes) e com duração prevista de dois anos – iniciara-se para uma turma de vinte alunos em 2001 e, em 2005, contava com mais de quinhentos alunos por semestre. Com tal demanda de formação, tornou-se fundamental para a equipe pedagógica repensar os princípios metodológicos de formação e dar início a uma reestruturação, buscando construir uma modalide de ensino em que o francês geral e o específico encontrassem uma progressão coerente e um equilíbrio capaz de satisfazer a todos os perfis de alunos, uma vez que apenas uma pequena quantidade deles iria realmente estudar na França.

Dessa forma, iniciamos nossa dissertação com um estudo da didática do Francês Língua Estrangeira e suas transformações em direção ao FOS. No segundo capítulo, apresentamos o projeto CFI, desde a criação até seu crescimento máximo, quando, sempre respondendo a uma demanda do público, passou a oferecer mais um ano de formação e um curso específico para os alunos do Programa de Duplo-Diploma: o módulo France. No terceiro capítulo, trazemos nossa experiência, como docente do CFI e como pesquisadora, na reformulação da progressão dos conteúdos didáticos e na construção, com toda a equipe pedagógica, de nosso próprio material de ensino. À formação resultante de tais mudanças a equipe atribuiu o nome Poli-Fos e, neste mestrado, nós apresentamos e discutimos tal programa com exemplos

de aulas e de materais concebidos. Pelo distanciamente que pudemos ter de todo o processo e com a reflexão permitida pela leitura de obras teóricas relativas ao ensino-aprendizagem do FLE e também do FOS, esse material sofreu modificações ao ser aqui inserido: foram feitos ajustes, mudanças, acréscimos que tiveram por única finalidade aprimorar o que já havia sido feito antes.

Finalmente, no capítulo 4, apresentamos as vozes dos próprios alunos dessa nova formação, vozes que apareceram nos questionários por eles respondidos quando já se encontravam na França. Esses alunos não somente cursaram o Módulo France, como também foram aceitos para o Duplo Diploma.

Nas considerações finais, fazemos um balanço de todo o processo e uma projeção do que — e de como — ele possa vir a ser.

Capítulo 1

Um caminho percorrido: do francês geral ao francês com objetivos específicos

Os limites da minha linguagem são
os limites do meu mundo.

(Ludwig Wittenstein)

Introdução

Para entendermos hoje determinadas propostas de ensino da língua francesa, devemos olhar para o passado e conhecer o caminho percorrido pelas metodologias de ensino de línguas estrangeiras. Tal caminho, nós o traçaremos, no âmbito dessa dissertação, a partir das leituras feitas das obras de Christian Puren (1988, 2006, 2009), Claude Germain (1993), Jean-Pierre Cuq (2005), Coste (1978) e Christine Tagliante (2006). É interessante sublinhar, em primeiro lugar, que o ensino do francês como língua estrangeira só se deu oficialmente depois que seu ensino como língua materna se consolidou de fato, e isto só aconteceu quando o latim deixou de ser a língua oficial utilizada nas diferentes comunicações (sobretudo a partir de 1539, quando François I promulga o Ordenamento de Villiers-Cotterêts, impondo a prática do francês nos atos jurídicos e administrativos). No entanto, apesar da substituição do latim pelo francês, veremos que, na retrospectiva dos períodos metodológicos, o grego e o latim influenciaram a base do ensino das línguas na Europa.

Sabemos que eventos de natureza político-econômica sempre trazem como consequência mudanças metodológicas no ensino de línguas. Se fizermos um simples paralelo entre as línguas latina e francesa em diferentes momentos da história, veremos que as duas se assemelham muito nos aspectos da inserção da língua na sociedade, no seu ensino e na sua difusão em outras culturas. O latim foi a língua de comunicação dos povos dominados pelos romanos, pelo menos desde o início de nossa era até o século XVII, e foi imposto não só como língua de comunicação, mas, já numa outra configuração geopolítica, como a língua oficial durante toda Idade Média, a língua dos assuntos públicos, das relações internacionais e de publicações filosóficas, literárias e científicas, como bem nos mostra o estudo feito por Ana Cristina Bezerril Cardoso, em sua tese de mestrado sobre **"***Les Serments de Strasbourg***":** *importância histórica e filológica na consolidação do francês* (2007)**.** No século IX, segundo essa autora, a língua materna era o românico (também chamado de protofrancês, originada do latim

vulgar) e era reservada ao povo. O proto-francês, apesar de ter sido reconhecido como língua oficial local pelos *Juramentos de Estrasburgo* no século IX, era uma língua que abrigava vários dialetos e foi somente regulamentada no século XVI, em pleno movimento Humanista, com o aparecimento da imprensa. Nesse mesmo período, o latim sofreu sua primeira alteração significativa, perdendo seu estatuto de língua falada e assumindo um novo papel como língua do conhecimento. Na segunda metade do século XVI, a língua sofreu mudanças no seu ensino devido à influência de escritores franceses, como Rabelais, Montaigne, Bellay e Ronsard, que ajudaram a implantar o francês como língua de comunicação usual, tornando o latim apenas uma disciplina escolar.

O francês, por sua vez, depois que assumiu seu posto de língua materna oficial por volta do século XVII, passou a dominar todos os registros oficiais do país e através do seu ensino, muito difundido, inseriu-se e influenciou as várias áreas de conhecimento em muitos países. Em 1714, por exemplo, o francês passou a ser a língua oficial dos documentos jurídicos internacionais, mantendo-se como língua diplomática até a guerra de 1914[1]. Na Europa, a língua francesa fazia parte não só da diplomacia, mas fazia parte igualmente da aristocracia, característica que foi também exportada para a América Latina.

Klinnenberg, em seu texto *Les politiques linguistiques: pour qui ? pourquoi ?* (2000), nos explica que, na Antiguidade, as políticas linguísticas francesas eram pouco explícitas, pois atingiam seus objetivos e sua estabilidade de forma progressiva e interativa. Atualmente, o governo francês, através de ações bem mais explícitas, busca mostrar ao mundo que a língua, apesar do seu papel aparentemente secundário, traz consigo não só uma França, que vive intensos problemas sociais e político-econômicos, mas, sobretudo, uma França tecnológica e científica, com qualidades democráticas, desejosa de ver seu espaço externo expandido[2].

---

[1] www.tlfg.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST_FR_s6_Grand-Siecle.htm

[2] Como curiosidade, vale mencionar o artigo da ***Revista da Folha***, de 05 de abril de 2009 – "Voilà: um jeito francês de encarar São Paulo" – que começa com os seguintes dizeres: *Dentre os 11 milhões de habitantes da capital* [São Paulo], *eles são cerca de 6.000 e têm uma missão definida para 2009. No ano da França no Brasil, os franceses radicados na metrópole querem mostrar à terra que os recebeu o lado moderno do seu país de origem, conhecido pela sofisticação, pela veia revolucionária e até pelo mau humor. "Em 2005, no Ano do Brasil na França, 15 milhões acompanham a programação que por aqui havia mais do que Carnaval e futebol", diz Thierry Valentin, diretor do Centro Brasileiro de Documentação Técnica e Científica. "Agora, queremos mostrar a cultura contemporânea de lá. Olhar para frente e não para trás."*

Podemos perceber que a França, desde a consolidação do francês, procura muito para manter seu estatuto linguístico nacional e global. Daí nosso interesse em iniciar este capítulo sobre as metodologias de ensino do francês, língua estrangeira, refletindo sobre a língua francesa como um assunto de Estado para a França, pois ela foi e é considerada a partir do seu uso não só pelo cidadão francês, mas pela comunidade internacional. O interessante é que esse cidadão francês de hoje é como a sua língua do século IX, "abrigado por vários dialetos", ele é o resultado de uma imigração muito variada que acontece há décadas no país. A imigração na França "é *um fenômeno que tomou formas inelutáveis e sensíveis para a língua*"[3] [francesa] (CHEVALIER, apud DEMARTY-WARZÉE e ROUSSEAU, 2000:8), por isso, o ensino do francês língua estrangeira dos últimos anos demanda dos professores e pesquisadores uma ação mais consciente no que se refere ao conteúdo-linguístico e ideológico - a ser ensinado, à forma como isso acontece e ao público a ser formado.

O conhecimento de uma língua estrangeira, nos dias de hoje, possibilita uma melhor integração com a cultura estrangeira correspondente; e a noção de que saber a língua é importante para a integração numa dada cultura não passou despercebida pelo governo francês: em 2007, deputados franceses aprovaram um projeto de lei no âmbito da política imigratória que consistiu na obrigatoriedade da *avaliação do conhecimento da língua e dos valores da República*[4]. Segundo o Ministro da Imigração francês da época, Brice Hortefeux, *a língua é o melhor vetor de integração*[5]. Para a França atual, essas medidas lhe permitem uma melhor relação política com os seus candidatos à imigração. Para nós, professores, tais palavras nos fazem refletir sobre a importância de uma formação intercultural, que prepare o indivíduo para um mundo já globalizado, possibilitando-lhe boas oportunidades pessoais e profissionais e, no caso da França, que o habilite a se candidatar para lá viver.

Ter a noção do caminho percorrido pela língua francesa e pelas suas metodologias de ensino faz com que percebamos que o importante não é só a

[3] Texto original em francês : «(...) *l'immigration est un phénomène inéluctable qui prend des formes variées avec des conséquences sensibles pour la langue(...)»* - (CHEVALIER, in DEMARTY-WARZÉE e ROUSSEAU, 2000: 8). Nossa tradução.

[4] Texto original em francês « (...) évaluation de la connaissance de la langue et des valeurs de la République », retirado do artigo: *L´évaluation du niveau de français au coeur du texte de loi* - LE MONDE, 20.09.07, de Laetitia Van eeckhout. Nossa tradução.

[5] Texto original falado por Brice Hortefeux, ministro da imigração francês: "La langue est le meilleur vecteur d'intégration" (...)LE MONDE, 20.09.07, de Laetitia Van Eeckhout. Nossa tradução.

difusão da língua e o seu número de falantes, mas a manutenção da eficácia de seu próprio ensino, como bem nos explica Jean Rousseau e Jacqueline Demarty-Warzée (2000) na apresentação do *Cahiers du Ciep*[6], quando trataram do tema "Francês do futuro e o futuro do francês". Para esses pesquisadores tratar do futuro da língua francesa significa dar atenção, não só às diferentes demandas de aprendizes, mas e sobretudo, à crescente demanda dos professores de francês no tocante aos conteúdos a serem ensinados. Ainda segundo esses autores, há "*um sentimento de insegurança"* que suscita questões de diferentes naturezas pelos professores, como por exemplo, "a língua coloquial falada atualmente na França é ainda a mesma que conhecemos e trabalhamos com nossos alunos?" Pelo que se constata, o francês falado atualmente é poucas vezes considerado como objeto de ensino em FLE. Logo, qual tipo de língua deveria ser objeto de estudo e de aprendizagem dos aprendizes estrangeiros[7]? Em nosso entender, o que garante o ensino das "diferentes línguas francesas" hoje é a busca incessante por parte de pesquisadores e professores de francês por abordagens eficazes que mantenham o ensino sempre atual. É nesse contexto que o histórico que segue se insere.

1.1. Ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira

Como nos mostram os autores citados na introdução desse capítulo, a história da metodologia do francês teve o seu início na Idade Média com a *Metodologia Tradicional*, usada nos programas educacionais da época e baseada no ensino das línguas gregas e latinas. Tal metodologia, que durou cerca de três séculos, era constituída pelos métodos[8] *gramática-tradução* e/ou *leitura-tradução* e atribuía

[6] DEMARTY-WARZÉE, J. e ROUSSEAU, J. *Français de l'avenir et avenir du français – Les Cahiers du Ciep.* Didier, Paris, 2000.

[7] Ver, a esse respeito, *Le Magazine littéraire – 2006: l'année des francophonies – défense et illustration des langues françaises* – nº451, de março 2006.

[8] Aproveito, neste momento, o estudo feito por Pietraróia em sua obra *Percursos de leitura* (1997:26), no qual ela menciona as definições terminológicas adotadas por Galisson e Coste (1976). Segundo esses autores, "o problema encontra-se na utilização do termo *método*, que tem pelo menos duas acepções bastante diferentes: pode **significar tanto o conjunto de procedimentos estabelecidos** segundo princípios ou hipóteses linguísticas, pedagógicas, psicológicas e visando um determinado objetivo, quanto um manual ou livro pedagógico. Já o emprego mais frequente de *metodologia* é o de "conjunto de princípios e de hipóteses que subentendem a elaboração de um método". É essa intersecção entre o primeiro sentido de *método* e o sentido mais comum de *metodologia* que gera a ambiguidade. Tentaremos evitá-la, atribuindo primazia e preponderância à *metodologia* e considerando *método* um seu resultado, ou pelo menos, um conjunto mais fechado de conceitos e princípios precedidos por questionamentos gerais.

grande importância à gramática e ao uso da língua normativa. A língua era concebida como um conjunto de regras e exceções da gramática e ocupava um lugar de destaque ao lado do recurso constante aos textos literários. Segundo Germain (1993), a metodologia tradicional ou clássica tratava, na verdade, de formar bons tradutores da língua escrita literária, e para isso, privilegiava a leitura de textos literários e a escrita de *compositions* a partir dos temas trabalhados em aulas, como habilidades a serem desenvolvidas. Via-se também essa metodologia clássica como uma atividade intelectual desenvolvida pela aprendizagem do idioma estrangeiro. Embora a *Metodologia Tradicional* fosse a pedra angular, a base do ensino das línguas estrangeiras no século XVII, alguns estudiosos faziam uma má avaliação dos resultados obtidos pelos alunos após sete ou mais anos de ensino. Eles questionavam também a capacidade dos aprendizes, suas necessidades, seus interesses e sua dificuldade em se expressar oralmente na língua estrangeira. A metodologia gramática-tradução possuía uma função puramente formativa e normativa, voltada para o aspecto estético da língua, trabalhada através de atividades abstratas por meio de memorizações e repetições de regras gramaticais e listas de vocabulários, aspectos esses que contribuíram em muito para a mudança definitiva de metodologia de ensino. Assim, a partir do século XIX, os pedagogos enfatizaram suas críticas a esta metodologia, julgando-a fraca e pouco eficaz no que concernia ao ensino e à aprendizagem dos idiomas.

Consequentemente, para um melhor aproveitamento e desempenho do aprendiz de língua estrangeira, algumas famílias optaram pelo *método natural*, que consistia na imersão total do aprendiz na língua a ser estudada. Essa expressão, utilizada no século XVII, e emprestada do inglês, designou o método utilizado por mães, governantas e preceptores estrangeiros com as crianças e tinha por estudo a aquisição/aprendizado da língua estrangeira através da convivência, mostrando-se muito mais eficaz do que os programas das próprias escolas. Foi, ainda, através do método natural que alguns autores conseguiram fazer suas primeiras reflexões sobre os processos de aprendizado e aquisição de uma língua pelo aprendiz. Os aspectos que ficaram evidentes foram as escutas e as repetições dos modelos orais e a

---

No entanto, ficam evidentes tanto a dificuldade de tal utilização quanto a facilidade de uma possível sinonímia".

assimilação inconsciente de regras gramaticais implícitas. A ideia base deste método era de aprender a língua pela prática, aplicando-a por simples imitação da linguagem do outro.

Os aspectos evidenciados acima serviram de argumentos decisivos contra o método gramática-tradução; criticada por trabalhar a língua em sua forma escrita, muito ligada à literatura, não dando ao aluno a oportunidade de aprender a língua oral do cotidiano. No que concerne ao aprendizado de um idioma estrangeiro, a necessidade de expressão oral foi sempre imperativa nos diferentes momentos da história de muitos países, por vários motivos, que vão desde a formação intelectual e profissional dos indivíduos às trocas comerciais, no período que vai da Baixa Idade Média (séc. XI) ao século XV. No caso das trocas, o domínio das línguas estrangeiras propiciou aos comerciantes que cruzassem a Europa, conquistando novos mercados e espaços, mostrando o quanto é forte a relação entre o poder econômico de uma nação e sua língua.

O método natural acabou sendo considerado dentro da alternativa criada para substituir a metodologia gramática-tradução no ensino escolar; no final do século XIX, por volta de 1850, apareceram os primeiros sinais da metodologia conhecida como *direta*, consequência de uma pedagogia realista, que foi buscar nos fatos os instrumentos de um ensino mais voltado à prática do cotidiano. É interessante considerar que estas alterações de metodologia não ocorreram de forma fechada e definitiva. Enquanto a metodologia direta (doravante MD) despontava nos grandes centros e principais capitais francesas, o ensino das línguas grega e latina continuava nos programas educacionais, principalmente nas cidades do interior, através da metodologia tradicional[9].

A MD, apesar de ter tido seu início oficial no século XX por meio de instruções apresentadas pelo Ministério da Educação francês para o ensino secundário (1902), conheceu, como vimos acima, seu real início na abordagem natural, baseada na observação da aprendizagem da língua materna pela criança. Podemos encontrar marcas desta proposta em trabalhos feitos por Berlitz, no século XVI, na Inglaterra, e Chompré, no século XVIII, na França. No entanto, quando falamos em *Metodologia Direta* nos séculos XIX e XX, falamos do que foi

[9] Na verdade, como veremos, a metodologia tradicional imperou até os anos 60 ou mais, sobretudo nos níveis mais avançados do ensino.

desenvolvido na França e na Alemanha como proposta de ensino. Nesse período, essa metodologia inscreveu-se como uma resposta à *gramática-tradução*, considerada ultrapassada por ser ineficaz e manter-se calcada nas línguas mortas, e caracterizou-se pela recusa da prática da tradução, tendo, por concepção, a utilização da língua para a comunicação, sem desvios e sem intermediários entre a realidade e a língua estrangeira. A MD priorizou os seguintes aspectos no aprendizado de um idioma estrangeiro: o trabalho com o léxico, indo sempre do concreto ao abstrato, e com a gramática, através do trabalho indutivo e implícito, fazendo com que o indivíduo construísse as regras gramaticais partindo de certas estruturas sempre considerando o seu campo lexical. Foram preconizados, a aquisição do oral e o estudo das pronúncias de fonemas, sílabas e palavras, a progressão dos trabalhos, respeitando as capacidades e as necessidades dos estudantes, do conhecido ao desconhecido, e favorecendo uma abordagem mais global do sentido. Essa metodologia possuía um perfil mais ativo, que além do uso do manual, utilizou exercícios de questões-resposta, interações e trocas constantes entre o professor e seus alunos. Para Puren (1988), a MD envolveu vários métodos de trabalho que a estruturaram, e entre eles, os chamados oral e ativo[10]. A respeito do *Método Ativo*, este buscava corrigir os excessos da própria MD, relançando tanto objetivos culturais e formativos quanto o lugar da competência escrita no aprendizado da língua estrangeira, e seu emprego foi determinante para a constituição da *Metodologia Áudio-Oral* (MAO),entre os anos de 1925 a 1960, que representou uma adequação da MD ao contexto escolar vigente.

A Metodologia Áudio-Oral começou nos Estados Unidos e foi vista como uma metodologia com características "susceptíveis de trazer uma nova solução aos problemas do ensino das línguas [estrangeiras]"[11] (1978:13). Segundo os autores estudados, essa metodologia americana, concebida durante a Segunda Guerra Mundial, teve por base de trabalho os conhecimentos técnicos antropológicos de descrição da língua dos linguistas da Universidade de Yale (EUA), entre eles

[10] Christian Puren, em seu livro *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des Langues* (1988), conceitua metodologia e método, diferenciando-os. "Os **Métodos** (p.17) constituem dados relativamente permanentes porque se situam em nível de objetivos técnicos inerentes a todo ensino de línguas". "**Metodologias** (p.17) situam-se em um nível superior, pois englobam elementos sujeitos às variações históricas determinantes". Trechos traduzidos por mim. Nossa tradução.

[11] Texto original em francês : « (...) susceptibles d'apporter une solution nouvelle aux problèmes de l'enseignement des langues(...) » (COSTE, D. *in* BOUACHA, 1978 :13). Nossa tradução.

Blommfield, um dos responsáveis por desenvolver um método de língua estrangeira para as forças armadas americanas. Através do *The Army Method*[12], os especialistas americanos propuseram formar rapidamente um grande número de militares para compreender e falar as diferentes línguas dos campos de batalha da Segunda Guerra. O sucesso deste método acelerou o processo de modernização do ensino de línguas estrangeiras, pois propunha diálogos da vida cotidiana que eram memorizados antes da compreensão do funcionamento gramatical das frases. A partir desta experiência com os soldados, a MAO promoveu o encontro de duas vertentes: a linguística, através do estruturalismo, e a psicologia, através do comportamento. A partir de modelos orais (*patterns*) trabalhados com os soldados, as estruturas de língua eram reforçadas por meio de exercícios estruturais. A memorização e a imitação promoviam a aquisição de uma gramática indutiva implícita e a aprendizagem privilegiou a forma em detrimento do sentido. A MAO, baseada em teorias linguísticas e hipóteses sobre a aprendizagem, teve um papel importante na aquisição das línguas. Para Leon Jakobovits (apud COSTE,1972), essa metodologia trouxe uma nova visão sobre o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois, para ele, ela acontecia por etapas, fazendo com que as diferentes competências linguísticas fossem trabalhadas e bem mais percebidas pelos professores.[13]

Em 1957, com o lançamento do primeiro Spoutnik, o governo americano decidiu investir no ensino de línguas estrangeiras com o intuito de inserir o povo americano na cultura de outras nações. A experiência com o exército americano foi levada em consideração naquele momento, visto que o seu sucesso ia ao encontro da intenção e necessidade do governo daquela época, resultando na adoção oficial da Metodologia Áudio-Oral nas escolas. Na França, a MAO trazia com ela uma nova concepção de aprendizagem da língua, tendo, como objetivo, comunicar-se em língua estrangeira. Apesar dessa metodologia visar o desenvolvimento das quatro competências linguísticas, no seu início, ela focalizava a compreensão e expressão orais e trazia um aspecto interessante: o léxico ficava em segundo plano em relação

[12] *The Army Method* – O Método das Forças Armadas. Expressão referente ao método de ensino de línguas criado para atender a demanda do exército americano no período da Segunda Grande Guerra.

[13] Poucos mencionam a questão da motivação nesse ensino: os soldados aprendiam alemão, italiano ou japonês para atuarem como espiões nos campos inimigos e falar bem a língua estrangeira desses campos era condição de vida ou morte. A nosso ver, esse pode ser considerado um dos primeiros ensinos com objetivos específicos... bem específicos na medida, como veremos mais adiante, em que reuniu demanda, motivação e ação.

às estruturas sintáxicas. Segundo os estudos feitos por Germain (1993), na concepção de aprendizagem dessa metodologia, a língua devia ser adquirida através de hábitos propostos por meio do automatismo sintático e da repetição, conforme preconizavam as teorias behavioristas e skinneriana.

A MAO funcionou bem com os níveis iniciantes, entretanto, com os níveis mais avançados, tornou-se repetitiva e ineficaz, o que gerou seu enfraquecimento, motivado, sobretudo, por dois fatores. O primeiro foi a questão da transferência. O aprendiz não usava de forma espontânea o que tinha aprendido em aula. A memorização e a imitação promoveram a aquisição de um conteúdo fechado que privilegiava muito mais a forma em detrimento do sentido[14]. O segundo fator está ligado à questão da própria aquisição do idioma, considerado algo externo ao indivíduo e totalmente ensinado. Noam Chomsky, através de sua *gramática-gerativa-transformacional*, posicionou-se contra a teoria de Skinner (estímulo/resposta) dizendo que ele trabalhava a língua de forma superficial. Para o linguista americano, em crítica feita à Skinner na *A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior,* em 1959, "a aquisição de uma língua, tanto materna quanto segunda ou estrangeira, revela processos inatos e universais[15]" (1993:147).

Nesse mesmo período pós-guerra, a França, com necessidades opostas às do governo americano, precisava manter sua língua difundida e, para isso, tomou algumas medidas. Uma comissão, criada pelo Ministério da Educação Nacional francês, foi incumbida de pôr em prática um "francês elementar" (GERMAIN, 1993), baseado num léxico essencial que facilitasse o aprendizado da língua. O objetivo do governo francês dessa época era integrar os imigrantes à sua cultura, implantar o ensino da língua francesa no exterior e lutar contra a expansão da língua inglesa.

Petar Guberina, pesquisador da Universidade do Zagreb (Croácia), formulou a base de uma proposta para o governo francês dando assim origem à *Metodologia Estruturo-Global Áudio-Visual* em 1950. Juntamente com Paul Rivenc, da Escola

---

[14] Afirmação que nos faz lembrar algumas anedotas, como aquela que se refere à aprendizagem do inglês pelos franceses. "Estes últimos sabem apenas dizer *My taylor is rich*...", anedotas contadas pela Profa. Dra. Cristina Casadei em uma de suas aulas na pós-graduação quando estudávamos as metodologias de ensino do francês.

[15] Texto original em francês : « (...) l'acquisition d'une langue, tant maternelle qui seconde ou étrangère, revèle de processus innés et universels (...) » (GERMAIN, 1993 :147)

Normal Superior de Saint-Cloud (França) e Raymond Renard, da Universidade de Mons (Bélgica), ele estabeleceu a aplicação pedagógica de sua metodologia. Para Guberina, "a língua é um conjunto acústico-visual, por isso, a importância da escuta (áudio) e da visão (visual) nesse sistema metodológico[16]" (2005:262). A teoria verbal da percepção do pesquisador croata propunha um método de correção fonética, evidenciando o ritmo e a entonação da língua estrangeira.

No final dos anos 50, o Centro de Pesquisa e de Estudo para a Difusão da Língua Francesa (Crédif) e o Ofício para o Ensino da Língua e de Civilização Francesa no exterior (BELC) desenvolveram vários trabalhos sobre a didática proposta pela *Metodologia SGAV* e elaboraram o primeiro curso em 1962, o método *Voix et Images de France* (VIF), influenciando e motivando o mesmo gênero de produção em outras línguas.

A *Metodologia SGAV* consistia no trabalho com diálogos, nos quais era usada a língua do cotidiano em situações de comunicação, também usuais, concretizadas pelo uso de imagens que ilustravam o contexto dos diálogos estudados. Segundo Cuq e Gruca (2005), a noção *estruturo - global áudio-visual* mostrou que todas as estruturas da língua exercidas por meios verbais, aconteciam por meios não-verbais e que a língua era considerada também a partir de seu gestual: fatores esses que interferiam na comunicação oral. Como bem nos explica ainda os autores, uma aula *SGAV* acontecia em várias fases. A primeira era de apresentação do diálogo, objetivando a compreensão global da situação. A fase seguinte consistia na explicação da situação e dos elementos desconhecidos a partir da retomada do diálogo e das imagens na sequência. A terceira era a fase da repetição e era reservada para a correção fonética e memorização das estruturas do diálogo. Passava-se, então, para exploração dos elementos desconhecidos, para finalizar com a fase da transformação do conteúdo adquirido pelo aprendiz através de uma representação/dramatização. Nesse período, a metodologia *SGAV* dedicou-se a integrar no seu ensino a comunicação através da expressão oral e não mais na língua como objeto. Para isso, baseou-se em teorias precisas e no sistema verbo-tonal (audição e fala) posto em prática por Guberina (1950), que consistiu na aquisição da fonética da língua estudada através da maturidade do indivíduo dentro do seu

[16] Texto original em francês : « (...) la langue est un ensemble acoustico-visuel ; d'où l'importance de l'oreille (audio) et de la vue (visuel) dans ce système méthodologique. » (CUQ&GRUCA, 2005 :262).

processo de aprendizagem. Ou seja, os procedimentos adotados no *SGAV,* no que dizia respeito ao sistema fonológico da língua estrangeira, eram trabalhados por meio de procedimentos que permitiam a auto correção / reprodução do indivíduo a partir de sua própria percepção auditiva. A *Metodologia Áudio-Visual,* que teve seu início nos anos 50, conheceu três períodos de evolução. O primeiro, por volta dos anos 60, foi considerado o período de filiação à *SGAV* por Guberina e seus colaboradores. A segunda, já no período dos anos 70, consolidou-se em torno do manual *Voix et Images de France - VIF*, elaborado pelo Crédif e pelo BELC. As aulas ganharam uma nova abordagem devido ao empobrecimento dos diálogos com personagens sem perfil psicológico. *De Vive Voix* (Didier, 1972) e *C'est le Printemps* (CLE International, 1975/78) são dois dos manuais que marcaram esse período e anunciaram a chegada da *Abordagem Comunicativa,* a terceira e última fase do período *SGAV,* que representou a nova orientação da metodologia audiovisual, voltada também para um novo público, com interesses específicos e científicos. Essa fase representou o início da integração de novos procedimentos didáticos "nocional-funcionais e comunicativos".

Os problemas econômicos da década de 70 levaram o governo francês a reagir político-economicamente e a lançar um novo investimento linguístico. A *Abordagem Comunicativa* "nasceu de um cruzamento de fatores políticos e de novas teorias de referência[17]" (CUQ e GRUCCA, 2006:264).

A preocupação em aproximar o ensino do francês de situações comunicativas gerou muitas mudanças na prática pedagógica e no material didático produzido. O uso de documentos autênticos no ensino do francês fez com que o estruturalismo adotado até então fosse substituído definitivamente por uma opção pedagógica mais comunicativa. Sendo assim, a *Abordagem Comunicativa*, que priorizou a comunicação, teve seu início nos anos 80 e manteve-se até a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas em 2001. Essa abordagem, apesar de inscrita dentro da proposta da *Metodologia Áudio-visual*, realizou grandes mudanças nas práticas de ensino. Como o principal objetivo para essa abordagem era a comunicação, os seus adeptos consideraram que, para que ela fosse atingida de forma eficaz, era preciso adaptar os conteúdos linguísticos às situações

[17] Texto original em francês : « (...) l'approche communicative est née d'un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence. » (apud CUQ & GRUCA, 2005 :264).

comunicativas. Em outras palavras, era preciso adaptar e inserir o estatuto do interlocutor (idade, posição social, onde mora, etc.), a sua intenção de comunicação (solicitar e/ou dar uma informação, dar ordens, identificar alguém ou um objeto, etc.) e a sua situação de comunicação. Isso valeu tanto para a expressão escrita quanto a oral. A competência a ser priorizada em curso dependia muito da necessidade do aluno e da proposta do conteúdo trabalhado. Logo, aprender uma língua na perspectiva comunicativa consistiu no aprendizado de regras que permitissem muito mais elaborar enunciados do que repetir os já conhecidos pelo aprendiz. O professor, nessa perspectiva de trabalho e dentro de uma concepção cognitiva, procurou favorecer as interações entre os aprendizes, propondo-lhes situações de comunicação estimulantes.

Dessa iniciativa surgiu o *Niveau-Seuil* (Hatier – Conselho da Europa, 1976), na França, escrito por Daniel Coste e Janine Courtillon. Esta obra levantou o maior número possível de enunciados em situação de comunicação para os seus respectivos atos de fala, o que levou os especialistas a determinar os componentes essenciais para o ato comunicativo e estabelecer a noção da necessidade do aprendiz nos programas de *Abordagem Comunicativa.* Cuq e Gruca (2005:265), a partir dos estudos realizados por Canale, Swain e Moirand, distinguiram quatro componentes dentro dessa abordagem. O primeiro é "o *componente linguístico*, ou seja, o conhecimento das regras e das estruturas gramaticais, fonológicas, lexicais, de uma dada língua. Este componente constitui uma condição necessária, mas não suficiente para que o indivíduo possa comunicar-se em língua estrangeira." O segundo, "o *componente sociolinguístico* que leva ao conhecimento das regras socioculturais de emprego da língua e que impõem o saber utilizar as formas linguísticas apropriadas em função da situação e da intenção de comunicação." O terceiro, "o *componente discursivo*, que garante a coesão e a coerência dos diferentes tipos de discurso em função dos parâmetros da situação de comunicação na qual ele se insere." O último componente, "a *competência estratégica* constituída pela capacidade de utilizar estratégias verbais e não verbais para compensar as faltas e os "erros" da comunicação. Esses fenômenos de compensação podem ser exercidos ou na

competência linguística, ou na competência sociolinguística"[18] (CUQ & GRUCA, 2005:265, 266). Algumas questões resultaram do estabelecimento dos quatro componentes e uma delas foi o aprender a adaptar-se ao saber comunicar-se, respeitando as regras de emprego da língua e valorizando sua intenção numa dada situação comunicativa. Outra questão de extrema importância para o ensino da língua francesa foi a noção de necessidade, que retomaremos mais a frente, em outros momentos deste estudo, que permitiu distinguir o ensino do francês generalista do francês especializado de forma mais objetiva, através do levantamento das necessidades linguageiras, que vão, por sua vez, orientar a progressão gramatical e lexical. O interessante a ser considerado é não somente a distinção dos tipos de ensino em língua francesa (o ensino geral e o de especialidade ou específico), mas os ajustes feitos nas concepções de professor, de aprendiz, de produção de material pedagógico, de ensino e aprendizagem e as relações estabelecidas entre eles. Esses ajustes permitiram uma melhor "modalização" do ensino do francês, assentando-o e instituindo-o de forma a responder aos diferentes níveis de necessidades (as necessidades do professor, as do aluno, as da instituição, etc.), o que foi chamado de *Abordagem Funcional/Nocional*. Para Tagliante (2006), essa abordagem foi uma variante dentro da perspectiva comunicativa e concentrou-se na busca das necessidades linguageiras. Em seu livro *La classe de Langue* (2006), ela cita o manual *Archipel* como exemplo de um material produzido inteiramente para responder às necessidades do aprendiz e, quando o alisamos, fica realmente evidente seu caráter inovador para aquele momento.

Ainda no percurso das metodologias de ensino do Francês Língua Estrangeira, vemos que a *Abordagem Comunicativa* manteve-se aproximadamente, durante vinte anos, abrindo-se a outras propostas, adequando-se e/ou buscando

[18] Texto original em francês : « (...) – une composante *linguistique,* c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. Cette composante consiste une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère ; - une *composante sociolinguistique* qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistique appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication ; - une *composante discursive* qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent ; - et, enfin, une *composante stratégique* constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique. » (CUQ &GRUCA, 2005 : 266) (Nossa tradução – as citações traduzidas foram inseridas no corpo do texto em três momentos no mesmo parágrafo).

adequar-se aos momentos da sociedade, da política e mesmo da língua francesa. A herança deixada pela *Abordagem Comunicativa,* de ensinar o aluno a ser autônomo e envolvido com o seu processo de ensino da língua estrangeira, trouxe uma nova perspectiva para o ensino do francês. As competências mais passivas – compreensão oral e escrita, bem como as de produção oral e escrita assumiram um novo papel, fazendo com que o aprendiz se inserisse em situações de interações e mediações, através de sua própria ação, o que gerou um novo movimento metodológico nos anos 90.

A *Abordagem Acional* (AA) apareceu oficialmente com a publicação, em 2001, do Quadro Europeu comum de referência e teve por objetivo mudar a concepção do aluno no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. O aprendiz passa a ser considerado um "ator social", com competências comunicativas e estratégicas, para realizar as ações que lhe interessam ou que lhe são solicitadas em língua estrangeira. Enquanto a *Abordagem Comunicativa* dedicou-se à comunicação entre o seu aprendiz e outras pessoas em determinadas situações, a *Abordagem Acional* dedicou-se e dedica-se à ação a ser realizada pelo aprendiz como ponto de partida. Dentro desta perspectiva o Quadro Europeu Comum de Referência, que oficializa a AA, criado pelo Conselho da Europa, tem por objetivo específico "servir de base para a elaboração dos programas de aprendizagem das línguas e organizar suas certificações e, pôr em prática um aprendizado auto dirigido[19]" (2001:12).

A *Perspectiva* Acional, segundo Puren (2006), visita a metodologia ativa, para resgatar o "agir coletivo do aprendiz", e o *agir social ou o fazer social.* O fazer coletivo já não é mais tão importante. A ideia maior agora é de formar o aprendiz como "ator social", participante e integrado num grupo. Obviamente, formando um indivíduo/ator social realizador de ações individuais no interior de situações comunicativas particulares, em circunstâncias e meios também particulares. Tratamos aqui da questão da ação do aprendiz dentro de sua formação linguística, atingindo todos os conceitos e aspectos ligados ao ensino-aprendizagem, mas voltada para a necessidade imediata do aluno e trazida para sua realidade. Dessa

[19] Texto original em francês : « (...) élaborer des programmes d'apprentissage des langues (...) organiser une certification en langues (...) mettre en place un apprentissage autodirigé (...) (CADRE EUROPÉEN COMMUN / CONSEIL D 'EUROPE : 2001, 12)

forma, a *Abordagem Acional* representa mais do que uma perspectiva para o ensino da língua francesa; representa uma tendência do comportamento do homem atual, que busca acessar informações, adquirir conhecimentos e realizar ações num tempo cada vez menor.

As metodologias e abordagens apresentadas acima objetivaram, através de suas propostas, um ensino/aprendizagem do francês que fosse eficaz e que apresentasse bons resultados. As modalidades de ensino, que nelas estão inscritas, procuraram responder às necessidades de um público, que por sua vez, tentou adequar-se a um mundo cada vez mais globalizado. Veremos, a seguir, as modalidades que antecederam o Francês para fins específicos e suas propostas para o ensino da língua francesa estrangeira, todas, com origem na *Metodologia Direta* e válidas até hoje.

1.2. Francês para fins Específicos (FOS)

A partir dos anos 60, um novo público, solicitante de uma comunicação profissional, levou muitos especialistas a considerar que aprender uma língua era responder a um objetivo "funcional". A língua, nesta perspectiva, era vista como um instrumento a ser utilizado em um momento e em um lugar precisos. A França, nesse mesmo período, percebeu que para manter o estatuto internacional de sua língua, precisava considerar como partes integrantes de sua cultura a ciência e a tecnologia. Diante desta realidade, o país decidiu priorizar as línguas científicas e técnicas de várias profissões (medicina, direito, turismo, hotelaria, secretariado, etc.), deixadas de lado, até então, em seus investimentos linguísticos.

O progresso, conquistado recentemente pela psicologia e pela linguística, resultado da adoção de uma nova pedagogia de ensino, "cujo objetivo prioritário era a capacidade de comunicar-se oralmente[20]" (ALVAREZ. & AUPECLE : 1977, 11), chega num bom momento para a França, não só pela mudança no cenário mundial, devido às aberturas político-econômicas e o desenvolvimento dos meios de comunicação, mas pelas mudanças internas no país, com a democratização do ensino que rompeu totalmente com a *Metodologia Tradicional.*

[20] Texto original em francês : « (...) dont l'objectif prioritaire allait être la capacité de communiquer oralement. ». (ALVAREZ. & AUPECLE : 1977,11). Nossa tradução.

O ensino de uma língua para fins específicos foi estabelecido há trinta anos, mas e como lembramos em nossa introdução, este tipo de prática existe desde que o homem sentiu necessidade de fazer contatos com outros povos, com objetivos comerciais ou não. Puren mostra em sua obra – *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des Langues* (1988) – que o caminho percorrido pelas metodologias de ensino foi uma consequência da necessidade que o homem teve de comunicar-se melhor e de forma mais eficaz para estabelecer novos contatos, novos acordos, descobrir outras culturas, etc. O *Francês para fins Específicos* originou-se do resultado dos grandes ajustes metodológicos do *FLE*: o desafio de inserir o aprendiz cada vez mais no processo de ensino/aprendizagem do francês, fazendo-o agir e realizar suas próprias ações, atendendo às suas próprias necessidades.

O *FOS* é uma modalidade de ensino/aprendizagem do francês que tem por objetivo responder a uma necessidade específica de um público específico. Para que um programa de ensino de francês pertença a esta modalidade, é preciso que seus objetivos sejam precisos e construídos exclusivamente a partir das necessidades de seu solicitante/aprendiz, além de ter um tempo limite para atingir o objetivo estabelecido na demanda, características que outras modalidades de ensino do francês língua estrangeira não possuem.

O Dicionário de Didática do Francês de Cuq (2004) nos ajuda a melhor explicá-lo, dizendo que o *FOS* nasceu "da preocupação em adaptar o ensino do *FLE* para públicos adultos, desejosos em adquirir ou aperfeiçoar suas competências em francês para uma atividade profissional ou acadêmica." Segundo ainda o mesmo dicionário, "o *FOS* inscreve-se num procedimento funcional de ensino: o objetivo da formação linguística não é o domínio da língua em si, mas o acesso aos conhecimentos linguageiros em situações identificadas de comunicações profissionais e acadêmica" (CUQ, 2004: 109)[21].

Français sur Objectif Spécifique, como terminologia didática, apareceu no final dos anos 80 e não representa uma nova proposta de ensino, pois podemos encontrar algumas de suas marcas em outros discursos. Quando falamos de marcas

[21] Texto original em francês – (CUQ, 2004 : 109) – « du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » - « le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et tissage: l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelles ou académiques ».

em outros discursos, falamos da noção de FOS, construída nos últimos trinta anos, através de outras terminologias (*Français Scientifique et Tecnhique, Français Fonctionnel*, *Langue de Spécialité*, *Langue Spécialisée* ou *Français de Spécialité* e *Français Instrumental)* que corresponderam às propostas pedagógicas que buscaram responder às demandas específicas de suas respectivas épocas; cada uma com sua especificidade de ensino.

Para compreendermos melhor como o *FOS* foi definido nos últimos anos, passaremos às outras propostas de ensino/aprendizagem que o antecederam. Algumas terminologias perderam-se no tempo e não são mais empregadas, outras ainda existem e estão mais bem definidas enquanto proposta de ensino do francês língua estrangeira.

A terminologia mais antiga é a do "*Français Scientifique et Technique*" (*FST*). As duas palavras associadas, científico e técnico, resultaram de uma decisão política no final dos anos 50, que tinha por objetivo a defesa dos interesses econômicos da França e de sua influência geopolítica, particularmente em países em desenvolvimento econômico, nos quais a língua inglesa se fazia muito presente.

Apoiado pelo governo francês, o *FST* foi a primeira modalidade de ensino reconhecida e muitas pesquisas referentes ao ensino/aprendizagem do francês língua estrangeira apareceram como consequência (CUQ e GRUCA: 2005). No início, o *FST* dedicou-se às terminologias e à descrição de vocabulários especializados, já que se tratava de domínios científicos. Algumas obras foram publicadas na época, como por exemplo, "*Vocabulaire général d'orientation scientifique"* (1971), elaborado pelo Crédif, que apresentava listas de palavras comuns a muitas ciências e era usada para ensinar as expressões científicas às pessoas que desejavam estudar ou estagiar na França, como bem nos lembra Holtzer (2004). Outra obra importante na época, também citada por esta autora, o "*Français Scientifique et Technique"* (Hatier, 1971), um dos primeiros métodos de ensino do francês específico, apresentava um ensino feito através de metodologias estruturalistas, muito mais centradas em conteúdos do que em ensinos funcionais, levando em conta fatores situacionais e comunicativos. Os trabalhos feitos com as listas de vocabulários foram abandonados aos poucos, pois havia uma necessidade maior de se estudarem os textos científicos e seus discursos, bem como o funcionamento das diferentes comunicações

especializadas, mudanças essas influenciada pela interação discursiva e pela análise conversacional.

Le Français Scientifique et Technique (Volume 1 e 2) – Jacques Masselin, Alain Delsol e Robert Duchaigne – Publicado pelo *Ministère des Affaires Étrangères* e Editora Hatier, 1971.

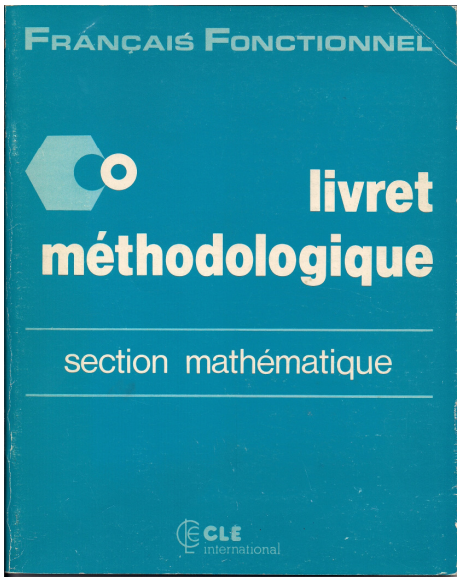
« Os primeiros estudos desenvolvidos sobre o discurso especializado e sobre os discursos científicos vão aparecer no final dos anos 70[22]», com Darot e Beacco (HOLTZER:2004, 16), separando as duas expressões: científico e técnico. O discurso científico fora descrito como um conjunto de diferentes discursos e classificado em dois tipos: o da interlocução interna (as trocas discursivas entre especialistas) e o da interlocução externa, referente às difusões das informações, todos os dois definidos do ponto de vista comunicativo.

Este novo caminho tomado, a partir dos discursos especializados ou sobre temas de especialidade, que se referia aos especialistas da área em questão ou interessados no tema, vai receber novo conceito terminológico. O reconhecimento dos diferentes gêneros existentes nas áreas científicas e técnicas conduziram a uma maior especificação dos objetivos propostos pelo *FST*.

Estas mudanças de foco de trabalho levaram muitos estudiosos a se perguntar sobre a melhor maneira de tratar a informação científica de forma que ela fosse viável para a divulgação e intelectualmente acessível a um público diverso, de

[22] Texto original em francês: « (...) Les premières études sur les discours spécialisés et sur les spécificités du discours scientifique paraissent à la fin des années 1970 (...) » (HOLTZER : 2004, 16).

especialistas a não especialistas. Assim, a discussão sobre os discursos em produções orais e escritas fez com que esta modalidade fosse aplicada somente em nível superior. O público do *Francês Científico e Técnico* era composto de adultos, já com uma formação científica e técnica em língua materna, portanto, conhecedores de sua especialidade. Nesse contexto, cabe citar a coleção Français Fonctionnel - Guia Pedagógico elaborado por Annie Monnerie do Ciep em 1980, com a participação de José Peguero, Editora CLE International.



Esta coleção propunha temas voltados ao comércio, à economia e às ciências exatas. Cada seção temática era composta de sete cadernos, todos eles acompanhados de um Guia Pedagógico, como este do qual apresentamos a capa, voltado para a matemática. Assim como nos manuais da *Abordagem Comunicativa* de *FLE,* este *livret* méthodologique detalha todas as atividades em etapas para o professor com as informações extras necessárias para a sua ação em sala de aula. Abaixo, o manual do aluno com a intenção de mostrar ao leitor, que apesar da coleção chamar-se *Français Fonctionnel*, o registro revela um trabalho em francês científico e técnico explícito, com atividades e explicações da língua francesa voltadas exclusivamente para o tema específico.

O *FST* como ensino, através da política linguística desenvolvida pela França, diversificou-se rapidamente, tornando a sua terminologia didática muito limitada diante das várias áreas específicas, possíveis de atuação. Nos anos 90, novos acordos de cooperação linguística foram firmados, criando novas disciplinas de estudos – o francês do comércio, o administrativo, o do turismo, etc.

O aparecimento destas novas disciplinas, com numerosas publicações voltadas para o ensino do francês especializado, fez com que uma nova terminologia aparecesse: o "*Français de Spécialité*"(FS).

Tal expressão foi a primeira a designar os métodos destinados a públicos específicos, estudantes de francês, numa perspectiva profissional ou universitária. Conforme estudo feito do "*Etat de la francophonie dans le monde"* [23],de 1997, esses métodos concentravam todo o seu trabalho nos discursos que serviam de base às formações linguísticas, correspondendo às necessidades profissionais de cada setor; como por exemplo, o 'francês da medicina', 'o francês da psicologia', 'o francês jurídico', ou ainda, em áreas de atividades profissionais, como o 'turismo', a 'hotelaria' e o 'banco'.

"*Français de Spécialité*", "*Langue Spécialisée*" ou ainda "*Langue de Spécialité*". Essas expressões procuraram delimitar seu campo de atuação dentro do

[23] Haut Conseil de la Francophonie (1997): *État de la Francophonie dans le monde, données 1995-1996 et cinq études thématiques*, Paris, la Documentation française, 631 p. (citado em HOLTZER : 2004, 18)

ensino da língua francesa, como resposta a uma necessidade detectada em suas respectivas épocas. Essa noção reagrupa três categorias: as línguas científicas, as técnicas e as profissionais, classificando-as em dois subgrupos: as línguas científicas e as técnicas.

Nos anos 90, a situação do FS dá um grande salto com um novo investimento do governo francês. Com o interesse do governo em estabelecer novos contatos internacionais e oferecer formações linguísticas para futuros funcionários europeus com intuito da integração na Comunidade Européia, a produção editorial respondeu à altura, publicando suas coleções, manuais para as profissões mais em voga na época. As fronteiras entre as especialidades, contudo, ainda não estavam bem definidas, deixando-se misturar em propostas generalizadas. Alguns estudiosos responderam a esta problemática, afirmando que cada especialidade tinha sua própria língua, tendência que ficou cada vez mais forte. Alguns autores defendiam a língua especializada, definindo-a como o uso de uma língua natural de um meio específico que permitiria a compreensão do tema específico. A língua tem um caráter unitário e é o seu uso que a torna uma língua de especialidade.

O FOS entra em cena, como já foi dito anteriormente, e chega com uma noção que não é nova, mas com uma terminologia que deixa claro qual é sua área de atuação. O termo FOS, *Français sur Objetifs Spécifiques,* vai concentrar-se em temas específicos trabalhados a partir de uma demanda e de necessidades do aluno, com o objetivo único de satisfazê-los.

Em paralelo, um ensino do francês com finalidade também específica, como forma de aprendizagem, era desenvolvido na América Latina, nos anos 70, com o nome de *Francês Instrumental*[24]. Esta modalidade de ensino visava o público de estudantes que precisavam desenvolver uma competência em leitura de textos especializados. Ao mesmo tempo, na França, algumas instituições científicas vinham criando cursos de francês com programas específicos para atender um público estrangeiro em função da sua própria demanda. Atualmente, essas

[24] Com o distanciamento histórico, é possível considerar as origens do *FOS,* no início da década de 80, como vanguarda da abordagem comunicativa, compreendendo o aluno como alguém que deveria estar apto a interagir nas diferentes situações de comunicações do dia-a-dia, o que implica ouvir, falar, ler e escrever. Já o *Francês Instrumental*, que até hoje é ensinado em universidades, é voltado para a leitura de textos. (JOVER-FALEIROS: 2006, 6)

modalidades, o *Francês Instrumental* e o *Francês para fins específicos*, possuem caminhos e abordagens distintas.

Para entendermos o lugar do *FOS* no Ensino do Francês para fins Específicos, é interessante conhecermos duas situações de ensino que são bem opostas: a primeira é o ensino de língua em escolas, com um público mais amplo. Os alunos aprendem o francês, durante alguns anos, em algumas horas por semana. Esta forma de ensino é caracterizada de 'Francês Geral', pois trata-se de um ensino extensivo, tendo como objetivo fundamental a formação acadêmica pessoal, como em matemática, por exemplo.

A outra forma é proveniente de uma demanda específica, de um meio profissional ou acadêmico. Para esta segunda situação, a formação terá por objetivo melhorar ou aperfeiçoar rapidamente as competências linguísticas dos estudantes que devem se integrar em situações profissionais ou acadêmicas. Um bom exemplo, dado por Parpette e Mangiante (2004), é aquele que o governo francês teve que contratar enfermeiras espanholas para compensar a sua falta de pessoal nos serviços dos hospitais franceses. Essas enfermeiras tiveram uma formação para melhorar sua competência linguística antes de serem admitidas nos locais de trabalho. Realidade e demanda diferentes das que trabalhamos na Escola Politécnica de São Paulo – EPUSP. Os alunos do curso de francês do CFI precisavam aprender o francês para adaptar-se ao ambiente acadêmico, aprendizagem que aconteceu ao longo da formação línguistica proposta pelo curso de francês.

Dessa forma, o FOS se caracteriza por ser uma abordagem que responde a uma demanda precisa, possuindo um conteúdo e um tempo estritamente delimitados, para os objetivos visados, tratando caso por caso, elaborando programas, adaptados a cada demanda, às vezes, urgente como o caso da enfermeiras espanholas, ou num período de tempo mais estendido, como o caso dos alunos do CFI, candidatos ao duplo-diploma com a França.

Atualmente, a noção de ensino para fins específicos está mais bem definida, contudo, vemos ainda que « *FOS* (*Français sur Objectif(s) Spécifique(s)*) [25] » e

[25] *Le pluriel est devenu par conséquent de plus en plus légitime. Autrement dit, écrire FOS au pluriel, revient à témoigner de l'enrichissement progressif du champ de l'enseignement du français professionnelles, par strates de préoccupations successives. Ces préoccupations concernent le lexique, la grammaire, le discours, soit, au plan de l'histoire des méthodologies, la grande majorité des « entrées »*

«*Français de Spécialité*» são dois termos que, por um lado, se complementam e, por outro, mesclam-se, misturam-se e confundem-se em suas atuações. Como vimos, a expressão « *Français de Spécialité* » foi a primeira a ser utilizada para designar os métodos centrados em públicos específicos em perspectivas profissionais e universitárias. O que diferencia estas duas terminologias como propostas de ensino é a demanda. Vemos que, em FOS, a demanda de uma formação linguística precisa ser concreta, para um público específico, com necessidades e objetivos igualmente específicos e em um tempo preciso, ao contrário do *Français de Spécialité* que *é uma abordagem mais global de uma disciplina ou de um ramo profissional, aberta ao público mais geral possível* (MANGIANTE e PARPETTE; 2004:17)[26].

A necessidade de distinguir bem a noção de *FOS* de outras terminologias didáticas é fundamental para o ensino/aprendizagem da própria língua francesa. Expressões como *FOS*, *francês para fins específicos*, correm o risco de serem banalizadas facilmente, fazendo com que sejam julgadas transparentes e aplicadas conforme um entendimento direto, sem um real questionamento sobre a proposta.

No próprio *FOS*, existem dois tipos de trabalho. O primeiro é estrito, considerado ideal e é elaborado para um público específico. Isto supõe que este público tenha um objetivo profissional ou acadêmico bem claro, podendo-se, assim, definir as situações para as quais ele deve ser preparado. O outro tipo é mais abrangente, não está concentrado mais num grupo identificado, como no caso da demanda precisa, mas sim, num grupo mais generalizado, de uma profissão ou de uma disciplina.

1.2.1. Princípios básicos

Para que possamos delimitar uma proposta e defini-la como FOS, é preciso levar em conta alguns aspectos fundamentais que nos permitem "exercê-lo" com propriedade. Jean-Marc Mangiante e Chantal Parpette apresentam em seu livro *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse de besoins à l'élaboration d'un cours,*

---

qui ont, au fil des ans, structuré l'enseignement des langues vivantes en France. (MOURLHON-DALLIES, F. *Enseigner une langue à des fins professionnelles.* Paris, Didier, 2008).

[26] Texto original em francês – (MANGIANTE e PARPETTE, 2004 :17) – « ...est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible ».

5 etapas que permitem identificar uma proposta para fins específicos e organizá-la a fim de construir um programa de ensino. As etapas de um curso FOS, segundo Mangiante e Parpette são as seguintes: **a demanda**, **a análise de necessidades**, **a coleta de dados**, **a análise de dados** e, por fim, **a elaboração do programa e do material didático**.

Conforme os autores citados acima, para que se tenha um curso FOS, é preciso que haja uma **demanda** clara e objetiva de formação linguística em Francês, língua estrangeira, com um objetivo específico. Esta demanda pode vir dos próprios indivíduos com os quais vai-se desenvolver o trabalho, ou pode vir de uma instituição privada ou pública. O importante é que se tenha uma **solicitação formal**, pois é ela que nos dará as informações básicas para que o curso aconteça: o público com o qual vamos trabalhar as competências linguísticas a serem adquiridas, a duração da formação e seu custo. Quanto ao tempo, quanto menor o tempo para a formação, mais preciso é o trabalho a ser desenvolvido. Se tivermos mais tempo de trabalho, podemos nos dedicar mais à formação e, dependendo dos objetivos, optar por alguns materiais existentes no mercado.

E quando não temos uma **demanda**, e sim uma **oferta**? Nesta situação, o caminho não é muito diferente, precisamos de qualquer forma identificar o público, a especialidade, os objetivos a serem atingidos e o tempo de disponibilidade para o trabalho. Dependendo das respostas, estaremos em FOS ou em FS.

Com a solicitação feita, passamos à segunda etapa que é a **análise de necessidades**, etapa que nos permite verificar a dimensão real do pedido e estabelecer os primeiros objetivos do curso. As necessidades projetivas serão determinadas pelo professor a partir do que foi exposto pelo solicitante e estas serão estabelecidas em torno das competências reais a serem adquiridas e das reais situações de comunicação.

Estas necessidades serão conhecidas mais precisamente na coleta de dados, pois é neste momento que o professor responsável pelo curso parte para a "exploração" da área. Cabe frisar que as necessidades pré-estabelecidas pelo professor não são garantidas e nem fixas, pois mudam conforme o curso evolui.

Uma outra questão referente às necessidades e que é importante ser discutida aqui, são as informações expostas pelos atores envolvidos na demanda. Muitas

vezes, temos a instituição ou o aluno que solicita e apresenta as suas necessidades, conforme seu entendimento. Cabe, então, nesse momento, ao professor identificá-las e se este não estiver satisfeito, deverá recorrer a questionários e entrevistas com seu(s) aluno(s) para obter todas as informações que ele acreditar serem pertinentes ao programa de ensino. Por último, o mesmo professor deverá recorrer as suas experiências pessoais, se ele as tiver, em relação à área a ser trabalhada. Ele deverá juntar todas as informações e discernir o que lhe é válido como informação.

Depois de ter identificado e estabelecido estes objetivos, passamos à **coleta de dados**. Nesta etapa, fazemos uma exploração na área do futuro trabalho, através de entrevistas com pessoas que atuam na especialidade e do recolhimento de documentos autênticos, que dizem respeito à especialidade em questão. Esta fase do trabalho, que é todo o reconhecimento da área específica e das pessoas com quem vamos trabalhar, é extremamente importante. Temos que lembrar que o professor não é um especialista na área, então, quanto mais informações sobre o assunto ele puder obter, mais preparado estará para elaborar seu programa e desenvolver o seu material didático.

A **elaboração didática** é a última etapa e consiste na concepção do programa, no desenvolvimento do material didático, na escolha da estratégia de trabalho a ser utilizada pelo professor, todo esse conjunto tendo por objetivo assegurar o cumprimento do programa. O professor de FOS deve ter em mente que a sua participação é fundamental para o aluno, fazendo com que ele trabalhe. O momento da aula deve ser reservado para o aluno agir, com o intuito de favorecer uma comunicação real, com troca de informações. O trabalho em FOS, se possível, deve procurar combinar o trabalho coletivo, desenvolvido em sala, com o trabalho individual de cada aluno. Com este tipo de atitude, o professor pode favorecer o seu próprio trabalho, em relação ao programa estabelecido, e favorecerá o trabalho que será desenvolvido pelo aluno, tornando-o autônomo, mais participativo e engajado com a proposta.

É nesta fase também que verificaremos as hipóteses que foram formuladas nas etapas anteriores. Podemos dizer que nas etapas da demanda e da análise de necessidades formulamos as primeiras hipóteses. Com a coleta de dados, temos condição de ajustar algumas das hipóteses formuladas anteriormente e, por fim, na

análise de dados e na elaboração didática é que se fará o tratamento das informações recolhidas e a confirmação das hipóteses que foram levantadas no início. Com todas as informações à sua disposição, o professor poderá estabelecer uma estratégia de trabalho, elaborar um programa e material didático.

Em uma situação de ensino para fins específicos, o professor assume o papel de criador/construtor do curso. Ele se confronta a uma realidade que não é a sua e deverá buscar através de suas próprias pesquisas respostas para suas inquietações. Este professor torna-se dinâmico e versátil, pronto para se adaptar a novas situações, não aceitando mais atividades prontas sem antes se questionar sobre a sua eficácia. No FOS, o professor tem a oportunidade de transpor seus conhecimentos adquiridos e buscar outros, teóricos e/ou empíricos, que o auxiliem na sua atuação profissional e na atuação de seus alunos.

O caminho evolutivo das metodologias de ensino de línguas na França mostra-nos claramente o investimento de um governo em direção à sua participação num mundo cada vez mais globalizado. Durante anos, e no caso do Brasil, o francês como língua estrangeira esteve intimamente ligado aos estudos literários e científicos. Nos últimos anos, com um grande número de empresas francesas instaladas no país e um aumento significativo dos intercâmbios universitários e profissionalizantes, vemos metodologias de ensino do francês voltadas e adaptadas para esta finalidade: a língua especializada e profissional.

Capítulo 2

Um caminho traçado: o ensino de francês para estudantes da Escola Politécnica da USP

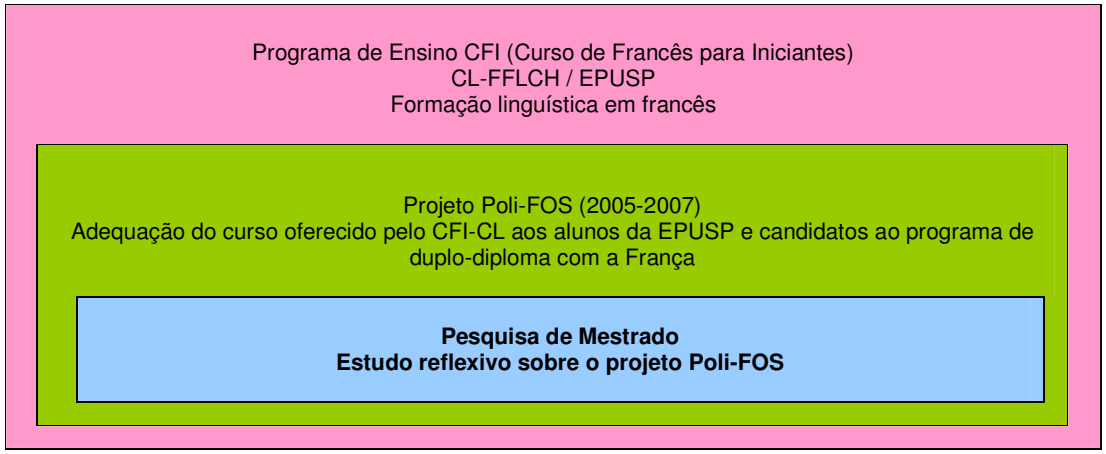
"Saber y saberlo transmitir, es saber dos veces"

(Baltasar Gracian)

2.1. Considerações Metodológicas

Como já dito anteriormente, esta pesquisa de mestrado teve por objetivo identificar, analisar e compreender as reais necessidades dos alunos da Escola Politécnica, inscritos no Curso de Francês para Iniciantes (CFI/CL-FFLCH-USP), com a finalidade de lhes proporcionar um ensino da língua francesa que respondesse melhor as suas expectativas.

Antes de iniciarmos a exposição da metodologia adotada pelo estudo, é importante falarmos das diferentes vozes presentes que aparecem ao longo do nosso trabalho e, em particular, neste capítulo. Seguindo os padrões de formatação exigidos para uma dissertação de mestrado, adotamos a primeira pessoa do plural como voz base para a exposição da pesquisa em questão. Entretanto, em alguns momentos, nesse "nós" está presente, de forma mais direta, a professora dentro da equipe CFI-Poli. Em outros momentos, utilizamos a 1º pessoa do singular, sobretudo quando tratamos do tema desse trabalho de forma mais distanciada, como a pesquisadora que se viu diante do Projeto CFI-Poli. No desenrolar da escrita, buscamos identificar o máximo possível essas diferentes vozes que constroem nosso texto, com o intuito de promover uma exposição clara de nossa parte, assegurando a compreensão do leitor. Esquematizando o que foi exposto, teremos o seguinte quadro:



Para podermos apreender a complexidade da construção de um curso FOS e as relações com o contexto no qual foi aplicado o Projeto CFI-Poli, optamos por desenvolver nossa pesquisa através da metodologia qualitativa, pois, conforme Maria Marly de Oliveira (2007:21), "este é um processo de reflexão e análise que nos permite uma compreensão mais minuciosa do objeto de estudo em seu contexto". A partir da leitura de vários autores, como Brandão (1999), Oliveira (2007) e Demo (2006), vimos que a abordagem qualitativa possui duas características interessantes: a adaptabilidade e a flexibilidade, características que nos permitiram desenvolver uma visão mais sistêmica do nosso tema. Um dos motivos que nos levou a escolher a abordagem qualitativa como fio condutor para o desenvolvimento de nosso estudo foi o conjunto de aspectos que a caracteriza. Primeiramente, o estudo aconteceu em ambiente natural, sendo este uma fonte direta de informações para o pesquisador. O nosso estudo desenvolveu-se juntamente com o Projeto CFI-Poli, no próprio espaço reservado ao curso de francês, durante o período letivo e com os próprios alunos. O segundo aspecto fundamental considerado foi o caráter descritivo da pesquisa qualitativa, que nos permitiu levantar todas as informações do curso de francês, que já estava em funcionamento desde 2003, e analisá-lo de acordo com a nossa proposta de estudo. O terceiro aspecto foi o significado que as pessoas envolvidas na pesquisa dão ao que fazem e aos seus projetos de vida. Este terceiro aspecto, fortemente considerado por nós, veio ao encontro da própria proposta do FOS, no que se referiu ao público alvo, porque o objetivo maior de um curso de francês para fins específicos é o de responder exclusivamente às necessidades dos seus solicitantes, considerando seu perfil, seus desejos e expectativas. A quarta e última característica foi o enfoque no método indutivo, que consistiu na observação e na experimentação dos fenômenos a serem estudados, o que pudemos fazer com o devido distanciamento da análise.

No que diz respeito ao Projeto CFI-Poli, este foi desenvolvido como um caminho construído a partir de reflexões resultantes dos momentos de implantação do próprio projeto, mesclados à vivência dos professores e alunos. A metodologia de trabalho adotada pela equipe de professores CFI foi qualitativa e teve por objetivo oferecer um curso adequado às demandas e às necessidades dos alunos da Escola Politécnica. Podemos dizer que a pesquisa por mim desenvolvida, neste mestrado e

no coração do Projeto CFI-Poli, assumiu a estratégia metodológica do tipo exploratória, descritiva e interativa. Exploratória porque não poderíamos nos lançar na análise das necessidades dos alunos baseando-nos somente nos questionários iniciais e nos registros originais. A exploração do FOS como tema condutor forneceu-nos uma visão global da realidade com a qual trabalhávamos, aspecto que também facilitou minha participação como professora-pesquisadora no projeto, atuação essa que procurei manter dentro da perspectiva da pesquisa-ação, visto que os objetivos iniciais do estudo eram a identificação e análise das diferentes demandas e necessidades de solicitantes e alunos.

Minha pesquisa teve início no 2º semestre de 2005, coincidindo com o meu ingresso na equipe e no Projeto CFI-Poli. Optei por integrar a equipe de forma ativa e direta, ministrando aulas, participando da elaboração de materiais e mantendo discussões metodológicas com a equipe, por ter consciência de que minha pesquisa de mestrado não só dependeria do desenvolvimento do Projeto CFI-Poli como seria consequência natural dele. Para diferenciá-la do Programa de Ensino CFI, essa etapa foi chamada pela equipe de Poli-FOS, e é sobre ela que este mestrado discorre. Faziam parte da equipe de professores coordenados no Centro de Línguas pela Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, Maria da Glória Magalhães, professora e coordenadora do Projeto CFI-Poli, Fernando Durand Alves, Gustavo Maia Garcia, Carolina Vivas Rojas, Esther Raggi, Karina Marques, Paulo Assunção e eu, Guiomar Marins Justino de Oliveira. Ao longo dos semestres seguintes (2006 e 2007), tivemos algumas mudanças na equipe de professores como consequência dos caminhos profissionais e de vida de cada um. Iniciamos o projeto com a avaliação do material didático usado no curso até aquele momento e o estudo da análise das necessidades dos alunos através da aplicação de um questionário específico. Um ano depois, começamos a migração metodológica, ou seja, a mudança progressiva do material pedagógico e da metodologia de ensino. Todos os módulos do curso, inclusive dois outros novos propostos no projeto, foram trabalhados dentro da mesma ação simultânea e sucessiva adotada pela equipe de professores, ou seja, elaboração de novos materiais didáticos e avaliação contínua do material criado/desenvolvido, conforme os objetivos e o programa de ensino estabelecido para o Projeto CFI-Poli. O tempo estipulado para a implantação do projeto foi de

dois anos, tempo hábil para trabalharmos todos os quatro módulos. Quanto ao levantamento das informações relativas ao curso e às necessidades dos alunos que concerniam não só o Projeto CFI-Poli, mas a pesquisa por mim realizada, aplicamos um questionário desenvolvido pela professora Maria da Glória Magalhães aos alunos ingressantes no CFI em 2006. As informações obtidas foram tratadas e os dados quantificados, o que permitiu à equipe ter um panorama geral do número de alunos e de seus interesses. Vale dizer que o número de inscritos no curso de francês tinha aumentado significativamente, passando de 350 inscritos para 450 por semestre. Depois do levantamento de todos os aspectos concernentes ao curso (características do público com seus objetivos e expectativas, organização da equipe de professores quanto às atribuições dos cursos, programa pedagógico a ser desenvolvido e sua progressão e avaliação), pudemos passar para a etapa seguinte, a da migração metodológica, como citado acima, ou seja, a implantação de uma nova metodologia de ensino com um novo material didático.

Como pesquisadora, participei do processo de construção do projeto, não deixando de considerar as implicações naturais do estudo, optando sempre por métodos de pesquisa e instrumentos que mais me auxiliassem no seu desenvolvimento. Privilegiei a análise das necessidades dos alunos selecionados para o duplo diploma, respeitando e considerando o contexto no qual estávamos inserindo a nossa proposta. Dentro dessa perspectiva, foi possível apreendermos a dimensão teórico-prática alcançada pela pesquisa, o que me possibilitou uma interpretação mais aproximada da realidade com a qual trabalhei.

2.2. A experiência com os estudantes de engenharia da Escola Politécnica e o duplo-diploma nas *Grandes Écoles* francesas (O Projeto Poli-FOS)

2.2.1. Histórico

Para compreendermos melhor esta experiência, um marco dentro do ensino de francês aos alunos da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, é necessário falar antes de como se iniciou essa parceria com o Centro de Línguas.

A EPUSP, em 2001, através do Prof. Dr. Adnei Melges Andrade, então presidente da Comissão de Relações Internacionais (CRInt), entrou em contato com o diretor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Prof. Dr. Francis Aubert, para solicitar uma formação linguística básica e cultural de francês para vinte alunos selecionados para o programa de duplo diploma com a França. O Centro de Línguas, sob a direção da Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, responsável também pela coordenação dos cursos de francês, ficou incumbido de elaborar e ministrar o curso na EPUSP. Para responder a esta primeira demanda, foi desenvolvido um curso piloto, que teve por objetivo atender esses primeiros vinte alunos selecionados em 2001. Para esse primeiro curso, foram convidados o Prof. Dr. Alain Mouzat e a professora monitora-bolsista Rita Jover para ministrarem as aulas. Os alunos tiveram dois meses de aulas de francês, maio e junho de 2001, com uma carga horária total de oitenta horas, em duas horas diárias. A formação cultural ficou a cargo do Prof. Dr. Alain Mouzat e a formação linguística, da Profa. Rita Jover. A modalidade base de ensino da língua francesa adotada pela professora foi o Francês Instrumental, uma vez que os alunos precisavam estar aptos para a leitura de textos de engenharia, proposta de ensino conforme necessidades dos alunos apresentadas na época. O trabalho de formação teve três vertentes: a primeira ficou com a formação cultural, com o objetivo de prepará-los para o convívio com os franceses em meio social, a segunda, centrada na formação linguística, no aprendizado e na prática da língua francesa; e a terceira, responsável pelo desenvolvimento de estratégias de leitura com o objetivo de

auxiliar os alunos em sua vida acadêmica. O suporte pedagógico para a formação linguística foi o método *Accord*, manual de franc~es escolhido pelos professores por se tratar de um manual destinado ao público universitário e que lhe permitia explorar um conteúdo programático em um curto período de tempo, ao contrário dos demais métodos disponíveis no mercado, na época.

No ano de 2002, diante de bons resultados, a demanda foi relançada, porém com novas perspectivas, pois o sucesso do programa de duplo diploma entre as escolas francesas de engenharia e a EPUSP levara a um interesse maior pela formação em língua francesa na Escola Politécnica. A demanda, então, não se restringiria mais aos alunos selecionados e englobaria todos aqueles que fossem candidatos potenciais ao programa de intercâmbio universitário entre o Brasil e a França. A sua reformulação deve-se a uma visita feita pelo Prof. Dr. Adnei Melges Andrade às escolas francesas parceiras durante a qual ele constatou que o ensino de línguas era oferecido juntamente com as disciplinas específicas de engenharia.

Nessa segunda fase de trabalho com a Escola Politécnica, contou-se com a colaboração de parceiros importantes como Annie Coutelle responsável pela cooperação linguística do Consulado Geral da França em São Paulo, e Luc Quoniam, diretor do CenDoTec (Centro franco-brasileiro de Documentação Tecnológica e Científica), que atuaram no sentido de estimular a concepção do projeto de ensino do francês e buscaram facilitar a comunicação entre a EPUSP e as instâncias administrativas francesas que podiam subvencionar uma boa parte dele.

Os cursos do CFI-Poli, para aquele momento, foram organizados em quatro módulos semestrais, com uma carga horária de sessenta horas cada. Como suporte pedagógico, foi escolhido para essa fase do projeto o manual *Reflets*, de Guy Capelle e Noëlle Gidon, editado pela Hachette. Inicialmente, como descrito no relatório elaborado por Rita Jover (2003), as aulas seriam "flexíveis" com o intuito de oferecer um leque maior de horários aos alunos. Com o passar do tempo e o aumento dos inscritos, tal modalidade verificou-se inviável, sobretudo porque os próprios alunos tinham dificuldade em se organizar para frequentar os horários flexíveis, "eles faziam a matrícula em horários de menor procura e assistiam à aula nos horários de maior concentração de alunos, gerando assim, salas lotadas" (JOVER:2003, 16) [nos horários mais procurados, o que fez com que a equipe de

professores da época suprimisse essa possibilidade]. Houve uma nova organização estrutural por parte do Centro de Línguas, resultando na contratação de novos professores e estabelecendo uma nova grade horária compatível e fixa, conforme os horários de aulas regulares da engenharia dos alunos na EPUSP. Para essa nova estrutura de trabalho, foram solicitadas novas salas com televisões, vídeos e aparelhos de som, salas que tiveram o nome de estudiosos e cientistas franceses: Pascal, Marie Curie, Descartes.

2.3. O Projeto Poli-FOS realizado pela equipe de professores do CFI

No segundo semestre de 2005, a coordenadora dos Cursos de Francês do Centro de Línguas e do Curso de Francês para Iniciantes na Escola Politécnica, Profa. Dra. Cristina M. C. Pietraróia, juntamente com a educadora Profa. Maria da Glória Magalhães decidiram iniciar a segunda fase do curso CFI[27], devido a um aumento significativo do número de alunos no curso de francês. A demanda mantinha-se a mesma: formação em francês língua estrangeira para os alunos da Escola Politécnica, afim de prepará-los para o processo de seleção ao duplo-diploma e para o estágio nas escolas de engenharia francesas. O que precisava ser mudado era a abordagem, ou seja, a metodologia de ensino, torná-la mais adaptada às necessidades de um público dinâmico. Num primeiro momento, acreditamos que a modalidade do FOS, como metodologia de ensino do francês, seria a mais adequada. Para tanto, tivemos uma formação inicial em FOS com a professora Antoinette Zabardi, do Ciep – França, que nos permitiu compreender melhor a proposta dessa metodologia, delimitar nosso projeto de adequação do ensino do francês e estabelecer sua programação de implantação. Sabíamos desde o início que o curso no CFI-Poli não era um FOS puro, ou melhor, não se encontrava dentro dos modelos previstos para tal modalidade. É bem verdade que dispúnhamos de mais tempo de ensino, uma média de um a três anos de trabalho com o aluno. Por tudo isso, era preciso estar muito atento ao que nos propúnhamos a fazer para que ficasse muito

[27] Nesse mesmo período, ingressei como professora-pesquisadora na equipe do CFI.
[2] Quando falamos "francês", falamos das duas modalidades adotadas pelo CFI-Poli: FLE e FOS, discutidas no Capítulo 1.

claro, no projeto, qual "francês"[28] ensinar, em quais momentos do curso e a quais alunos. Em relação ao público, além de não trabalharmos com engenheiros formados, não trabalhávamos somente com aqueles que eram selecionados para o programa de duplo diploma, trabalhávamos também com aqueles que seguiriam suas formações acadêmicas e profissionais no Brasil. Esta informação era de conhecimento da equipe CFI, pois já sabíamos da existência dessas duas vertentes.

A nossa proposta consistia na adequação do ensino do francês, língua estrangeira e acreditávamos que o FOS era pertinente para o trabalho que propúnhamos desenvolver com os alunos. A nossa intenção era desenvolver um FOS progressivo. Como já foi dito anteriormente, dispúnhamos de um bom tempo para trabalhar com os alunos, não só a língua francesa, mas, e sobretudo, as questões ligadas à formação específica da quais muitos precisariam para o duplo diploma.

2.3.1. As pré-necessidades

As necessidades dos alunos identificadas para este projeto foram obtidas por meio de um questionário elaborado por Maria da Glória Magalhães (Anexo I), educadora do Centro de Línguas, que trabalhou conosco no CFI-Poli, tendo sido aplicado no início do segundo semestre de 2005 e início de 2006. O documento entregue aos alunos, com objetivo de obtermos os primeiros dados referentes às suas necessidades, foi tabulado[29] e com ele pudemos obter o perfil do aluno inscrito no CFI (idade, sexo, cidade de origem, escola de origem, área de formação na EPUSP, interesses em relação ao programa de duplo diploma, etc.), suas expectativas em relação ao curso de francês e seus interesses acadêmico-profissionais. Como podemos observar abaixo:

TABULAÇÃO DAS NECESSIDADES

[29] O questionário e as respostas obtidas foram utilizados pela equipe, em reuniões semanais, como fonte de discussão e elaboração de novas propostas de ensino. Coube a mim, no âmbito desta dissertação e com a devida autorização do grupo, registrar, tabelar e analisar os 74 questionários respondidos, que passaram a fazer parte do corpus da pesquisa.

DOS ALUNOS INSCRITOS NO CFI-POLI

*Questionário elaborado pela Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães.

**Tabulação do questionário realizada por Guiomar Marins Justino de Oliveira.

***Total de questionários respondidos: 74 alunos (Escola Politécnica, IME, IQ, IF).

1) Você já teve algum contato com a língua francesa?

Sim	43,24%
Não	56,75%
	100%

2) Se sim, de que maneira? (sobre 32 respostas positivas)

Viagens	6,25%
Literatura	9,37%
Cinema	53,12%
Televisão	31,25%
Música	40,62 %
Família	18,75%
Amigos	15,62%
Aulas	28,12 %
Outros, especifique: <u>Respostas</u>- Jornais, revistas, namorados, CFI, ballet, estudo individual	12,5%

3) Por que você está aprendendo francês? (sobre 74 questionários respondidos)

Para prosseguir seus estudos universitários na França ou em algum país francófono.	36,48%
Para poder se comunicar em caso de viagem.	62,16%

Para ler textos em francês.	49,94%
Para redigir em francês.	36,48%
Para conhecer mais um idioma.	85,13%
Interesse pessoal.	37,83%
Outros, especifique. Respostas - Cultura, trabalho na Europa, mercado de trabalho Brasil/França, Currículo)	56,7%

4) Você conhece sobre o programa de duplo diploma?

Sim	86,48%
Não	13,51%

O programa despertou seu interesse? Por quê?

Despertou interesse	53,12%
Não despertou interesse	28%
Optou por não participar, devido ao processo de seleção exigente / o longo período na França / por não querer morar na França.	18,75%
Optou por participar do programa de duplo diploma por ser um diferencial para a profissão, CV, pós-graduação e mercado de trabalho.	15,62%
Tem dúvidas.	3,12%

5) Em que a língua francesa será útil na realização de seus projetos pessoais e/ou profissionais?

Participar no programa de duplo diploma	9,37%
Pós-graduação no exterior	24,32%
Mercado de trabalho Brasil, França / Currículo / projetos profissionais.	54,05%
Viagens, uma nova cultura.	45,94%
Leituras para faculdade, mídias e comunicação.	37,83%

6) Em seus estudos, as quais ferramentas você tem mais acesso: (sobre 74 questionários respondidos)

	100%
Livros	70,27%
Documentos áudio	17,56%
Documentos vídeo	21,62%
Internet	91,89%
Cd-Rom	10,81%
Apostilas	31%
Jornais	13,51%
Revistas especializadas	12,16%

7) Você já teve contato em seus estudos com alguns desses tipos de documentos em francês? Quais? (sobre 74 questionários respondidos)

Sim	31,08%
Não	62,16%

Quais?

Internet, músicas, jornal, filmes, textos, televisão (TV Cultura, TV5), livros.

100%

8) Você tem hábito de ler em português: (sobre 74 questionários respondidos)

	100%
Jornais	63,51%
Revistas	77%
Romances	39,18%
Documentos especializados	47,29%
Literatura em geral, especifique. Respostas: literaturas (brasileira, portuguesa, russa, alemã), livros de engenharia, ficção.	24,32%

9) Você tem o hábito de escrever em português: (sobre 74 questionários respondidos)

	100%
Relatórios	86,48%

Textos técnicos e científicos	40,54%
Outros, especifique. <u>Resposta:</u> comunicados, e-mails, cartas.	13,5%

10) O que você espera deste curso de francês? (sobre 74 questionários respondidos)

Compreender melhor no oral.	24,32%
Superar o medo de falar em língua estrangeira.	31,08%
Falar com facilidade. (fluência)	77%
Saber me virar em viagens para países francófonos.	83,78%
Compreender cartas e mensagens em francês.	68,91%
Escrever cartas e mensagens em francês.	62,16%
Receber colegas franceses.	17,56%
Ler e entender textos especializados.	10,27%
Entender melhor a cultura de países francófonos.	33,78%
Para estudar em um país francófono.	45,94%
Para participar no programa de duplo diploma.	24,32%
Outros, especifique. <u>Respostas:</u> trabalho na Europa, ambiente de trabalho, contato com autoridades e executivos de empresas.	4,05%

11) Qual o seu nível de conhecimento de outra língua estrangeira? (sobre 74 questionários respondidos)

	Nenhum	Básico	Intermediário	Avançado
Inglês		6,7%	36,48%	56,75%
Alemão	70,27%	20,27%		1,3%
Espanhol	44,59%	39,18%	5,4%	4,05%

Outras línguas	32,43%	14,86%	4,05%	2,7%

Outras línguas

Japonês	4 alunos
Catalão	1 aluno
Hebraico	2 alunos
Chinês	1 aluno
Armênio	1 aluno
Italiano	4 alunos
Árabe	1 aluno

A maioria dos alunos inscritos desejava simplesmente conhecer a língua francesa e como todo o candidato a aprendiz, a sua grande vontade é de expressar-se claramente e ter condições de compreensão na língua estrangeira. Foi o que constatamos quando analisamos os resultados do questionário. Percebemos que o desejo em conhecer a língua francesa e a possibilidade do domínio de uma informação específica através da mesma são expostas de forma bem objetiva pelos alunos. Quanto ao desejo de dominar as quatro competências, este aspecto confirmou-se pelo simples anseio de conhecer a outra cultura, o que ficou claro na segunda questão, na qual perguntamos aos alunos, de que maneira eles tiveram contato com o francês. Entretanto, à medida que avançamos no questionário, conhecemos a especificidade de suas necessidades. No que diz respeito às informações mais específicas que concerniram às necessidades de aprendizagem, verificamos que 86,48% dos alunos inscritos no Módulo 1[30] tinham conhecimento e interesse em participar do processo de seleção do programa de duplo diploma entre EPUSP e as escolas de engenharia de vários países, entre elas, as da França. E

[30] É importante precisar que, neste momento do curso, em que os alunos estavam iniciando sua formação lingüística em francês, todos tiveram a clara intenção de candidatar-se ao programa de duplo diploma oferecido pela parceria entre a EPUSP e as escolas de engenharia francesas. No entanto, somente no período que em que estavam abertas as inscrições é que os alunos tiveram condições de analisar suas reais condições de candidatura.

partindo da demanda da Escola Politécnica e da análise do questionário, notamos que estávamos sim diante de um público com objetivos específicos, mas dispondo de um tempo confortável de trabalho com a língua.

Apesar da maioria dos alunos terem se interessado pelo programa, na realidade, quantificando esses interessados, somente 10%, o equivalente a vinte alunos em média, de duzentos potenciais, foram selecionados naquele ano. E o restante dos alunos inscritos no CFI não selecionados? Ignorá-los, porque focaríamos no duplo diploma. Impossível! Os alunos regulares compunham o maior número de inscritos no CFI, logo, era impossível ignorar tal público ou considerá-lo um público FLE, visto o seu perfil inicial, identificado no questionário. Quanto às necessidades dos alunos que seguiam o curso de francês em paralelo à sua formação acadêmico-profissional no Brasil, pudemos também concluir, a partir dos resultados obtidos, que, para eles, aprender o francês no CFI contribuía para a formação profissional e pessoal de cada um. Ainda sobre o aspecto acadêmico-profissional, a própria Escola Politécnica, através de palestras e estágios, ia despertando a consciência sobre a importância de uma boa formação, levando o seu aluno a ter um contato com o mercado de trabalho, desenvolvendo nele, desde cedo, um olhar centrado na carreira de forma crítica e construtiva. Isso é observado nas respostas da quinta questão, por exemplo, na qual perguntamos em que a língua francesa lhes seria útil na realização de seus projetos pessoais ou profissionais. Para esse perfil de aluno, vimos que as suas necessidades se davam em nível profissional e, para tanto, era preciso trabalhar nos cursos de francês específicos com temas que se referiam ao desenvolvimento tecnológico, questões econômicas que diziam respeito não só à França e ao Brasil, mas ao mundo. A preocupação com a formação pessoal e acadêmica passou a ser um fator importante nos anos 90 para escolas de ensino superior, como a Escola Politécnica, o que fez com que o mercado brasileiro reagisse de forma positiva a essa oferta de profissionais mais bem qualificados.

O que explica nossa decisão de, no CFI, introduzir o FOS de forma progressiva. Nessa perspectiva, pudemos desenvolver um programa comum aos dois públicos até a sua cisão, o período de seleção para os programas de duplo diploma.

Para confirmar as informações obtidas com os resultados da análise das necessidades, fomos conversar com os responsáveis da Comissão de Relações

Internacionais da Escola Politécnica (CRInt-EPUSP) que nos explicaram que, primeiramente, para serem selecionados pelas escolas francesas, os alunos deveriam passar por dois níveis de seleção: uma pré-seleção no Brasil, no caso dos alunos politécnicos, na própria Escola Politécnica em São Paulo, que consistia na apresentação do *curriculum vitae* e da carta de apresentação, seguida de entrevistas com os próprios professores da instituição brasileira; e outro nível, que consistia na seleção final feita pelas escolas francesas, a partir da análise dos seus desempenhos pessoais na EPUSP, da carta de apresentação e de entrevistas com professores franceses representantes das escolas parceiras. A principal condição para que um aluno fosse selecionado era seu desempenho em engenharia, no caso, nas chamadas "grandes áreas"[31], que devem ser superiores à nota média do curso.

Entrevistamos também outros alunos de outros módulos, além daqueles selecionados para o programa, o que nos permitiu compreender melhor o processo de seleção, desta vez, pelo olhar do aluno. Levantamos ainda outras necessidades. Assim, partindo de experiências pessoais de alguns professores, quando estudantes universitários, e cruzando com as informações levantadas no questionário e nas entrevistas com os alunos confirmamos nossas hipóteses de que os conhecimentos específicos mais gerais, como as técnicas de anotação, estruturas de apresentações orais, estratégias de leituras e elaboração de textos científicos, compunham o quadro das principais necessidades dos alunos a serem trabalhadas mais num longo prazo. Uma outra necessidade identificada e pontual foi a preparação para as entrevistas com os professores brasileiros e franceses. Essas entrevistas são em francês e inglês e nossos alunos nos relataram que muitos deles acreditavam que mostrar o domínio da língua francesa, mesmo que fosse parcial, nesse momento, poderia ser positivo para o processo de seleção.

Uma vez definidas as necessidades de nosso público, passamos para a organização e estruturação do trabalho a ser desenvolvido pelo projeto. Abaixo, organizado em um quadro, colocamos as informações obtidas no questionário e em entrevistas com a Escola Politécnica (CRInt), alguns professores e, alunos do CFI. O

[31] As chamadas grandes áreas em engenharia são as áreas que os alunos escolhem como formação, como por exemplo: civil, produção, eletrônica, mecatrônica, etc.; depois de ter cursado dois anos do Ciclo Básico. Isso, no entanto, mudou: a partir de 2008, o indivíduo que quiser cursar engenharia, deve optar pela área do seu interesse já no momento da inscrição para o Vestibular.

quadro a seguir permiti-nos identificar de forma objetiva as informações primordiais de base utilizadas para a elaboração do Projeto Poli-FOS.

Ficha de informações – 2005/2006

Demandas	- Formação linguística para o programa de duplo diploma numa escola de engenharia do grupo das grandes escolas de engenharia francesas – estágio de dois anos. (**SOLICITANTE: CRInt / EPUSP**) - Preparação acadêmica, profissional e cultural – vida universitária e integração profissional e social. (**SOLICITANTE: CRInt / EPUSP e ALUNOS-CANDIDATOS AOS PROGRAMAS DE DUPLO DIPLOMA E ALUNOS REGULARES**) - Preparação linguística para as etapas de seleção no Brasil (elaboração do CV e carta de apresentação em francês e entrevistas) (**SOLICITANTE: ALUNOS-CANDIDATOS CFI / EPUSP e IF**)
Áreas de trabalho	Engenharia – grandes áreas: civil, produção, elétrica, naval, mecatrônica, meio ambiente, aeronáutica. Matemática, Química e Física.
Públicos	**1 - ALUNOS-CANDIDATOS AO PROGRAMA DE DUPLO DIPLOMA ENTRE A EPUSP E A FRANÇA.** - programa de duplo diploma **2 - ALUNOS REGULARES, QUE PERMANECEM NO PAÍS.** - mercado franco-brasileiro, brasileiro ou formação acadêmica – pós-graduação no Brasil ou no exterior. **OBS:** * Estudantes da Engenharia (EPUSP), da Matemática (IME), da Física (IF) e da Química (IQ) – os alunos destas unidades têm a possibilidade de participar da seleção para o programa de duplo diploma. (situação possível até 2007) ** A partir de 2008, a Escola Politécnica assumiu, com o Centro de Línguas, a responsabilidade do curso de francês. O Instituto de Física, diante do grande número de alunos da própria Física, que participam e são aceitos nos programas de duplo diploma, decidiu contribuir financeiramente com a EPUSP.
Necessidades	**1- ALUNOS-CANDIDATOS** Expressar-se sobre temas específicos, Desenvolver habilidades linguísticas de compreensão e expressão referentes aos temas específicos, Conhecer símbolos e expressões científicas, Redigir uma opinião, análise, resumo e relatório, Tomar nota em aulas, Elaborar carta de apresentação, correspondências, Conhecer panorama histórico-cultural da França, Desenvolver habilidades linguísticas de compreensão e expressão referentes à vida cotidiana. Participar de entrevistas. **2 – ALUNOS REGULARES** Desenvolver habilidades linguísticas de compreensão e expressão referentes aos temas

	específicos, Desenvolver habilidades linguísticas de compreensão e expressão referentes à vida cotidiana. Redigir uma opinião, análise, resumo e relatório, Elaborar uma carta de apresentação, Participar de entrevistas, Elaborar e responder uma correspondência, Conhecer panorama histórico-cultural da França.

Quadro elaborado por Guiomar M. J. de Oliveira, resultado das informações do questionário aplicado aos alunos e entrevistas citadas no texto acima.

2.3.2. As duas frentes de trabalho

Diante das necessidades levantadas, percebemos que o nosso trabalho não poderia mais concentrar-se exclusivamente na formação linguística para o programa de duplo diploma. Muitos dos alunos inscritos no CFI, a partir de 2005, mostraram-se interessados no programa num primeiro momento, contudo no decorrer do desenvolvimento do curso de engenharia, muitos deles, ou porque não obtiveram média (nota) suficiente para candidatar-se, ou porque simplesmente preferiram manter-se com seus projetos na própria EPUSP, desistiram de candidatar-se ao programa duplo diploma, como já explicado anteriormente.

Nessa etapa da pesquisa, percebemos que, se fizéssemos um trabalho de ensino específico de forma progressiva, poderíamos atender a todas as necessidades comuns aos dois públicos. Nos módulos mais avançados, quando os alunos estivessem diante das situações para as quais necessitassem de um conhecimento específico em francês, teríamos melhores condições de trabalhá-los, devido ao nível linguístico alcançado. Ou seja, teríamos o FLE como base de nosso trabalho de ensino do francês ao longo do curso e, conforme o programa de ensino, elaborado pela equipe de professores, inseriríamos momentos de ensino do francês específico. Por exemplo: no M1, quando trabalhamos o alfabeto francês e os números, trabalhamos também, em paralelo, os símbolos matemáticos através de ditados de fórmulas matemáticas. O CV e a carta de apresentação são outros dois exemplos de um trabalho específico inserido em FLE. O CV foi trabalhado, de alguma maneira, desde o M1, através de atividades de apresentação/identificação de si mesmo. À medida que avançamos nos módulos, tivemos condições de retomar a atividade do

CV e da Carta de apresentação, o que aconteceu no início de cada semestre. Logo, no M3 e M4, os alunos tinham elaborado de certa forma seu CV e sua carta de apresentação. No M3, trabalhamos esses conteúdos através de uma atividade de procura de emprego/estágio na França. A ideia era introduzir atividades que iam permitir-lhes um conhecimento que, mais tarde, passando para atividades mais específicas, teríamos algumas estruturas e léxicos já trabalhados.

Para fins teóricos, afirmamos que o Projeto Poli-FOS não visou o trabalho com o FOS exclusivo e propriamente dito e não podemos dizer que trabalhamos também com um francês de especialidade. Não tínhamos conteúdos e motivos que justificassem que tais modalidades fossem trabalhadas de forma integral. O que podemos dizer é que o CFI comportou o FLE como modalidade de ensino principal e o FOS como modalidade de ensino complementar.

No próximo capítulo, faremos uma reflexão sobre como se deu a interação FLE / FOS no CFI a partir das primeiras informações obtidas em 2005/2006, que nos permitiram passar para as etapas seguintes da coleta de dados e da elaboração de um novo curso e do seu material didático.

Capítulo 3

Construindo um novo percurso: o projeto Poli-FOS

Il ne faut pas seulement chercher à doter l'apprenant de la capacité à communiquer, il faut aussi meubler son esprit dans l'absolu, pour qu'il se comporte de façon autonome dans l'existence.

(Louis Porcher)

3.1. Busca e análise de material visando o trabalho específico

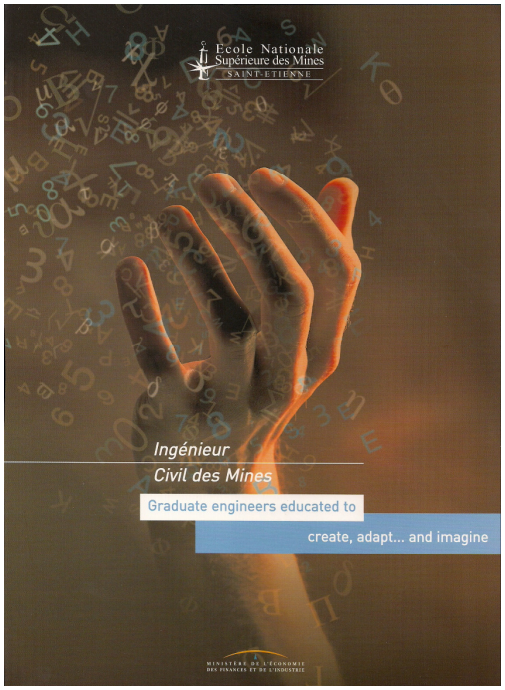
Diante das informações levantadas através do questionário, entrevistas e análises feitas pela equipe do Projeto CFI-Poli decidimos que seria apropriado desenvolver, nós mesmos, o material a ser usado pelos alunos, uma vez que sabíamos não existir até aquele momento, no mercado editorial, um manual de língua francesa que atendesse as nossas expectativas. Nos últimos anos, os manuais comercializados estiveram muito mais voltados para o ensino do *Français de Spécialité ou Scientifique(FS)* do que para o ensino do *Français sur Objectif(s) Spécifique(s) (FOS).* Para o ensino deste último, atualmente, o que encontramos, são manuais mais voltados para o público de empresas e livros dedicados às áreas específicas, como medicina e ciências tecnológicas, tendo por objetivo auxiliar o professor no seu trabalho em FOS. Apesar de termos identificado dois públicos no CFI, a busca de material foi uma só. Primeiramente, porque os dois grupos tinham necessidades semelhantes, embora motivações diferentes, e, em segundo lugar, porque era já sabido que só iríamos trabalhar com esses grupos separadamente quando se iniciasse o processo de seleção para o programa de duplo diploma. Antes não, pois trabalharíamos num primeiro momento o "tronco comum[32]", no qual nos concentraríamos nos dois públicos, dentro da proposta do FLE como ensino de base, e inserindo aos poucos o FOS, objetivando assim a sensibilização progressiva dos alunos para os assuntos específicos.

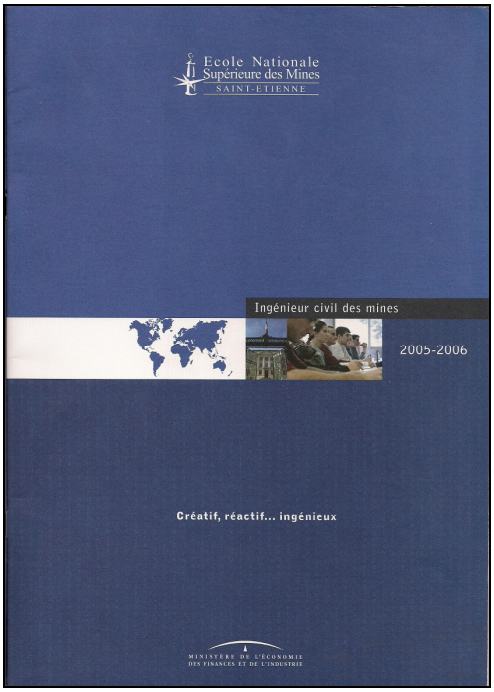
As fontes de material específico consultadas para o trabalho realizado no Projeto Poli-FOS foram aquelas disponíveis em sítios da Internet, sítios de escola de engenharia e afins. Dessa forma, iniciamos esse processo de coleta de material solicitando às escolas francesas parceiras da EPUSP que nos enviassem brochuras sobre elas, com explicativos de funcionamento, modelos da grade horária de um curso, materiais de aulas, em áudio e/ou vídeo. Recebemos de uma grande parte das escolas muitos informativos para divulgação externa, porém nenhuma delas nos

[32] Tronco comum: emprestamos a expressão que diz respeito à antiga estrutura curricular da Escola Politécnica, na qual se concentravam todas as disciplinas comuns a todas as engenharias. No caso de nosso estudo, esta expressão diz respeito ao ensino comum do francês FLE/FOS para os dois públicos identificados no CFI.

enviou qualquer material de vídeo ou áudio utilizado nas disciplinas, o que era, realmente, de se esperar... Além disso, a maioria do material enviado ao CFI pelas escolas francesas ou estava em inglês ou era muito superficial, o que fez com que optássemos pela pesquisa na Internet, onde encontramos muitos sites que disponibilizavam materiais, de áudio e vídeo inclusive, sobre temas específicos de engenharia, de forma legal.

No que diz respeito ao material das escolas, apresentamos dele, em francês e inglês, para divulgação publicitária, enviado em 2005 pela *Ecole Nationale Supérieur des Mines de Saint-Etienne* / Rhône-Alpes – França :





Além dos documentos enviados e daqueles encontrados na Internet, utilizamos também o material desenvolvido no projeto *Restez Br@nché!* [33], alguns vídeos sobre temas científicos que nos foram cedidos por nosso antigo parceiro, o CenDoTec (Centro Franco-Brasileiro de Documentação Técnica e Científica), e

[33] *Restez Br@nché!* é um programa desenvolvido pelo Consulado da França no Rio de Janeiro e pela empresa Multirio que visa disponibilizar, via internet, seqüências do Programa *France Fellings* didatizadas e voltadas para o aprendizado da língua francesa no Brasil. Cf.: www.multirio.rj.gov.br/frances.

materiais elaborados pela própria equipe, ou seja, gravações de palestras feitas por executivos e engenheiros franceses na Escola Politécnica ou em eventos de engenharia, e de palestras feitas por membros da Câmara de Comércio França-Brasil e de representantes do Consulado Geral da França em São Paulo. Todos esses registros foram permitidos pelos seus autores e foram arquivados pela i-Poli[34]. Todo esse material citado acima, foi utilizado na elaboração das atividades específicas desenvolvidas ao longo do curso de francês no CFI.

Tudo isso nos permitiu desenvolver propostas pedagógicas adequadas para os módulos que seriam reformulados, de forma mais específica para o grupo de alunos do Duplo Diploma e com uma abordagem mais global para os demais alunos.

A etapa da busca de dados, seguida de sua análise, foi decisiva e nos permitiu confirmar as hipóteses de trabalho referente ao FOS que formulamos neste projeto. Aproximar-nos das realidades presentes e futuras dos alunos, seja através dos materiais recebidos, seja através do contato direto com os atores envolvidos nesse processo, permitiu-nos conhecer a dimensão da demanda e a sua especificidade, além de identificar mais precisamente os públicos e as suas necessidades. Essa é uma etapa muito rica , no que se refere ao levantamento dos dados, e um momento privilegiado de reflexão para o professor, pois ele tem a possibilidade de desenhar seus caminhos e redesenhá-los, se assim o julgar necessário, tornando-se portanto também construtor e criador do processo pedagógico. Em nosso caso, como já atuávamos no CFI, a questão do público não era novidade, visto que já convivíamos com os alunos. Os reais desafios para a equipe foram os ajustes da metodologia de trabalho, o redimensionamento do programa e a elaboração do seu material pedagógico, pois, além de trabalharmos a língua e suas estruturas, precisávamos integrar à nossa proposta os aspectos e as situações comunicativas que diziam respeito aos discursos específicos identificados pelo projeto.

3.2. Elaboração didática

[34] Escritório Politécnico Internacional – i-Poli – "é um canal informal de comunicação criado pelos alunos da EPUSP, que visa contribuir à troca de informações a respeito da preparação aos programas de intercâmbio, vida acadêmica e associativa, facilidades do cotidiano, estágios e outros temas relacionados à experiência no exterior". Cf.: www.ipoli.com.br .

Como já dito anteriormente, apesar da diferença entre os públicos identificados, as duas formações puderam ser trabalhadas juntas, sobretudo nos primeiros módulos, nos quais a prioridade foi o FLE. A realização do projeto de adequação do curso de francês começou em 2006 e nos dedicamos, primeiramente, ao Módulo 1, para definir o ritmo do trabalho em grupo. Estabelecemos a adaptação dos módulos por semestre, ou seja, a cada semestre trabalhamos um novo módulo e revisamos o anterior, e assim sucessivamente, até chegarmos ao módulo 4, no final de 2007. O Módulo 5 e o Módulo *France* foram criados em 2006 e já dentro do novo projeto. Essa reformulação programática ajudou-nos a definir uma progressão do ensino do francês, permitindo-nos levar os alunos em direção a uma proposta FLE/FOS mais objetiva e proveitosa. Sendo assim, oferecemos cinco módulos de sessenta horas cada, perfazendo um total de dois anos e meio de curso no CFI, além de trinta horas de Módulo *France*. As progressões dos cursos seguiram a proposta do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (2001) e foi esperado que nossos alunos adquirissem, no final dos seus estudos em francês, o nível B1.

O trabalho sempre teve como base a demanda inicial, que era a preparação dos alunos inscritos e selecionados no programa de duplo diploma; por outro lado, como foi levantado na análise das necessidades desse projeto e descrito anteriormente, dedicamo-nos aos alunos que ficaram conosco até o final do curso CFI. Para tanto, desenvolvemos nosso projeto em quatro tempos. O primeiro, para os Módulos 1 e 2, consistiu em uma formação FLE com algumas atividades FOS. A ideia foi levar os alunos a reconhecer em francês o que eles já conheciam como temas específicos da engenharia e afins e prepará-los, do ponto de vista do léxico e da temática, para os módulos seguintes e para o módulo FOS. O segundo tempo consistiu no trabalho com os Módulos 3 e 4. Continuamos com a mesma estrutura dos dois módulos anteriores, ainda trabalhando o FLE, porém elaborando momentos FOS mais numerosos. Era nesse período que os alunos dos Módulos 3 e 4 inscreviam-se para o programa de duplo diploma e, por isso, incluímos no conteúdo programático atividades para a elaboração de redações, cartas de apresentação e preparação das entrevistas com os professores, temas para os quais também desenvolvemos oficinas extras, o que permitiu aos alunos desenvolverem seus

conhecimentos em francês e terem mais condições de realizar a produção individual de suas cartas de apresentação.

O terceiro momento da realização do projeto foi a abertura do Módulo 5 e Módulo *France*. No Módulo 5, considerando que o seu público era composto por alunos regulares, aprofundamos o uso da língua em atividades FLE/FOS, priorizando a expressão escrita e oral, através de debates e *exposés*, por exemplo. Já o Módulo *France*[35] foi concebido inteiramente com uma orientação para o FOS e foi oferecido e reservado àqueles alunos selecionados para ir à França. A intenção era de oferecer esse curso todo início de semestre, ou seja, antes da ida dos alunos selecionados para a França. Dessa forma, decidimos trabalhar, nesse módulo, informações ligadas à vida prática e universitária no país, ao funcionamento da vida social francesa e às diferenças culturais com o intuito de facilitar sua integração no país.

Esse redimensionamento global dos programas feito pela equipe incluía um pré-programa, definido no início do semestre, e se confirmava ou era alterado durante o desenrolar das aulas, o que permitiu que todas as etapas preconizadas para a construção de um curso de língua estrangeira fossem vividas simultaneamente, o que exigiu muita concentração e dinamismo em nossas ações.

3.3. Da interação Francês Geral / Francês para fins Específicos

Como já exposto anteriormente, em 2005, tivemos a notícia de que a Escola Politécnica ia estabelecer parcerias com novas escolas francesas, o que de fato aconteceu, e a sua consequência foi o aumento significativo do número de inscritos no CFI. Diante desta nova realidade, a coordenação do curso de francês decidiu que precisávamos mudar e nos ajustar rapidamente às novas solicitações. O que propor e a quem? Como já explicado antes, voltamos à solicitação feita pela Escola Politécnica em 2003 e analisamos os dados que tínhamos sobre os alunos. O público foi quantificado e, a partir das avaliações dos cursos, respondidas pelos alunos, do

[35] O Módulo *France*, oferecido em 2007, foi por mim elaborado e ministrado, passando a fazer parte tanto do Projeto Poli-FOS quanto do corpus desta tese de mestrado.

número de professores que atuavam e dos horários dos cursos propostos, montamos o cenário daquele momento. Buscávamos uma metodologia que refletisse a realidade dos alunos do CFI, e o FOS apareceu-nos como uma possibilidade interessante. No entanto, era preciso saber se nós poderíamos realmente praticá-lo e, em caso afirmativo, como deveríamos fazê-lo. Dessa forma, iniciamos nossa reflexão pela leitura de vários artigos e livros, entre eles o livro de Mangiante e Parpette, *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* (2004), que acrescentou novas questões e nos mostrou que a mudança à qual nos propúnhamos era muito mais complexa do que imaginávamos. Sendo assim, participamos de uma formação específica com a professora Antoinette Zabardi, do Ciep[36], França, no final de 2005, que além da formação em FOS propriamente dita, ajudou-nos a refletir sobre outras questões a serem respondidas. Um curso como o do CFI, com duração de 2 anos, em média, poderia ser exclusivamente FOS? Se sim, a estrutura do programa comportava um curso FOS? Poderíamos trabalhar o FOS em níveis principiantes? Visto que o manual usado apresentava suas limitações e os alunos não o apreciavam mais, seria sensato aboli-lo e produzir o próprio material pedagógico para o curso? Os atores com suas demandas e necessidades eram conhecidos pela equipe de professores?

Obviamente, não conseguimos responder de imediato às questões levantadas. Primeiramente, procuramos entender o que era o FOS e a sua proposta de ensino. As primeiras conclusões eram de que precisávamos aplicar os conceitos teóricos trabalhados, porque só assim conheceríamos a dimensão do trabalho a ser realizado, bem como as outras respostas. Já sabíamos que a prática do FOS, na sua proposta inicial, era impossível. O nosso público CFI possuía um perfil específico e possuía necessidades também específicas; a diferença, entretanto, apareceu tanto no quesito tempo quanto no que dizia respeito ao nível de língua, em relação ao que é preconizado em FOS. Os alunos ficavam no CFI, em média, dois anos antes de irem à França e iniciavam sua formação sem qualquer conhecimento da língua francesa, de onde a necessidade de uma adaptação do FOS ao nosso contexto.

É importante frisar que quando falamos em mudança do programa, não falamos em mudança total do CFI, mas sim em algo progressivo, conforme a

[36] Centre International d'Études Pédagogiques, França. Essa formação foi oferecida pela Embaixada da França no Brasil e realizada nas dependências do Centro de Línguas da FFLCH-USP.

evolução natural dos módulos. Os módulos existentes seriam mantidos no FLE e no manual *Reflets* até o final do curso. A mudança proposta estava centrada nos novos Módulos 1, com novos estudantes, e teria sua sequência à medida que fôssemos abrindo os módulos seguintes. A questão do tempo foi extremamente importante para nós, pois, no caso do FOS, o professor precisa adequar a solicitação e as necessidades ao seu programa de ensino em um tempo preciso. Em nosso projeto, o que propúnhamos era a adequação do programa e do material para o tempo de que dispúnhamos, ou seja, para dois anos e meio, o que nos permitia fazer algo novo dentro da temática FOS.

Se analisarmos objetivamente a proposta do projeto, vemos que a questão do FOS poderia ter sido deixada para um módulo mais avançado que respondesse exclusivamente às necessidades dos alunos-candidatos ao programa de duplo diploma. Aliás, essa já era a proposta da professora Denise Radanonick[37], em seu módulo de preparação para viagem, no qual se inscreviam somente os alunos que estavam candidatando-se ao programa. Nos períodos de seleção para as escolas francesas, entretanto, todos os professores da equipe acabavam envolvendo-se de alguma forma na preparação dos alunos, na apresentação de *ateliers* quase emergenciais para a elaboração, tanto dos currículos, quanto das cartas de apresentação.ou ainda nas correções dessas últimas. Dessa forma, percebemos que a oportunidade de nos ajustarmos às necessidades dos alunos era um momento precioso de formação e de atualização para a equipe.

Nossa proposta foi, portanto, de um FOS progressivo, ou seja, o trabalho com temas específicos desde o início do Módulo 1, a fim de sensibilizar os alunos para o léxico e os temas específicos, o que nos auxiliaria bastante no Módulo *France*. Como bem destacam Carras, Tolas, Kohler e Szilagyi em seu livro *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue* (2007), o ensino do francês para o público específico não deve estar voltado para a língua puramente, mas para a realização dos atos de fala, objetivando as tarefas estabelecidas a partir da análise das necessidades.

[37] Denise Radanovick foi educadora no Centro de Línguas, atuando como professora e coordenadora do CFI, entre os anos de 2004 a 2007. A professora Denise não participou do Projeto Poli-FOS diretamente, pois sua disponibilidade de horário, naquele período, era incompatível com as reuniões previstas pela equipe. No entanto, contribuiu com seu sólido conhecimento, ajudando-nos a refletir sobre nossa proposta e assegurou com muita competência os módulos avançados, permitindo assim que nos dedicássemos ao Projeto Poli-FOS. Meu agradecimento pessoal.

Na prática, partimos do programa FLE, que foi revisado e modificado no que acreditávamos ser pertinente e, na medida em que estabelecíamos os objetivos e avançávamos nas preparações das aulas, víamos nascer cada vez mais possibilidades concretas de inserção dos temas específicos.

Mostramos, a seguir, os novos programas de cada módulo trabalhado entre 2005 e 2007 e, para cada um deles, apresentamos apenas uma atividade FOS como exemplo. Ela aparece em destaque (na cor cinza) nas grades dos programas.

3.3.1. Detalhamento do Programa Poli-FOS e algumas de suas atividades FOS

A estrutura geral do Programa Poli-FOS ficou assim definida:

PROGRAMA POLI-FOS (2006-2007)	
Estrutura	**FLE-FOS:** 5 módulos ofertados: - M1 e M2 – nível A1 do QCERL - M3 e M4 – nível A2 do QCERL - M5 – nível B1 do QCERL **FOS**: 1 módulo: Módulo *France* – módulo complementar de preparação, preferenciamente para os alunos selecionados para o programa de duplo diploma, mas não exclusivamente. **Ateliês-FOS**[38]: elaboração da carta de motivação, do Curriculum Vitae e preparação para as entrevistas. Ateliês oferecidos todos os anos a alunos de qualquer um dos módulos.
Carga horária	Duas aulas semanais, de 2h cada. Carga horária total por módulo: 60 horas / Módulo *France*: 30 horas.

A partir dessa estrutura, a equipe pedagógica trabalhou muito, durante dois anos, na concepção de toda sua progressão e na produção do material didático. Esta equipe, coordenada pela professora Maria da Glória Magalhães dos Reis, educadora CLT do Centro de Línguas, contava com os seguintes professores que atuavam como monitores do Centro de Línguas: Ana Amélia Coelho, Carolina Vivas Rojas,

[38] Chamamos esses ateliês de "Ateliês-FOS", pois, neles, foram desenvolvidos temas objetivos e específicos com os alunos, auxiliando-nos na continuação do trabalho e, sobretudo, na abordagem dos temas em FOS. Toda a temática específica trabalhada de forma antecipada, seja através de atividades FOS durante os módulos, seja através de ateliês, teve por finalidade, não só atender às necessidades dos alunos, mas prepará-los, no que se refere ao conhecimento para os momentos específicos demandados. Todos os alunos inscritos no CFI puderam inscrever-se, conforme seus interesses pessoais, nos cursos oferecidos.

Esther Raggi, Fernando Alves Durand, Gisele Akemi, Guiomar Marins J. de Oliveira, Gustavo Maia Karina Marques, Paulo Assunção e Roberto Abreu.

Como dissemos, à medida que esta equipe definia um pré-programa para cada módulo, elaborávamos o material pedagógico para o mesmo e, num segundo momento, revíamos o que havia sido feito em cada um dos módulos, corrigindo, aperfeiçoando, alterando certas escolhas.

É importante frisar que também houve mudanças entre o que toda a equipe fizera nos dois anos desse trabalho e o que eu mesma, como pesquisadora no âmbito desse mestrado, vi como necessidade de alteração e de acréscimo. Assim, os programas de cada módulo que agora são apresentados trazem minhas próprias reflexões e decisões sobre o que acredito ser realmente pertinente fazer no que chamamos de Poli-FOS, onde o FOS foi introduzido de forma progressiva.

A própria bibliografia que serviu de base para o grupo, num primeiro momento, foi depois por mim ampliada, e consistiu, principalmente, nas seguintes obras:

AKYÜZ, A., BAZELLE-SHAHMAEI, B., BONENFANT, J., GLIEMANN, M-F. *Les exercices de grammaire – niveau A1.* Paris: Hachette, 2005.

BARTHÉLÉMY, F., *Professeur de FLE : historique, enjeux et perspectives*, Paris : Hachette, 2007.

BLOOMFIELD, A., MUBANGA BEYA, A. *Le nouvel entraînez-vous DELF B1 – 200 activités.* Paris : CLE International, 2006.

CADRE EUROPÉEN DE REFERENCES POUR LES LANGUES. Strasbourg, Conseil de l'Europe: Didier, 2001.

CAPELLE, G. et GUIDON, N.. *Reflets 1. Méthode de français.* Paris : Hachette Livre, 1999.

CAQUINEAU-GÜNDÜZ, M-P., DELATOUR, Y., JENNEPIN, D., LESAGE-LANGOT, F. *Les exercices de grammaire.* Paris : Hachette, 2005.

CARRAS, C., TOLAS, J., KOHLER, P. et SZILAGYI, E.. *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International, 2007.

COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE,* Paris : Hachette, 2003.

GOHARD-RADENKOVIC, A. *L'écrit – stratégies et pratiques.* Paris : CLE International, 1995.

Guide pour Agir – Comment rédiger une Lettre de Motivation. Collection : Je recherche des offres d'emploi et j'y réponds. Documento elaborado pela ANPE – *Agence Nationale pour l'Empoi.* França, 2003.

HIRSCHSPRUNG, N. *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris : Hachette, 2005.

LANCIEN, T. *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*, Paris : Hachette, 2004.

McCORMICK CALKINS, L. *A arte de ensinar a escrever – o desenvolvimento do discurso escrito.* Porto Alegre: Artmed, 1989.

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

NIQUET, G. *Structurer sa pensée, structurer sa phrase – techniques d'expression orale et écrite.* Paris : Hachette, 1978.

PORCHER, L. *L'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hachette, 2004.

A seguir, apresentamos algumas atividades FOS desenvolvidas para os módulos que antecederam o Módulo *France*. É importante registrar, que todas as atividades apresentadas nesta dissertação foram desenvolvidas para o Projeto Poli-FOS e foram aplicadas na integra, como apresentadas na sequência dos planos de aula.

3.3.1.1. Módulo 1

Centro De Línguas FFLCH • USP

CL-FFLCH/EPUSP
Poli-FOS
Module 1

PROGRAMME POLI-FOS

Unités	Objectifs communicatifs	Objectifs Linguistiques	Interculturel	Activités FOS
1 Parler de soi	- Se présenter ; - Demander et dire : le nom de famille, le prénom, la profession, la nationalité, l'âge, l'adresse, la date de naissance, le numéro de téléphone, la situation de famille.	-Verbes : être, avoir, pronominaux, du premier groupe ; - C'est (présentatif), - Chiffres et nombres ; - Articles définis et indéfinis (sensibilisation), - Masculin et féminin ; - Expressions de politesse ; - Situation de famille ; - Jours de la semaine, mois de l'année ; - Pronoms de traitement.	- Les personnalités françaises	- Problèmes de mathématiques (dictées des consignes et résolutions) : travail sur les chiffres et la terminologie du calcul.
2 Parler de sa vie	- Poser des questions simples au professeur, - Décrire les membres de la famille ; - Décrire son logement, - Faire un emploi du temps avec la date, les jours de la semaine et l'heure ;	- Verbe Y avoir, - Singulier et pluriel ; - Adjectifs possessifs, - Articles indéfinis, - Verbes : faire, dire, lire, prendre, jouer, partir, rentrer, quitter, devoir, pouvoir, vouloir, falloir ;	- Une journée typique (enregistrements faits avec des Français)	- École Centrale de Lyon - La journée d'un centralien

	- Raconter des activités quotidiennes ; - Parler de soi, de ce que l'on aime faire, de ses loisirs et préférences, - Exprimer un devoir, une volonté, une obligation.	- Préposition de et ses contractions, - Négation (sensibilisation) - Professions II, Famille, Activités quotidienne, logement, l'heure, périodes du jour, le physique et l'apparence.		
3 Projets et expérience	- Déplacement temporel, - Demander la destination de quelqu'un, -Provenances (dire d'où on vient), - Destinations (dire où on va), - faire des plans pour un futur proche, - Raconter des évènements simples au passé.	- Prépositions de lieu, - Verbe venir, - Futur proche, - Passé composé (être), - Passé composé (avoir), - Pays, villes, continents, régions, expressions de temps.	- À l'aéroport - Faits-divers.	- Savoir lire et comprendre un plan ou une carte géographique.

Atividade detalhada: "La journée d'un centralien"

La journée d'un centralien

Princípio :

A partir de documentos autênticos, retirados da página Internet da *Ecole Centrale de Paris*, os alunos vão descobrir os estudos, as atividades associativas da escola, a moradia e a alimentação.

Objetivos :

Compreensão escrita. Em duplas, os alunos devem ler os textos e imaginar o dia-a-dia de um *centralien*. Fazê-los observar os aspectos culturais e os marcadores de tempo, data, hora ou momentos do dia.

Para auxiliar na execução do trabalho:

Passando pelos grupos, o professor verifica a qualidade da leitura realizada e pode fazê-los perceber expressões parecidas com o português e comentar alguns aspectos culturais que tenham passado despercebidos por eles.

Material:

Fichas 1, 2 e 3 concebidas a partir do site www.ecp.fr

Documentos para a atividade (Fichas 1, 2 e 3)

Enseignements de tronc commun

Cours de base 1ère Année	
Sciences fondamentales	**Sciences de l'ingénieur**
• Biologie et Physiologie • Mathématiques • Mécanique • Physique	• Économie et Gestion o Introduction o Comptabilité - Finance • Informatique et Télécommunications o Algorithmique - Programmation o Systèmes d'information

Cours d'application 1ère Année	
1ère série	**2ème série**
• Génie des matériaux, structure et propriétés des matériaux • Génie industriel, concepts et activités • Matière et Energie	• Analyse des facteurs clés d'un turboréacteur • Les plates-formes pétrolières en mer • Conception et réalisation d'un site Web

Cours de base 2ème Année	
Sciences fondamentales	**Sciences de l'ingénieur**
• Mathématiques • Mécanique • Physique	• Économie et Gestion o Analyse économique o Comptabilité - Finance • Informatique et Télécommunications • Protection de l'innovation • Sciences des Transferts • Systèmes Électroniques et Automatiques

Cours d'application 2ème Année

1ère série	2ème série
• Génie électrique • Génie des Procédés • Mécanique et matériaux	• Conception intégrée d'une ligne de lumière synchrotron • Drug discovery • Génie civil • Étude de cas en physique : de l'instrumentation à la science fiction • Mathématiques et modélisation • Physiologie et biotechnologie

Méthodes et comportements	
• ADEM2 • CATIA V5 : utilisation dans les projets • Projets	• AOC (Activités d'ouverture culturelle) • Enseignement expérimental : AME, MTE et le reste

Enseignements de troisième année

Options	Filières
• Aménagement et Construction • Génie Industriel • Informatique et Télécommunications • Mathématiques Appliquées • Mécanique, Aéronautique, Énergie • Physique Appliquée • Procédés et Environnement • Systèmes Avancés	• Centrale Entrepreneurs • Conception Développement Recherche • Management de Prodution et Logistique • Management de Projets • Stratégie, Marketing, Finance

Soutenances de stage

Ce serveur regroupe différentes informations concernant les études à l'ECP. Il est principalement destiné aux éléves et alimenté par les enseignants. Les personnes qui souhaitent disposer d'un espace afin de diffuser des informations auprès des usagers de l'école doivent s'adresser à Jean-Philippe Rey.

Bienvenue sur le portail des anciens élèves de l'Ecole Centrale Paris

Les 5 prochaines manifestations à l'Association

Jour	Horaires de / à	Objet - Lieu
27/04/2006	08:30 / 17:00	Séminaire CHEE (Salons BLERIOT & EIFFEL)
	12:30 / 14:00	Déjeuner CHEE (Salon MICHELIN)
	18:00 / 21:00	Entrepreneurs (Salon MICHELIN)
	19:00 / 21:00	Centrale au féminin (Salon VIAN)

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
					1 Assemblée Générale Centrale Nantes	2
3 Groupe Contact Salon des Arts Club du livre Comité Groupe de Paris Tournoi de Bridge	4 Bridge Réunion Ecole Centrale Paris Réunion Groupement Consultants Rajeunir et Peupler la France	5 Conférence Groupe de Paris	6 Séminaire CHEE Petit Déjeuner Mastères Spécialisés Déjeuner CHEE Club Généalogie Groupe Contact Séminaire LIPTON	7 CENARIO Centrale Formation / SNCF Amadeus Dirigeants Réunion Centrales Nantes	8 Amadeus Dirigeants CENARIO	9 CENARIO
10 Groupe Contact	11 Bridge	12 Coordination des Jeunes Promotions	13 CENARIO (A. Tissot)	14	15	16
17 Groupe Contact	18 Bridge	19 Conseil d'administration Maison des Centraliens	20 CENARIO	21	22	23
24 Groupe Contact Bureau Court Tournoi de Bridge Réunion des "3 piliers"	25 Déjeuner débat Immobilier Bridge Intergroupe Energie Réunion Consultants	26 Conférence Repreneurs Dîner débat Centrale Santé	27 Séminaire CHEE Déjeuner CHEE Entrepreneurs Centrale au féminin	28	29	30

15/05/2006 20:30 / 22:30 Club Photo (Salon Vian)

Événements

Tous les événements à venir (à l'exception des événements récurrents).

Date	Heure	Description	Lieu
27/04/2006	08:30 - 17:00	Séminaire CHEE	Salons BLERIOT & EIFFEL
27/04/2006	12:30 - 14:00	Déjeuner CHEE	Salon MICHELIN
27/04/2006	18:00 - 21:00	Entrepreneurs	Salon MICHELIN
27/04/2006	19:00 - 21:00	Centrale au féminin	Salon VIAN
15/05/2006	20:30 - 22:30	Club Photo	Salon Vian
25/09/2006	18:30 - 20:30	Comité Groupe de Paris	Salon Michelin
20/11/2006	18:30 - 20:30	Comité Groupe de Paris	Salon Michelin

©2002 Proverbs, LLC. All rights reserved.

Pour l'année 2006, les dates de réunion décidées en commun sont :
Jeudi 6 avril, réunion à la Maison des Centraliens à 14h.30 ;
Mercredi 17 et jeudi 18 mai, voyage en région parisienne à Chantilly ;
Jeudi 8 juin, déjeuner débat avec un invité de marque;
Jeudi 5 octobre, réunion à la Maison des Centraliens à 14h.30, ; animation Jean VAN DEN BROEK ;
Jeudi 7 décembre, réunion à la Maison des Centraliens à 14h.30, animation Pierre PETIT .
Merci de réserver ces journées dans vos nouveaux agendas.

Une chambre classique est composée d'un lit (ou deux pour une chambre double), un bureau collé à la fenêtre, une chaise, un coin salle de bain avec un lavabo (2 pour les chambres doubles). Tu disposes également de quelques rangements pour tes affaires: un placard assez étroit et une penderie. Attention, il n'y a pas beaucoup de place dans les rangements existants et si tu veux vraiment apporter beaucoup d'affaires, il est préférable que tu amènes toi même une petite étagère. Les douches sont communes à deux chambres et les toilettes sont communes à l'étage. Dans les salons d'étage tu trouveras une cuisine avec des frigos, des plaques de cuisson et du matériel pour faire la cuisine. Et bien sûr le coin salon meublé assez différemment selon les étages.

Infos pratiques

Se nourrir à Centrale

RU - Cafette - Neb - Khoope - Croix de Berny - Intermarché - Etages

RU

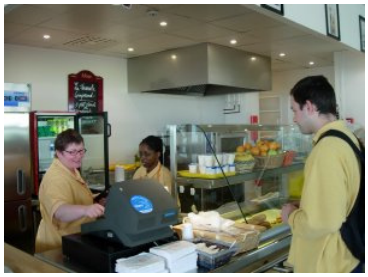
Le RU, ou restaurant universitaire, sert des repas les jours de semaines le midi et le soir.
Prix : 2,87 euros le repas pour les élèves, payables en espèces, par badge ou par chèque à l'ordre d'Avenance Enseignement.

Horaires : du lundi au vendredi, 11h45-13h30 et 18h30-20h00.

Cafette

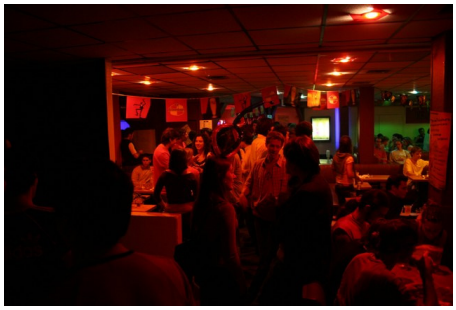
La cafette est située en dessous du RU. Elle propose un choix de sandwichs et de plats chauds (comptez environ 3,50 pour une formule sandwich avec dessert et boisson) à consommer sur place ou à emporter

Horaires : du lundi au vendredi, 11h30-13h30



Neb

La Neb est un service tenue par les membres de l'AdR qui permet aux résidents de se substanter dans une ambiance chaleureuse trois fois par jours pendant la semaine. Le midi et le soir, venez goûter les petits plats et les pizzas de la neb'. Horaires :
* P'tit Déj': lundi au vendredi, 7h30 - 8h30
* Khâfet: toute la semaine même le week-end, 12h30 - 14h00
* Bar: dimanche au jeudi, 20h30 - pas d'heure



Khoopé

La Khoopé est un service de l'AdR. Elle y vend des produits alimentaires et des produits de première nécessité. Un maraîcher vient spécialement pour vendre des fruits et légumes frais le mardi de 15h30 à 19h00.

Horaires: lundi au vendredi, 17h30 - 19h00 (voire plus, surtout le vendredi)

Croix de Berny

Le RU de la Croix de Berny est très apprécié de nombreux centraliens bien qu'il se situe à 10 minutes de marche de Centrale.
Horaires : 12h00-14h00
Prix : 2,65 euros

Intermarché

A 10 minutes de marche de Centrale, vous pourrez faire vos courses au magasin Intermarché pour varier un peu vos menus.
* Lundi : 14h30 - 19h30
* Mardi : 09h00 - 12h30 | 15h15 - 19h30

* Mercredi: 09h00 -12h30 | 15h15 - 19h30
* Jeudi : 09h00 - 12h30 | 15h15 - 19h30
* Vendredi : 09h00 - 12h30 | 14h30 - 19h30
* Samedi : 09h00 - 19h30
* Dimanche : 09h00 - 12h30

Cuisines d'étages

Pour préparer de bons petits plats et partager un repas avec vos amis, rien de tel que les cuisines et salons d'étages dont sont pourvus tous les étages (sauf les rez de chaussée). On y trouve en général 4 plaques électriques, 2 frigos et un congélateur, le tout partagé par 24 personnes (voire 48 pour le F).

Dernière modification : April 17 2006 21:20:41.

© 2006 Serveur des Elèves | Design by Andreas Viklund et Dimdoom

3.3.1.2. Módulo 2

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module 2

PROGRAMME POLI-FOS – MODULE 2

Unités	Objectifs communicatifs	Objectifs linguistiques	Interculturel	Activités FOS
1 Raconter	- Etablir une chronologie, - Exprimer l'antériorité, la simultanéité, la postériorité ; - Parler de qqn	- Les temps du passé (passé composé et imparfait	- Biographies / musiques - Industrie Informatique.	- Biographies de grands ingénieurs
2 Déterminer	- Montrer qqn ou qqch ; - Indiquer un espace de temps, situer dans le temps. - Fixer un rendez-vous.	- Verbes irréguliers au présent de l'indicatif (pouvoir, boire, mettre, aller) ; - Adjectifs possessifs et adjectifs démonstratifs.	- Les couleurs ; - Les Français et l'industrie de la mode.	- Prendre rendez-vous avec les copains ou avec un professeur à l'École Centrale, avec un médecin dans la ville où on étudie.
3 Parler du Futur	- Parler d'un événement récent et d'un événement futur ; - Exprimer des probabilités, des hypothèses et des prédictions ; - Parler du temps (climat) ; - Faire des projets.	- Le futur proche et futur simple ; - Faire des hypothèses futures.	- Météo - Voyage en France.	- Le projet professionnel
4 Communiquer	- Donner son opinion et préférence (croire, trouver, penser, aimer, préférer); - Suggérer qqch ; - Accepter /	- COD et COI ; - Verbes d'opinion e de préférence ; - Verbes de communication (parler, dire,	- Lexique de profession ; - Qualités professionnelles ; - Dialogues d'affaire ;	- Choisir une école de génie française pour y faire des études.

	refuser ; - Transmettre des informations à qqn / se communiquer avec qqn.	téléphoner, répondre, écrire, raconter, demander).		
5 Demander / Ordonner / Conseiller	- Demander son chemin à qqn ; - Indiquer le chemin à qqn ; - Donner un ordre, un conseil ; - Interdire / déconseiller.	- Impératif ; - Les nombres ordinaux ; - Les verbes irréguliers (mettre, voir, devoir, prendre) ; - Les pronoms toniques ; - Les verbes de mouvement ; - Les adverbes et les prépositions de lieu.	- Modes d'emploi ; - Déplacements en Île-de-France (les transport en commun) ; - Visite de lieux célèbres de Paris.	- Indiquer le chemin pour arriver à l'Ecole Polytechnique de Paris.

Atividade detalhada : "Se rendre à l'Ecole Polytechnique de Paris"

Se rendre à l'Ecole Polytechnique de Paris

Princípio:

Trata-se de uma atividade sobre a orientação num espaço e/ou a indicação de caminho. O exercício inicial (Fichas 1e 2), extraído do livro *Vocabulaire en contexte,* permite ao aluno identificar e fixar as expressões, verbos e vocabulário de orientação e construir com mais segurança seu texto. Num segundo momento (Ficha 3), o aluno constrói os caminhos para a Ecole Polytechnique.

Objetivos:

Compreensão escrita e expressão escrita e oral.

Através de um trabalho dirigido, o aluno identifica expressões que vão permitir-lhe expressar-se de forma clara e objetiva**.**

Para auxiliar na execução do trabalho:

Propor aos alunos que trabalhem em duplas, o que permite ao professor uma melhor supervisão e verificação do trabalho realizado. Deixar o aluno explorar a atividade FLE anterior, como apoio para a realização da atividade FOS.

Enunciados para os alunos:

1*) Nous allons travailler les expressions qui nous permettent d'indiquer des chemins ou de s'orienter dans un espace. Lisez le texte en utilisant le plan ci-dessous. Relevez les expressions d'indication et orientation de chemin. Ensuite, faites l'exercice proposé.*

2) Nous allons travailler sur les indications des chemins qui mènent à l'Ecole Polytechnique de Paris. Explorez bien le document et en vous appuyant sur les expressions travaillées dans l'activité précédente, établissez les chemins vers l'école, á partir des adresses qui vous avez reçues.

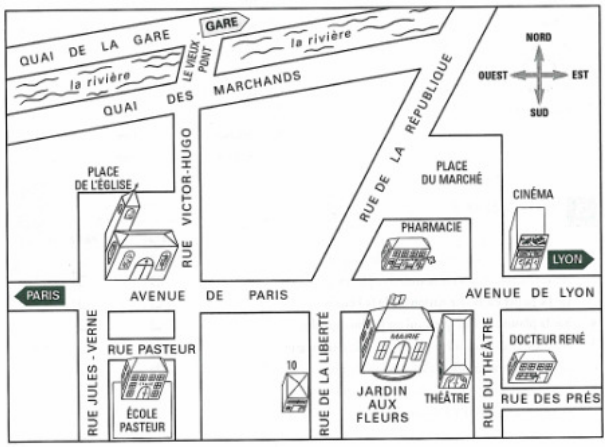
- Gare Saint-Lazare.
- Aéroport Charles de Gaulle
- Gare Montparnasse
- L'Aéroport d'Orly

Documentos para a atividade (Fichas 1, 2, 3 e 4)

CL-FFLCH/EPUSP
Poli-FOS
Fiche1 : Indiquer le chemin

LE CENTRE-VILLE

L'avenue de Paris commence devant la mairie et elle finit à la sortie de la ville vers Paris. La rue de la République est la première rue à gauche quand on vient de la place de l'Église. La rue du Théâtre est la troisième rue à droite quand on vient de la place de l'Église. Le mercredi, c'est le jour du grand marché. Les voitures ne peuvent pas passer par la rue de la République pour aller à la gare. Elles prennent la rue Victor Hugo, elles traversent la rivière sur le Vieux Pont et elles tournent à droite pour prendre le quai de la Gare. Madame Bon habite au centre-ville, 10 rue de la Liberté. C'est un quartier tranquille : il y a le jardin aux Fleurs et il ne passe pas beaucoup de voitures.



***Exercices de Vocabulaire en Contexte* – Niveau débutant, Hachette.**

CL-FFLCH/EPUSP
Poli-FOS
Fiche2 : Indiquer le chemin (suite)

ACTIVITÉS

1. Reliez.

1°	cinquième
2°	six centième
3°	cent trente et unième

5°	premier
12º	deuxième
32º	troisième
131º	trente-deuxième
600°	douzième

2. Barrez l'intrus.

eau	boulevard	la voiture passe vite	prendre la rue des Près
pont	rue	le temps passe vite	prendre une douche
gare	place	la rivière passe sous le pont	prendre par la main
quai	jardin	il passe me voir à midi	prendre un bain
rivière	avenue	je passe rue des Près	prendre è droite

3. Vrai ou faux ?

1. La mairie est au milieu du jardin des Fleurs. ( )
2. Le médecin habite au coin de la rue Théâtre et de la rue des Près. ( )
3. La palce de l'Église est à côté du théâtre. ( )
4. Le Vieux-Pont traverse la rivière. ( )
5. Les quais sont des deux côtés de la rivière.
6. La rue Pasteur commence rue Victor-Hugo et finit rue Jules-Verne. ( )
7. La rue Victor-Hugo traverse l'avenue de Paris. ( )
8. Le quai des Marchands va jusqu'à la gare. ( )
9. La pharmacie est devant la mairie. ( )
10. La rivière est au nord du centre-ville. ( )

4. Complétez avec : *continuer, prendre, pouvoir, aller à, entrer, venir de, place, première, à gauche, devant, loin, commencement.*

- Je _____ Lyon en voiture. Je voudrais _____ l'école Pasteur. Je _____ passer par où ?
- Quand vous _____ dans la ville, _____ devant vous. Vous passez _____ le jardin autour de la mairie. Il est _____. Un peu plus _____ vous avez la _____ de l'Église. Vous _____ la rue à gauche, rue Victor-Hugo. La rue Pasteur est la _____ rue à droite. Lécole est au _____ de la rue.

5. Complétez avec : *pouvoir, venir en, finir, côté, heure, problème.*

- Je _____ voiture mercredi. J'arrive par le _____ de la gare et j'ai rendez-vous devant les cinémas. Est-ce que je _____ prendre la rue de la République ?
- Vous arrivez à quelle _____ ?
- À 16 heures.
- Pas de _____ ! Le marché _____ à 13 heures. Vous _____ venir en voiture.

Exercices de Vocabulaire en Contexte – Niveau débutant, Hachette.

Se rendre à l'École Polytechnique

*** par la route**

- à partir de la Porte d'Orléans ou d'Italie par l' **autoroute**
- à partir du Pont de Sèvres par la **N118**

*** par les transports en commun**

RER B, direction Saint-Rémy les Chevreuse depuis Paris, 30 min de Chatelet à Massy-Palaiseau

RER C, gare Massy-Palaiseau

TGV : gare à Massy-Palaiseau

Descendre à Massy-Palaiseau (plan des gares)	Prendre le bus TransEssonne **n° 91-06** et descendre à l'arrêt " Les Joncherettes", "Lozère",ou "Laboratoires" de l'École. (plan)	Du lundi au vendredi à partir de 7h05. **Attention** : liaison payante ou Carte Orange zone 4.
Descendre à Lozère	Itinéraire piéton d'au moins 15 minutes (300 marches environ), pénible si l'on est lourdement chargé, glissant par mauvais temps.	
Descendre à Palaiseau-Villebon	La navette de Polytechnique circule du lundi au vendredi le matin et le soir.	Départ de la gare de Villebon à **8h10** Départ de l'École Polytechnique (cour Ferrié) à **17h05** (le vendredi à 16h15)

*** les aéroports**

Aéroport d'Orly (via RER B et Orly Val)
Aéroport de Roissy-Charles de Gaulle (direct par RER B)
Aérodrome de Villacoublay
Aérodrome d'affaires de Toussus-le-Noble

*** liens pratiques**

Citéfutée : http://www.citefutee.com
Transports en commun SNCF : http://idf.sncf.fr/FR/default.htm

Conditions d'accès

Le badge personnel est obligatoire pour entrer dans l'École. Des barrières de contrôle sont installées aux entrées du campus (Lozère, Joncherettes, Laboratoires). Les visiteurs doivent se

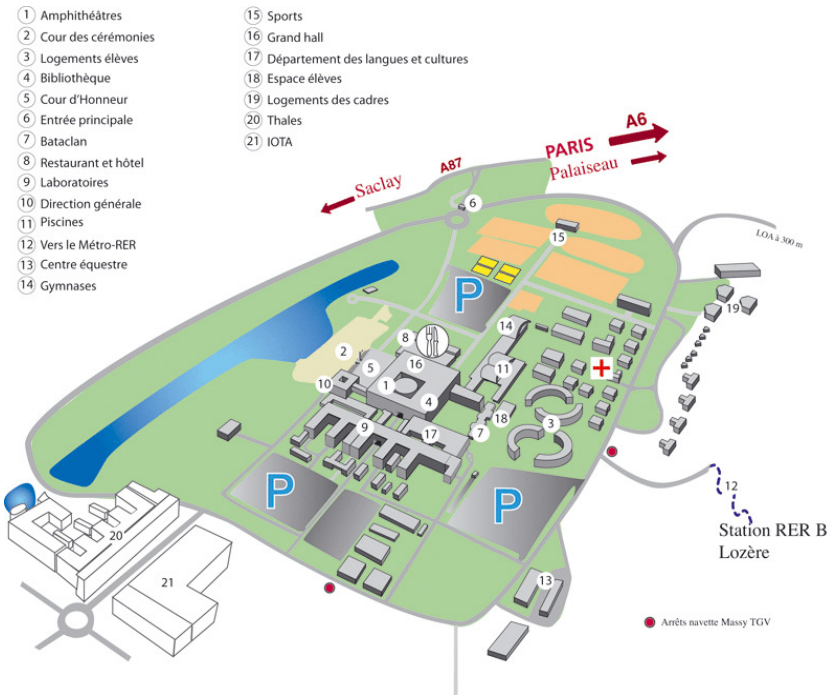
rendre à l'entrée principale (P5) pour obtenir un laissez-passer temporaire.
* Les laboratoires sont sous contrôle d'accès. Les visiteurs sans badge disposent d'un téléphone extérieur pour appeler leur correspondant, ces postes téléphoniques sont indiqués en jaune sur le plan.

Horaires d'ouverture et de fermeture des portes

L'accès principal se fait par le portail P5 ou par le portillon de Lozère (accès piéton).

Portail (P5)	de 7h00 à 20h15 sans badge, 24h/24h avec badge
Entrée des laboratoires	de 7h00 à 20h15 ouverture par badge
Portail des Joncherettes	de 7h00 à 20h15
Portail de Lozère	accès piéton uniquement, ouvert 24h/24h

Entrées du campus



www.polytechnique.fr

3.3.1.3. Módulo 3

CL-FFLCH / EPUSP
POLI-FOS
Module 3

PROGRAMME POLI-FOS – MODULE 3

Unités	Objectifs communicatifs	Objectifs Linguistiques	Interculturel	Activités FOS
1 Manger / sortir	- Proposer de faire qqch ; - Acheter de nourriture ; - Réserver une table au restaurant ; - Commander qqch ; - Exprimer une appréciation et un mécontentement.	Expression de la quantité avec l'article partitif ; - L'impératif ; - Les adverbes de fréquence. - Les verbes manger / boire.	- Alimentation ; - Resto U ; - Les habitudes des Français à table. - Le pain, le fromage et le vin. - une recette de cuisine.	- Apprendre à faire du bricolage (travail sur le lexique spécialisé)
2 S'installer	- Démenager / ranger / louer / s'installer dans de nouveaux locaux.	- Pronoms en / y ; - Prépositions et adverbes de lieu ; - Les adjectifs (rappel), et pronoms démonstratifs ; - Le pronom interrogatifs ; - Les pronoms possessifs	- L'entreprise en France ; - Les grandes surfaces	- Le C.V.
3 Travailler / Obtenir des informations	- Demander / donner : rendez-vous, emploi du temps, horaires ; - Obtenir des informations précises sur un lieu. - Demander de façon polie, standard, directe.	- Conditionnel présent ; - L'heure, les chiffres (rappel) ; - Prépositions de lieu ; - COD et COI .	- Annonces d'emploi. - Au téléphone ; - Lettre privée, lettre administrative.	- La lettre de motivation
4	- Raconter un évènement du passé ;	- Les temps du passé : passé composé et	- Les faits-divers (approffondissemen)	- L'interview

Raconter (rappel – expansion)	- Exprimer la durée de l'évènement.	l'imparfait ; - Les accords des participes ; - les indicateurs temporels.		

Detalhamento das atividades :

1) Bricolage

Faire du bricolage: la bonne recette.

Princípio :

Buscar documentos autênticos sobre temas mais voltados ao interesse dos alunos do CFI. O documento precisa ter as informações, ou se precisa obter as informações necessárias para deixá-lo na mesma estrutura de uma receita de cozinha.

L' impératif, les articles partitifs, le lexique spécifique.

Objetivos :

Preparação e apresentação de um *exposé*.

O professor apresenta a estrutura de um *exposé* aos alunos, procurando responder-lhes o que é um *exposé* para os franceses e como devemos elaborá-lo para que sejamos claros em nossas apresentações orais.

1º fase:

Os alunos formam duplas e escolhem o tema com qual querem trabalhar.

A primeira exploração do documento é em nível lexical. Os alunos, além de procurarem entender o tema escolhido, fazem um estudo do léxico. O vocabulário levantado pelos grupos deve ser compartilhado com os outros colegas.

2º fase:

Os alunos vão elaborar o texto para a apresentação do *exposé*. Lembrá-los de que o texto elaborado os auxilia na apresentação do tema, logo, considerar o aspecto oral do texto.

3º fase:

Apresentação dos *exposés*. Duração de 10 minutos, em média, para cada dupla.

Para auxiliar na execução do trabalho:

O professor pode e deve deixar a sala já organizada para o trabalho. Deixar a disposição dos alunos, dicionários em português, francês e português-francês. É importante mostrar que se busca o melhor entendimento possível do tema e busca-se elaborar a passagem da informação de forma clara e objetiva, baseando-se no texto a ser falado, cuidando da postura, e procurando pronunciar o mais corretamente possível as palavras.

Material
Fichas concebidas a partir dos sites :
www.planete-energies.com
www.maison-facile.com

Enunciado para os alunos:

En donnant suite à notre travail, nous vous proposons l'élaboration, pas à pas, d'un exposé. Pour cela, nous allons travailler comme dans les recettes de cuisine de la semaine dernière, mais cette fois-ci, par étapes. Tout d'abord, nous allons comprendre la structure d'un exposé français, que connaissez déjà, puisqe uune majorité d'entre vous présente des thèmes d'étude ici à l'École dans les différentes disciplines. Ensuite, en binôme (deux élèves), vous aller choisir un thème avec lequel nous allons travailler ensemble.
Notre travail a 3 étapes. Dans la première, nous allons étudier le texte pour pouvoir le comprendre ; dans la deuxième étape, nous allons élaborer le texte support et l'exposé proprement dit ; et dans la dernière étape, vous présenterez vos exposés.

Documentos para a atividade (Fichas 1, 2 e 3)

CL-FFLCH/EPUSP
Poli-FOS
Fiche 1: Bricolage

Remplacer un robinet, installer un mitigeur, changer un joint... Les raisons qui peuvent vous amener à démonter un robinet sont nombreuses. L'opération n'est pas très difficile mais demande un minimum de précision...

Remplacer un robinet

30-45 minutes

Délicat

Un nouveau robinet

Il vous faut...

- Une clé à molette,
- Ou une pince multiprise,
- Du joint silicone,
- Des joints adaptés.

Comment procéder ?

1. Fermez le robinet d'arrêt le plus proche du robinet sur lequel vous travaillez. Si vous ne savez pas où il se trouve, inutile de chercher : Fermez le robinet d'arrêt général.
2. Ouvrez tous les robinets pour purger les tuyaux.
3. Avec une clé à molette, dévissez l'écrou qui maintient le robinet à l'évier, à la baignoire, au lavabo, ... qui se situe en-dessous.
4. Desserrez l'écrou le reliant aux arrivées d'eau chaude et d'eau froide.
5. Soulevez le robinet.
6. Avant de mettre en place le nouveau robinet, appliquez un filet de mastic à la base du robinet puis positionnez le joint d'étanchéité.
7. Placez le nouveau robinet.
8. Raccordez le robinet aux canalisations.
9. Ouvrez le robinet d'arrêt et le robinet que vous venez d'installer afin de vérifier qu'il n'y a pas de fuite.
10. Laissez sécher.

Attention

Si vous positionnez le robinet sur une surface mince (un évier en inox par exemple), ajoutez un joint en caoutchouc supplémentaire sur la tige filetée du robinet.

www.maison-facile.com

Para ilustrar o sucesso dessa atividade, apresentamos a seguir um dos estudos lexicais feitos por uma dupla de alunos, seguido da preparação do texto para o exposé oral.

Etudiants : XXXXXXXXXXXXX

Remplacer un robinet

-Robinet
Pt – torneira
Fr – c'est un objet qui contrôle la sortie de l'eau

-Mitigeur
Pt – controlador de temperaturas (regsitro)
Fr – robinet permettant de régler d'um seul mouvement le débit et la température d'un mélange d'eau chaude et d'eau froide.

-Joint
Pt - junta
Fr – c'est un objet qui permet d'ajouter deux éléments qui sont séparés.

- Clé à molette
Pt – ferramenta específica dos encanadores
Fr – c'est un équipement qui les plombiers utilisent pour desserrez les joints.

- Robinet d'arrêt
Pt – registro de água
Fr – c'est un équipement qui peut cesser le flux général d'eau dans les tuyaux

- Purger
Pt – esvaziar
Fr – faire quelque liquide sortir d'une place où il était avant

- Tuyaux
Pt – cano
Fr – c'est par où passe l'eau

- Dévisser
Pt – desparafusar
Fr – desserer un vis

- Evier
Pt – pia
Fr – c'est ou on fait la vaisselle

- Baignoire
Pt – banheira
Fr – c'est la petite piscine où on prend un bain.

- Lavabo
Pt – lavatório
Fr – c'est où on se lave les mains et où on fait pipi

- Desserrer

Pt – afrouxar
Fr – augmenter la distance entre deux choses qui étaient proche

- Filet de mastic
Pt – rede de mastique
Fr – filet (presque toujours) blanc utilisé pour lier et fixer les pièces. Dans le texte, il a été utilisé pour la liaison du robinet

- Etanchéité
Pt – estancar, fazer parar de correr
Fr – dans le texte, ne pas permettre que l'eau coule (coule – fluir, escorrer)

- Racorder
Pt – conectar, ligar
Fr – faire la liaison, relier

D'autres mots :
Fuite – vazamento – vidange
Sécher – secar
Caoutchouc – borracha

Étudiants: XXXXXXXXXXXXXXXXX

Texte pour l'exposé oral

Remplacer un robinet :

Nos allons expliquer ici, comment faire pour changer ou faire la liaison du Robinet. Avant tout, un Robinet est un objet que contrôle la sortie d'eau. Il y a beaucoup de types de robinets, comme nous allons voir.

Le temps estimé est de trente à quarante minutes, et c'est une opération délicate, qui demande un minimum de précision, mais ce n'est pas très difficile.

Le coût de cette opération est variable, car il y a des différentes types de robinets, et donc, des différents prix.

Pour cette opération il faut utiliser une clé à molette ou une pince multiprise, de joint silicone - c'est un objet pour faire la liaison de deux séparés, des joints adaptés.

Comment procéder :

La première partie est très importante. Si vous ne voulez pas avoir une piscine chez vous, il faut fermer le robinet d'arrêt le plus proche. Si vous ne savez pas où il se trouve, fermez le robinet d'arrêt général, qui doit se localiser dans le compteur.

Ensuite, vous devez ouvrir tous le robinets pour purger les tuyaux, parce que si vous ne

faites pas cela, votre maison va devenir un grand lac.

Avec l'aide d'une clé à molette, dévissez l'écrou qui maintient le robinet de l'évier. Soulevez le robinet.

Avant de mettre en place le nouveau robinet, appliquez un filet de mastic à sa base, pour l'imperméabiliser.

Placez le nouveau robinet.

Connectez-le aux canalisations.

Ouvrez le robinet d´arrêt et le robinet que vous avez installé pour vérifier s'il n'y a pas de fuite.

Laissez sécher et voilà: un nouveau robinet!

2) **CV e carta de apresentação/motivação**

Elaboration du CV et de la Lettre de motivation

Princípio :

Tratar da elaboração de um CV, considerando as estruturas mais aceitas pelos mercados brasileiro e francês. Estudar com os alunos a importância de uma carta de apresentação para a cultura francesa e entender sua estrutura.

Objetivos :

Elaboração de C.V. et *Lettre de Motivation.*

1º fase:

Estudo e elaboração do CV. Cada aluno constrói o seu.

2º fase:

Estudo da estrutura da *Lettre de Motivation.* Os alunos elaboram sua carta de apresentação a partir dos seus projetos de estudo para o duplo diploma ou projetos profissionais, considerando a trajetória registrada em CV, elaborado na 1º fase desta atividade.

3º fase:

Correções das cartas redigidas.

Esta fase não acontece em sala de aula. Os alunos encontram-se individualmente com o professor responsável para a correção das cartas e cv elaborados.

Para auxiliar na execução do trabalho:

O professor pode e deve deixar indicações para a redação do C.V. e da carta de apresentação. Esse documento é disponibilizado na plataforma MOODLE ou COL, utilizada pelos alunos do CFI.

Enunciado para os alunos:

Nous allons connaître la structure d'un C.V. et d'une lettre de motivation. Cela va vous permettre d'élaborer et de rédiger les vôtres. Notre travail sera partagé en deux étapes: la prémière – l'élaboration du CV et la deuxième, la lettrre de motivation, qu'on va commencer ensemble et que vous finirez chez vous pour qu'on puisse les corriger après.

Como fui a resposável pelos currículos e pelas cartas dos alunos do Módulo 3, no segundo semestre de 2006, apresento o que foi elaborado por um dos alunos:

CURRICULUM VITAE

Nom: XXXXX	**Adresse: Rue XXXX ,nºX**
Prénom: Marcelo	**XXXXXXX**
Téléphone: (011) XXXXXXXXX	**Ville : São Paulo**
Portable: (011) XXXXXXXXXX	**Nationalité: brésilienne**
e-mail: XXXXXXXX@poli.usp.br	**Âge: 20 ans**
	Célibataire

Formation :

Depuis 2005 : École Polytechnique de l'Université de São Paulo / EPUSP
En deuxiéme année de génie, grand secteur mécanique.
Intention de suivre le génie industriel l'année prochaine.

2001 – 2003 : CEFET-SP
Lycée
Technicien en Télécommunications

Langues :

- Portugais : langue maternelle
- Anglais : niveau avancé (Certification TOEFL (2003) – catégorie A)
- Français : niveau intermédiaire
- Espagnol : niveau débutant

Connaissances en informatique:

- Word : bonne
- Excel : bonne
- Power Point : de base
- Internet : bonne
- Programation C : de base
- Unigraphics – NX3 : de base

Autres activités :

- Cinéma
- Faire du jogging
- Jouer au football
- Jouer de la guitare

Voyage à l'étranger :

- Juillet 2000 : États-Unis, Orlando
    - Tourisme – 8 jours
- Juin 2006 : France, Paris
    - Tourisme – 6 jours

LETTRE DE MOTIVATION

Monseiur,

Je suis étudiant en deuxième année de génie, grand secteur mécanique, de l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo. Je souhaite vous informer de mes intentions à participer de votre programme de double diplôme entre mon institution et les Écoles Centrales. Je voudrais suivre mes études dans votre école afin d'obtenir une formation plus complète et devenir un ingénieur qualifié dans l'avenir.

L'envie d'être ingénieur vient depuis le début du lycée. J'avais déjà des intérêts pour les matières exactes (mathématique, physique), résoudre des problèmes et dessiner. Plus tard, j'ai choisi le génie industriel comme filière. Cela parce que c'est un génie plus général avec beaucoup de possibilités de travail (activités de conseil, banques, industrie, etc) et les cours comprennent des disciplines d'économie et de gestion que j'aime beaucoup. L'Université de São Paulo était mon objectif, car elle est la mellieure parmi les universités de l'Amérique Latine et l'École Polytechnique offre l'un des meilleurs cours en génie industriel du Brésil.

La dédication aux études m'a fait réussir à l'École Polytechnique de l'USP. Au début de l'année dernière, j'ai été informé du programme d'échange. Depuis lors, j'étudie fortement pour apprendre, et avoir de bonnes classifications afin d'être accepté dans le génie industriel dans votre instituition.

Le programme d'échange entre les écoles s'intègre parfaitement à la carrière que j'aimerais suivre. Les Écoles Centrales offrent une formation générale et forment des ingénieurs avec des connaissances dans beaucoup de secteurs, des caractéristiques qui sont essentiels pour l'ingénieur industriel. Le fait d'avoir des disciplines humanistes dans votre

cours, cela a attiré mon attention, vu qu'ils sont en manque dans mon école. Une autre raison pour la candidature c'est le haut niveau de connaissance en mathématique et physique appliquée dans les Écoles Centrales, très importantes pour tous les ingénieurs.

Pour le futur professionnel, après la fin des mes études d'ingénierie, je voudrais être un ingénieur industriel capacité et prêt à répondre à n'importe quel besoin du milieu où je travaillerai. Toutefois, la formation supérieure est essentielle et l'École Centrale s'ajuste à mes objectifs. La formation offerte dans vos cours contribuera intensivement pour mon futur et dans ma vie professionnelle que me fera préférer sûrement les entreprises multinationales françaises. Tout de suite après être diplômé, je n'arrêterai pas les études. J'ai l'intention de faire un Master Recherche ou Professionnel, ou encore un MBA, et apprendre la langue allemande.

Je suis déjà allé en France, à Paris plus précisement, et j'ai aimé toute la ville : sa culture, sa cuisine, ses personnes, etc. Pour le peu de temps où je suis resté à Paris, j'affirme que l'adaptation aux villes françaises ne sera pas un problème, ce sera un plaisir. Je fais du français à l'École Polytechnique et la langue sera un obstacle facilement surmontable. À l'École Centrale, n'importe pas le niveau de difficulté du cours, je ferai de tout mes efforts pour être parmi les bons étudiants.

Dévouement, envie d'aprendre et détermination, ce sont des qualités que je possède, et qui sûrement apporteront des avantages à l'École. Je pourrai appliquer mon savoir en génie, acquis au Brésil, et diffuser ma connaissance des langues anglaise, portugaise et de la culture brésilienne. J'aiderai à augmenter plus encore le status de l'École Centrale entre les meilleures écoles d'ingénieurs.

En attendant avoir su vous convaincre de ma détermination et de mon aptitude à intégrer le programme de double diplôme, je vous prie d'ágréer, Monseiur, l'expression de mes sentiments distingués.

XXXXXXX.

É importante dizer que cada escola francesa dá suas especificidades em relação ao CV e à carta de apresentação. Optamos, em aula, por trabalhar as estruturas-padrão mais aceitas pelos mercados brasileiro e francês e dar uma atenção especial ao aluno que tiver alguma necessidade referente a alguma exigência feita por uma escola francesa.

As várias escolas de engenharia francesas nos solicitaram que nas correções de *CVs* e *Lettres de Motivation* mantivéssemos a estrutura textual original produzida pelo aluno, o que foi cumprido pela equipe de professores.

3) A entrevista

Um outro nível de necessidades e de questões com as quais podíamos – e deveríamos contribuir – era o extralingüístico (postura, tom de voz, qualidade de pronúncia, clareza na exoposição de ideias e nas respostas a serem dadas), aspecto extremamente importante para uma atividade pela qual todos os alunos candidatos ao Duplo Diploma iriam passar: a entrevista.

Começamos essa atividade perguntando-nos o que esses alunos entendiam por entrevista, já que muitos ali não tinham experiência no mercado de trabalho. Em relação a uma entrevista, não sabiam muita coisa, quase nada. As informações que eles nos traziam eram de conversas com colegas que contavam suas próprias experiências em entrevistas com os professores franceses. Em que língua esta entrevista acontecia? Em inglês e/ou francês. Quais temas eram tratados neste encontro com os professores franceses? Basicamente, o perfil do aluno, seus interesses acadêmico-profissionais, suas preferências e suas experiências pessoais no que concerne a vida num país estrangeiro. A orientação que os professores do CFI davam aos alunos, até então, era o estudo do seu próprio currículo como preparação para a entrevista, algo que faziam sozinhos, ou seja, acabavam focalizando demais o conteúdo do currículo e tendo que improvisar sobre questões que dele fugissem. Segundo Max Gehringer, atual comentarista da Rádio CBN, que teve uma carreira corporativa, atuando como presidente e diretor de grandes empresas, no Brasil e no exterior uma entrevista, ou melhor, uma boa entrevista é composta de 10% de improviso e 90% de preparação.

Com essas primeiras informações em mãos, decidimos elaborar com os próprios alunos as questões que acreditávamos serem pertinentes para uma entrevista de seleção. Exploramos currículos, propostas pedagógicas das escolas francesas, o projeto profissional de cada aluno e as experiências vividas por outros alunos selecionados ou não. De nossa parte, preocupados com a questão da improvisação dos alunos, buscamos mais informações sobre as próprias entrevistas, para estabelecer o limite do nosso campo de atuação.

Assim, por exemplo, um professor de engenharia da EPUSP disse-nos que muito dos alunos da escola chegam tão tensos para as entrevistas que não

conseguem expressar-se de forma clara. Disse-nos também que os professores franceses, através de seus próprios métodos avaliativos, verificavam a maturidade psicológica dos alunos durante as entrevistas, com o intuito de saber se os mesmos estariam preparados para a vida acadêmica e social na França. Nós não podíamos mudar o estado de maturidade de nenhum dos alunos, pois este é um processo que concerne exclusivamente ao indivíduo, mas o que pudemos fazer com os alunos foi uma reflexão sobre o que significava para cada um deles sair de casa, morar em outro país, estudar em outra língua, ficar longe da família, etc. Assim, à medida que fomos construindo as questões para a entrevista, conversamos sobre todas essas possíveis mudanças em suas vidas. A ideia era ajudá-los a comunicar-se de forma verdadeira e eficaz, com o objetivo de deixarem-se conhecer como pessoas, visto que os professores já conheciam seu excelente desempenho na EPUSP. As questões elaboradas em grupo foram refletidas e respondidas em casa, com a ajuda de familiares, para nossa segunda surpresa. Em seguida, depois das devidas correções, partimos para a fase final de nosso trabalho, que consistiu na simulação das entrevistas. Fizemos as primeiras simulações em grupo e depois individualmente. Dos doze alunos com quem trabalhamos, nove foram selecionados e o que soubemos, por um professor da engenharia que participou das entrevistas como representante da EPUSP, é que todos conseguiram expressar de forma clara suas ideias; uns um pouco mais nervosos do que outros. Percebemos, então, que tínhamos cumprido o nosso papel.

Abaixo, colocamos a atividade realizada por um dele.

Perguntas para a entrevista das Écoles Centrales

- **Pourquoi être un ingénieur généraliste?**

Bien, parce que je pense que c'est fondamental pour moi avoir des connaissances plus larges dans toutes les filières de génie, à fin de garantir l'adaptabilité à des changemente technologiques rapides et accroître mes possibilités dans la production des projets, en outre développer des compétences solides en management et leadership, qui sont des caractéristiques puissantes de ces écoles**.**

- **Pourquoi vous voulez développer les compétences de management et leadership?**

Je veux acquérir ces compétences, parce qu'elles sont essentielles pour obtenir une haute position dans le marché du travail. Enfin, mon objectif professionnel est de participer et même

de coordonner de grands projets.

- **Vous faites l'initiation à la recherche scientifique, pourquoi vous avez choisi ce thème?**

Je pense qu'il est très important pour un ingénieur d'avoir une formation complète. Donc, j'ai decidé de faire cette initiation pour développer mes conaissances dans la fabrication des produits. De cette façon, j'apprends sur l'usinage, les matériaux, entre autres choses nécessaires.

- **Et pourquoi vous avez choisi la France et les Écoles Centrales pour compléter votre formation?**

Les Écoles Centrales offrent une formation d'ingénieurs qui ont le profil que je cherche en avoir. Donc, ces écoles ont la tradition de former des profissionels de haut niveau capabless de développer des solutions efficaces et dotés d'une grande puissance de travail. Une autre raison, c'est que la France est un pôle technoloquique détaché, matrice de grandes entreprises d'influence mondiales, dans lequelles je prétends travailler. Le séjour en France élargira aussi mes horizons culturels et sera une expérience internationale et multiculturelle fondamentale.

- **Comment vous avez découvert votre vocation pour le génie?**

Depuis toute petite, j'ai préféré le scientifique (la mathématique, la physique, la chimie). Donc, dans le collège j'ai fait un cours de technique en életronique, dans lequel j'ai appris les premiers concepts technique. Ça m'a aidé à choisir le génie comme profession. Une autre raison, c'est que mon père est un ingénieur et à travers son travail, jai pu connaître ce que c'est le travail d'un ingènieur, ce qu'ils font, la capacité de créer des choses. En outre, je suis enchantée par l'ingénierie.

- **Vous travailler comme monitrice des elève. Qu'est-ce que vous faites et quelle est la relation (relacion) avec le génie?**

Dans ce travail, j'aide à organiser leurs activités pédagogiques, par exemple, j'assure l'application des évaluations aux élèves, j'organise plus de quatre cents étudiants dans un séminaire. Alors, ces activités développent mes capacités de communication et travail en groupe, qui sont des qualités importantes pour tous les ingénieurs.

3.3.1.4. Módulo 4

CL-FFLCH / EPUSP
POLI-FOS
Module 4

PROGRAMME POLI-FOS – MODULE 4

Unités	Objectifs communicatifs	Objectifs linguistiques	Interculturel	Activités FOS
1	- Le comparative, les personnes et les choses, - Devoir / pouvoir – obligation et probabilité ; - La nominalisation.	- Le corps humain – la santé.	La région Midi-Pyrénée.	- Le Pont de Millau (Document *Restez Br@nché!*, elabore par Cristina Pietraróia.
2	- L'article défini devant les parties du corps, - Comparatifs et superlatifs irréguliers, - Décrire des personnages, - Exprimer le doute et le désaccord.	- Le corps humain – la santé.	- Le sport,	- Prise de parole (parler sur les matériaux utilisés dans les grands chantiers)
3	-Pronom indéfinis suivis d'un adjectif, qqn d'important, - Le futur simple – parler dês événements futurs, - Le passé récent : venir de... parler des événements récents, - Exprimer des probabilités, - Faire des hypothèses, conditionnel.	- La nature.		- Prise de notes dans un cours magistral.
4	- Les pronoms relatifs,	- Rendez-vous professionnels	- Annonces d'emploi.	- Les stages dans les écoles.

	- Les pronoms indéfinis, - Le futur simple / futur proche. - Le subjonctif présent, - Les verbes et les expressions suivies du subjonctif dans la propositions subordonnée.		- Les petits boulots.	

Atividade detalhada: Prise de notes

La prise de notes

Princípio :

Ensinar ao aluno a técnica de anotação à moda francesa. Este tipo de registro e tratamento de informação é muito utilizado nas universidades pelos alunos franceses.

Objetivos :

Passagem da compreensão oral para o registro escrito.

Registrar o discurso oral, permitindo ao aluno memorizar e conservar as informações chaves do tema tratado.

Estudar a técnica de anotação francesa.

1º fase

Apresentação das técnicas de anotação. Explicar, de forma expositiva, como se dá o processo de registro da informação e as várias técnicas existentes.

2º fase:

Exercício prático. O aluno vai assistir a um pequeno vídeo que dura 5'. Anotação das ideias e frases que parecem ser essenciais para o entendimento do tema. Resumir as principais ideias levantadas em forma de títulos ou expressões-chave. Em seguida, o aluno compara suas anotações com as do seu colega. O vídeo é revisto e faz-se uma verificação em grupo das informações levantadas pelos alunos e estabelecem-se quais informações são importantes e devem aparecer numa ficha de anotação.

Material:

www.cnfce.com
www.crdp-reims.fr
www.arte.tv - vídeo: « *La nécessité de démontrerles théorèmes* » (duração de 5'12'') - Alain CONNES, Medalha *Fields* et Prêmio *Crafoord*, é professor no *Collège de France* e no *Institut des Hautes Études Scientifiques* – entrevista concedida em 11/10/06 à *Arte.TV* - canal de televisão cultural europeu e franco-alemão.

Enunciado para os alunos:

J'imagine que pendant vos cours vous prenez de notes, bien sûr ! En France aussi, les

étudiants en prenent pendant leurs cours ou dans les conférences. En général, chaque personne développe sa façon d'étudier et de traiter les informations qui lui intéressent, n'est-ce pas ? Dans cette activité, nous vous présenterons la technique française de prise de notes pour ensuite vous faire travailler dans la pratique à partir d'une vidéo.

Documentos para a atividade (Fichas 1, 2 e 3)

CL-FFLCH/EPUSP
Poli-FOS
Fiche 1: Prise de notes

Conseils pour une prise de notes efficace

Problèmes de rapidité, trous de mémoire, idées désordonnées… La prise de notes peut vite s'avérer périlleuse lorsqu'elle n'est pas optimisée. Les conseils d'une spécialiste pour aborder cet exercice avec sérénité

Patricia Richard-Postal, responsable de formation chez Tech-Action et auteur d'un manuel de "techniques pour prendre des notes vite et bien" (éditions d'organisation, octobre 2005) fait le point sur la méthodologie à adopter.

Bien se préparer

Premier conseil, bien connaître le sujet des débats. Comprendre rapidement les propos de son interlocuteur permettra de les retranscrire de façon fluide. Au contraire, rappelle Patricia Richard-Postal, si la prise de notes se fait sans comprendre, la relecture pourra être très laborieuse. Consulter l'ordre du jour avant une réunion et se procurer au préalable les documents et annexes est indispensable.

Déterminer préalablement l'objectif de la prise de notes - par exemple reporter les décisions qui auront été prises ou bien collecter des informations nouvelles - s'avère également nécessaire. Cela vous permettra de définir un canevas. Pour ce faire, l'outil le plus classique est le tableau en trois colonnes : une pour les mots clés et la seconde pour les contenus développés. Enfin, une troisième pour inscrire des commentaires éventuels, des contacts, des imprévus ainsi que pour la relecture

Mots-clés	Idées développées	Info complémentaires Chiffres…
Pastis	Petite fiole (eau + pastis)	25 centilitres
Miniproduit Ex.	Pratique & ludique Tablettes lessive Petites doses liquides concentrées	 marché ↗ 15 %
Ex.	Agroalimentaire : Gourde 90 gr Yaourts à sucer Miniglaces + 25 %	
Public	Petits et G : grignotage ↓ Plaisir sans abus	
Objectif Ex.	Faire connaître les produits Cosmétiques : Fabergé avec Dove (trousse toilettes) idem Monoprix Beiersdorf (sachets masque Nivéa)	 20 % vol. marché 40 % val. "
Avantage	Produits vendus 2,5 fois + chers format standard	

Exemple de schéma en trois colonnes : lancement d'un pastis en petit format
(source : "Techniques pour prendre des notes vite et bien", P. Richard-Postal)

Dans le cadre de réunions régulières dont on fait un compte-rendu, on peut utiliser une matrice préétablie, par exemple en trois colonnes : problèmes évoqués / décisions prises / qui fait quoi? Si on souhaite prendre des notes mais également intervenir, l'auteur suggère d'ajouter une quatrième colonne au tableau pour y noter au préalable les sujets que l'on compte aborder. Pendant la réunion, il suffira de reporter dans vos notes, à l'aide d'un système de flèche, vos interventions. Et vous n'aurez plus qu'à noter les réactions ou commentaires suscités.

S'appuyer sur un glossaire d'abréviations

Pour Patricia Richard-Postal, le glossaire doit être employé avec modération. Et, à moins d'être un professionnel de l'écriture automatique, il est inutile de potasser un dictionnaire complet des abréviations. On peut se contenter dans un premier temps de revoir les abréviations les plus courantes telles que ° pour les terminaisons en 'ion' ou celles des termes scientifiques.

L'usage d'un glossaire lié à sa profession est toutefois recommandé par l'auteur. Il existe des systèmes d'abréviations propres à un secteur, lexique médical ou juridique par exemple. Dans son entreprise, on peut ainsi élaborer un glossaire commun pour son département, qui mêle à la fois des abréviations standards et d'autres, plus spécifiques au métier.

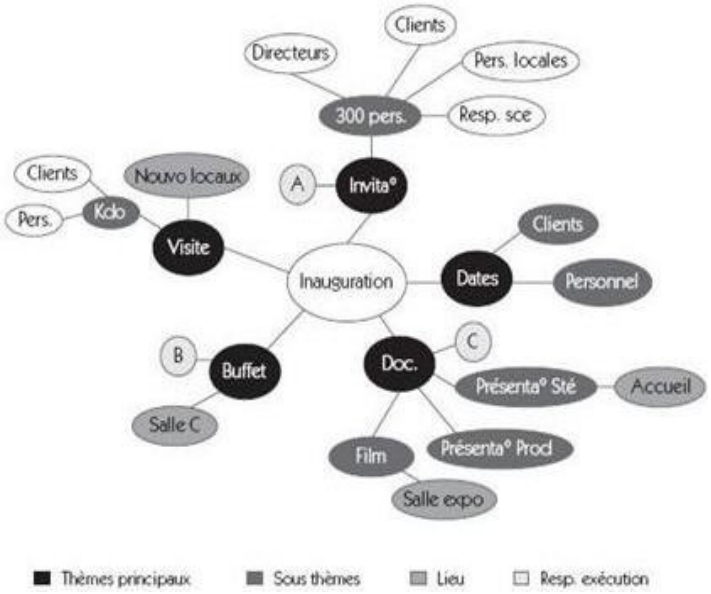
Séquencer la prise de notes

La prise de notes doit se faire en quatre temps : écouter, comprendre, synthétiser et noter. Cette séquence se répète chaque fois qu'une idée forte est identifiée dans le discours, tandis que notre mémoire doit fonctionner à la manière de la mémoire tampon de nos ordinateurs, pour stocker l'information à court terme.

Ce rythme binaire - attention puis écriture - a l'avantage de stimuler notre concentration. Patricia Richard-Postal nous rappelle en effet qu'écrire aide à ne pas se disperser pendant le discours de nos interlocuteurs et à ne pas perdre le fil. Mais notre capacité de mémorisation est aussi très sollicitée. Un peu d'entraînement pourrait ne pas être superflu, tant la mémoire, comme un muscle, peut fatiguer très vite. L'auteur suggère de s'exercer devant le journal de 20h : écouter, sans prendre de notes, chaque reportage, puis essayer de retranscrire tout ce qui a été retenu dans la foulée… avant de passer au suivant.

Faciliter la relecture

Dans certains cas de figure, lorsque par exemple, on assiste à une conférence dont on ignore à l'avance le sujet précis, on peut avoir pris des notes de façon informelle. Idée par idée, en les espaçant convenablement. Pour faciliter la relecture, Patricia Richard-Postal propose d'utiliser un système d'arborescence, au centre duquel on placera l'idée-force, celle qui d'emblée nous est apparue comme transversale à toutes les autres. On y attache ensuite les autres idées importantes, sous forme de branches, en spécifiant le lien. Ce système permettra, au moment de rédiger le compte rendu, de définir facilement un angle ainsi que de hiérarchiser les différentes informations relevées.



Exemple de schéma en arborescence : inauguration d'un nouveau bâtiment
(source : "Techniques pour prendre des notes vite et bien", P. Richard-Postal)

D'une manière générale, mettre en exergue, pendant la prise de notes, les formulations structurantes comme "d'une part / d'autre part", "dans un premier temps", facilite la relecture et la compréhension du plan suivi par l'orateur. Comme il n'est pas rare, chez un orateur, d'entendre la même idée répétée plusieurs fois sous des formulations différentes, un travail de tri et d'élimination des redondances peut s'avérer utile.

Développer sa propre « recette »

Il ne faut pas perdre de vue que l'écriture a une dimension à la fois personnelle et créative. Patricia Richard-Postal souligne qu'il serait illusoire de chercher à s'approprier un corpus de techniques adaptable à tous et en toutes circonstances. C'est à chacun de nous de créer son propre système d'écriture en piochant dans les glossaires et techniques existants, en adaptant ses tableaux de notes aux différentes situations professionnelles et en inventant tout ce qui est nécessaires.

Avoir ses propres codes est aussi un bon moyen d'assurer la confidentialité de ses notes.

RICHARD-POSTAL, P. *Techniques pour prendre des notes vite et bien.* Paris , Editions d'Organisation, 2005.

Alain CONNES, Médaille Fields et Prix Crafoord, est professeur au Collège de France et à l'Institut des Hautes Études Scientifiques.

© CNRS Photothèque - Jérôme CHATIN

Le mathématicien français Alain Connes, est né en France, à Draguignan (Var) le 1er avril 1947. Il a étudié à l'École Normale Supérieure (E.N.S.) de Paris de 1966 à 1970. Titulaire depuis 1979 de la chaire Léon Motchane à l'Institut des Hautes Études Scientifiques situé à Bures-sur-Yvette en banlieue parisienne, il occupe également la chaire de professeur en analyse et géométrie au Collège de France à Paris. Ses travaux ont déjà été récompensés par de nombreux prix: Alain Connes n'est âgé que de 36 ans quand il reçoit la prestigieuse médaille Fields en 1982. Il se voit ensuite décerner le prix Clay en 2000 et le prix Crafoord en 2001. Notons que Alain Connes avait déjà reçu la médaille d'argent du CNRS en 1977. Le 9 novembre 2004, il a reçu la médaille d'or du CNRS. Cet éminent mathématicien s'est intéressé tout au long de sa carrière à la résolution des problèmes mathématiques liés à la physique quantique et la théorie de la relativité. Il a en particulier révolutionné la théorie des algèbres d'opérateurs et créé une nouvelle branche des mathématiques, la géométrie non-commutative.

Source: Institut des Hautes Études Scientifiques et www.techno-science.net
Edité le : 11-10-06 - www.arte.tv/fr

FICHE D'ABREVIATIONS UTILISEES POUR LA PRISE DE NOTES

1. Abréviations syntaxiques

- Suppression des mots non essentiels à la compréhension (pronoms personnels, sujets, déterminants, auxiliaires).
- Transformation de groupes syntaxiques en d'autres plus courts.

2. Signes conventionnels

- Symbolisation d'une idée, d'une relation logique ou d'un mot.

→	agit sur	=	égal
↔	interaction, réciprocité	⟺	équivalent à
↮	s'oppose à, entre en conflit	≠	différent de
⟹	implique, entraîne, a pour conséquence	≃	peu différent de
⇏	n'implique pas	//	parallèle à
↑	naissance, apparition	>	plus grand que, supérieur à/préférable à
†	fin, mort, suppression	<	plus petit que, inférieur à
↗	croissance, progrès	+	s'ajoute à, accompagne
↘	décroissance, déclin, chute	±	plus ou moins
∝	et	∈ ⊂	appartient à, inclus dans
∃	il existe	§	paragraphe
∀	quel que soit	φ	philosophie
		ψ	psychologie

3. Abréviations

- Omission de lettres, inutiles, termes courants ou écriture interrompue.

pl	pluriel	qd	quand	mn	minutes
sg	singulier	pcq	parce que	pdt	pendant
q	que	ms	mais	cpdt	cependant
ê	comme	dc	donc	prtt	pourtant
m̂	même	pr	pour	qq	quelque
ds	dans	ns	nous	qqf	quelquefois
dt	dont	vs	vous	pê	peut-être
tt	tout	nb	nombre	svt	souvent
tte	toute	nbx	nombreux	tjrs	toujours
ts	tous	H	homme	avt	avant
qqn	quelqu'un	hs	hommes	ap	après
qqch	quelque chose	pb	problème	tps	temps
càd	c'est-à-dire	pt	point	lgtps	longtemps
cf	se reporter	dev	développement	mvt	mouvement
ex	exemple	gal	général	intr.	introduction
p	page	F	France	col.	conclusion
st	sont	pop	population	nv.	nouveau
ê	être	gvt	gouvernement	id	idem

www.crdp-reims.fr

3.3.1.5. Módulo 5

CL-FFLCH / EPUSP
POLI-FOS
Module 5

PROGRAMME POLI-FOS – MODULE 5

Unités	Objectifs communicatifs	Objectifs Linguistiques	Interculturel	Activités FOS
1 Raconter	- Établir une chronologie ; - Situer dans le temps ; - Exprimer l'antériorité, la simultaneité et la postériorité ; - Exprimer la cause et la conséquence ; - Rapporter un discours.	- Les temps du passé : passé composé et plus-que-parfait. - L'accord du participe passé (rappel) ; - Le Gérondif ; - Les indicateurs temporels : les marqueurs de fréquence (rappel) - Articulateurs de cause et conséquence ; - Discours rapporté / concordance des temps.	- Éducation Française.	Étude comparative entre l'Education française et brésilienne
2 Décrire, expliquer	- Donner une définition ; - Donner une explication ; - Donner des précisions ; - Commenter un phénomène, des statistiques.	- pronoms relatifs simples (rappel) / composés ; - Comparatifs et Supérlatifs (rappel) ; - Gérondif / Participe présent ; - Quantification: les pourcentages		- La technique de l'exposé
3 Argumenter	- Exprimer son opinion et ses sentiments (certitude, espoir, souhait, crainte, etc.) - Exprimer	- Le subjonctif présent (rappel) et passé ; - Les emplois du subjonctif ; - Indicatif x Subjonctif ;	- Les élections au Brésil	- Débats

	l'accord / le désaccord ; - Exprimer le but et l'opposition ; - Mettre l'accent sur un des élements du discours ; - Débatre / insister.	- Construction des verbes d'opinion ; - *Ce qui.. ./ Ce que ... c'est...* - La forme passive ; - La nominalisation.		

Atividade detalhada : les débats

Débat: "la reélection d'un président"

Princípio :

Analisar um tema da realidade do aluno, fazendo-o elaborar suas opiniões, apresentando-as, de forma autônoma, em língua francesa, a fim de promover uma troca de conhecimentos com o grupo.

Objetivos :

A atividade do debate foi concebida em dois momentos. O primeiro, através de uma atividade direcionada, retirada do manual de língua francesa *Fórum* 1, faz com que o aluno construa seus argumentos a partir das questões propostas, para, em seguida, apresentá-las a seus colegas oralmente, promovendo, assim, a troca de opiniões entre eles sobre o tema da atividade: "*les Néoruraux*". O segundo momento dessa proposta é a leitura de dois textos de entrevistas realizadas pouco antes das eleições presidenciais no Brasil. O primeiro texto contém a primeira entrevista com o cientista político francês **Stéphane Monclaire** (Universidade de Paris 1), e o segundo, contém, as entrevistas com os sociólogos brasileiros **Chico de Oliveira** e **Emir Sader**, o teólogo **Frei Betto** e o cientista político **Paulo d'Avila Filho**.

O **principal objetivo** dessa atividade não é de promover um debate clássico entre grupos contrários, mas de criar um momento de conversação, no qual o professor é o mediador, para que os alunos, sem a sensação da obrigação da expressão oral participem da conversa em língua francesa, expondo suas ideias.

Esta atividade acontece em duas aulas.

1º fase (1º aula)

A leitura do primeiro texto é realizada em aula e em duplas. Os alunos exploram o texto, retirando dele as ideias que acreditem serem as mais importantes para a construção de seus argumentos. O segundo texto é trabalhado em casa e individualmente. Cada aluno faz o seu levantamento pessoal para que, na aula seguinte, com o seu colega, construa os argumentos de apoio ou contrários aos textos trabalhados.

2º fase (2º aula)

Em aula, em duplas, os alunos combinam e ajustam as informações levantadas e organizam suas ideias para o início da "conversa/ debate" que é mediada pelo professor.

Enunciado para os alunos:

Nous allons étudier deux textes, deux entretiens, pour en discuter après. Le principe de notre activité est semblable à celle de la semaine dernière, des « Néoruraux », sauf que pour celle-ci, nous n'aurons pas de questionnaire pour guider nos arguments. Nous les ferons à partir de la lecture/exploitation des entretiens en groupe de trois élèves maximum. Une fois les informations relevées et organisées, nous discuterons le thème étudié. L'objectif de cette activité est l'expression orale, alors, préparez-vous pour cela !!!

Documentos para a atividade (Fichas 1, 2 e 3)

CL-FFLCH/EPUSP
Poli-FOS
Fiche 1: Décrire / Expliquer / Argumenter

Les Néoruraux

Ils fuient la capitale pour le charme des villages, la tranquillité des harneaux, la verdure. Ces néoruraux privilégient un art de vivre authentique, loin du tumulte de la ville. Qui sont-ils ? Où partent-ils?

Paris, Ville lumière ou Ville gàlère? Jeunes couples, quadras[1] ou retraités, ils sont de plus en plus nombreux à prendre la clé des champs. Ils veulent une maison, un jardin, de l'espace, un cadre de vie agréable... Une lame de fond est-elle en train de bouleverser la carte démographique française? Certaines régions qui dépérissaient en silence ont vu leur population croitre de nouveau. Une tendance confirmée par les derniers chiffres du recensement. Au palmarès de ces nouveaux eldorados : les régions du Sud et de l'Quest. Certes, la ville est restée un point d'ancrage : « 35 millions d'habitants sur 58,5 y vivent », si l'on en croit les chiffres de l'Insee. Mais pour combien de temps encore ? Les néoruraux changent de métier, délocalisent leur profession ou sont branchés télétravail. Leur but: être en accord avec leur nature profonde. « Parmi les candidats au départ, beaucoup de jeunes, avec enfants, quine supportent plus de sacrifier leur vie familliale et d'emmener régulièrement leurs petits chez le médecin avec des diagnostics récurrents : bronchites, bronchiolites, asthme... », commente Claire Dutray, membre d'un collectif[2] national d'aide à l'installation des citadins à la campagne.

« Quand nous avons créé ce collectif Ville Campagne, ll y a sept ans, nous sentions qu'il y avait un frémissement, une prise de conscience. Aujourd'hui, c'est devenu un phénomème de société. Nous organisons régulièrement des forums en partenariat avec les collectivités locales[3] pour aider les gens qui ont des projets dans les zones rurales à les concrétiser.

Mais qu'est-ce qui les fait courir ? « Le village véhicule des valeurs fortes. Il est le symbole de la ville harmonieuse et la base de la republique; On s'y sent plus en sécurité qu'en ville, les écoles y dispensent souvent un enseignement de meilleure qualité, sans les problèmes de niveau qu'on rencontre en région parisienne », note Jean Viard, directeur de recherche au CNRS du Centre d'études de la vie politique française. Avec l'évolution des transports, les nouveaux outils de communication, sans oublier le télétravail, on peut être ici ou là et communiquer aux quatre coins de la France en un temps record. « On ne vit plus à la campagne comme il y a vingt ans. Il n'y a plus de décálage », ajoute le chercheur.

Enquête Bérengère Lauprète, Atrnosphères, *n" 47 (avrll 2001).*

1. Quadragénaire, personne qui a entre 40 et 49 ans.
2. Groupe de personnes qui assurent une tâche politique, sociale, de façon concertée.
3. Communes, départements, régions...

DÉBAT :

En groupes, comparez vos opinions sur ces sujets.

1. Comprenez-vous ces néoruraux ? Pourquoi sont-ils comme ça ?
2. Ce phénomène existe-t-il dans votre pays ?
3. « On ne vit plus à la campagne comme il y a vingt ans. Il n'y a plus de décalage », dit un chercheur.
   a. En ce qui concerne la France, sur quels éléments s'appuie-t-il, à votre avls, pour affirmer cela ?
   b. Cette phrase s'applique-t-elle à votre pays ? Pourquoi ?

Des Parisiens qui vivent à la campagne

1. **Associez les mots ou les expressions à leur définition:**

1. Un Francilien
2. Une chauve-sourís.
3. Vivre au vert.
4. Un TGViste.
5. Faire Ia navette.
6. Un navetteur.
7. Travailler en horaires décalés.
8. Le RER
9. Une hirondelle
10. Le boulot.

a. Une personne qui prend régulièrement le TGV (Train à grande vitesse) pour aller au travail.
b. Le Réseau express regional, prolongement du métro parisien.
c . Travailler en dehors des horaires habituels de travail.
d. Un mammifère volant.
e. Le travail.
f. Un oiseau à dos noir et ventre blanc.
g. Aller et venir continuellement.
h. Une personne qui prend quotidiennement un moyen de transport en commun pour aller au travail.
i . Un habitant de Ia région Îe-de-France.
j . Vivre à Ia campagne, dans Ia nature.

2. **Écoutez le document et répondez aux questions :**

a. Qu'est-ce que les touristes aiment particulièrement à Paris ?
b. Qu'est-ce que les Parisiens n'apprécient pas dans Ieur capitale ?
c. Qu'est-ce que certains Parisiens décident de faire ?
d. Qui est Pierre Raillon ?
e. Qu'a-t-il fait il y a cinq ans? Pourquoi?

DÉBAT :

En groupes, donnez votre avis sur les questions suivantes puis comparez vos opinions.

Aimeriez-vous être à la place de Pierre Raillon ? Pourquoi ?
Selon vous, la qualité de vie, qu'est-ce que c'est ?
Dans votre ville, vous croyez qu'il se passe(ra) le même phénomène ? Justifiez.

Source : *Forum 3, Méhode de Français,* Hachette, 2002, pp. 129-131

« Lula aurait pu mieux faire »

par Stéphane Monclaire

Alors qu'un très probable second mandat se profile pour Lula, quel bilan peut-on dresser de quatre années de gouvernement de gauche au Brésil ? Entretien avec Stéphane Monclaire, politologue, maître de conférences à l'université de Paris I (Panthéon-Sorbonne) et chercheur au Credal (Centre de recherches et d'études de l'Amérique latine).

A deux semaines du premier tour, Lula est largement favori dans les sondages grâce au vote des classes populaires. Comment expliquez-vous cette apparente fidélité, malgré les critiques sur le manque d'ambition des politiques sociales ?

Les politiques sociales sont moins ambitieuses et moins vastes que ne l'espéraient les électeurs et nombre d'observateurs. Certains programmes ont cependant produit des effets notables. C'est le cas d'un programme qui s'appelle *Bolsa familia* qui est la fusion du programme *Faim zéro* - qui n'a pas très bien marché - et de programmes antérieurs lancés par Fernando Henrique Cardoso (président de 1995 à 2003). Depuis 2001, et pour la première fois depuis longtemps, les inégalités sociales, au sens de la redistribution des richesses, ont reculé. Cela tient à ce programme *Bolsa familia* dont les modalités sont les suivantes: les familles les plus nécessiteuses reçoivent une petite aide de l'Etat qui varie en fonction du nombre d'enfants mineurs à charge. En contrepartie, les parents doivent assurer les vaccinations élémentaires de leurs enfants et les envoyer l'école. Savoir s'ils apprennent bien à l'école, c'est autre chose. L'arrivée de ces revenus supplémentaires a eu des effets positifs, particulièrement en zone rurale : cela limite l'exode rural, fait circuler un peu d'argent au niveau local et permet d'entretenir quelques commerces. Cet effet boule de neige contribue au vote Lula. Les endroits où le programme *Bolsa familia* est le plus présent correspondent aux zones où intentions de vote pour Lula sont les plus fortes.

Les affaires de financements occultes qui ont entaché l'image du PT, le parti de Lula, n'ont donc pas altéré l'adhésion des classes populaires ?

Ces intentions de vote sont d'autant plus massives que cette population est sous-instruite par rapport à la moyenne du pays. Comme elle est sous-instruite, son intérêt pour la politique est plus faible. C'est vrai au Brésil comme dans de nombreux pays. Suivre les démêlés particulièrement compliqués du feuilleton corruption s'avère difficile. A cela s'ajoute un sentiment qui n'est pas forcément une bonne chose pour l'esprit démocratique : peut-être prennent-ils de l'argent dans les caisses, de toute façon ce sont tous des voleurs, mais au moins ils ont mis en oeuvre ce programme. Reste que *Bolsa familia* a atteint le maximum de son potentiel de réduction des inégalités. Pour que ces inégalités continuent de baisser au même rythme dans les années qui viennent, il faudra étendre ce programme pas seulement aux ménages les plus pauvres mais à beaucoup plus de familles, ce qui créera une instabilité budgétaire.

Qu'en est-il des classes moyennes ?

Les couches moyennes peuvent être redevables à Lula d'une monnaie forte, surévaluée, qui leur permet de voyager à l'étranger. Pour les couches moyennes et supérieures brésiliennes, il est toujours très chic de montrer que l'on voyage en Europe ou aux Etats-Unis. D'autre part, ces couches moyennes ne sont pas trop affectées par le chômage même si les jeunes d'aujourd'hui ont de plus en plus de mal à trouver du boulot. Il sont satisfaits par plusieurs années de croissance sans réaliser que celle-ci est inférieure à la moyenne régionale. Le vote Lula tient aussi au profil des autres candidats. Il n'y a pas de candidat particulièrement attractif. Geraldo

Alckmin, le candidat de l'opposition (PSDB), est l'ancien gouverneur de l'Etat de São Paulo (le centre économique du pays) mais n'est pas une figure charismatique par rapport à Lula. Son parti était divisé sur l'opportunité de sa candidature et la presse a sorti des affaires de corruption qui ternissaient son image. Il a commencé sa campagne dans un climat de doute et de division et n'a jamais pu surmonter cet handicap. Une candidate de gauche radicale, Heloisa Helena (PSOL, ex-membre du PT) occupe un peu le positionnement de Lula il y a dix ans. Elle engrange un vote protestataire mais celui-ci s'effrite: son discours radical pourrait attirer les couches populaires si celles-ci n'avaient pas tendance à voter Lula. Un quatrième candidat, Cristovam Buarque (ex-membre du PT), ancien gouverneur de Brasilia et ancien ministre de l'Education de Lula, fait une campagne médiocre. Mais c'est celui qui tient le propos le plus lucide.

Quelles sont les relations entre le PT, déconsidéré par les affaires de corruption, et la présidence ?

Si l'on s'en tient au discours de campagne de Lula, la fréquence du mot PT et ses dérivés a fortement décru par rapport à la campagne de 2002. Nous sommes passés d'un discours « pétiste » à un discours « luliste ». La campagne 2002 était déjà très personnalisée autour de ce personnage au parcours social extraordinaire qu'est Lula. Il a un capital personnel tellement fort qu'il n'aurait pas besoin de s'appuyer sur un parti qui a une image profondément ternie. De même, ceux qui l'accompagnent dans ses meetings sont plus souvent présentés comme des ministres que comme des cadres du parti. Dans la réalité, c'est différent. D'abord parce qu'il faut financer la campagne et c'est le PT qui s'en occupe. Il ne faut pas croire que le financement soit beaucoup plus propre que celui de 2002. Les élections brésiliennes sont plus chères que les élections nord-américaines ! Lula a aussi besoin du PT pour mobiliser les électeurs. Il ne peut pas démoraliser son propre parti et doit lui envoyer des signes. José Dircéu, ancien bras droit de Lula au gouvernement et poussé à la démission au moment des affaires, joue ainsi un rôle important, dans l'ombre. Et il n'y a pas que l'élection présidentielle. Ce sont également des élections générales : les gouverneurs de chaque Etat, l'ensemble des députés fédéraux, un tiers des sénateurs et les assemblées législatives de chaque Etat sont renouvelés. Cela fait beaucoup de postes mis en jeu. Pour gouverner, Lula se doit d'avoir un minimum d'élus au Congrès. Il ne peut donc pas trop lâcher le PT.

Sur quelles alliances reposera un nouveau gouvernement Lula ?

Il est très difficile de pronostiquer la future composition du Congrès. Au Sénat, le PT devrait se maintenir autour de 15% des sièges. A la chambre des députés, le PT détient actuellement 17% des sièges. Il pourrait en avoir moins. Tous les observateurs s'accordent pour dire que le vote PT va reculer dans les Etats « riches », ceux du sud-est (São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais...). Au contraire, dans les Etats pauvres du Nordeste, le score du PT va augmenter. L'un et l'autre s'équilibreront-ils ? Même si le PT progresse, cela ne suffira pas pour gouverner. Il faudra donc conclure des alliances, sachant que ce système est en crise du fait de la corruption. Lula s'est tourné vers un grand parti de « centre mou » : le PMDB. Problème : lorsqu'on fait alliance avec ces gens-là, on sait par avance qu'une partie d'entre eux vont en profiter pour s'enrichir personnellement, que ce ne sont pas des monstres de progressisme social, plutôt des opportunistes, et qu'ils ne fourmillent pas d'idée concernant le changement de politique économique qui est l'enjeu principal. Il y aura donc des problèmes.

C'est la politique économique qui concentre les critiques les plus virulentes. Pourquoi ?

Le Brésil se prive lui-même de marges budgétaires en décrétant des excédents primaires (consacrés au remboursement de la dette publique) que ne demandent pas nécessairement les marchés. Il se prive d'une marge budgétaire en pratiquant des taux d'intérêts particulièrement élevés et en ne lançant pas de réforme de l'Etat. Réformer l'Etat ne signifie pas uniquement limiter le nombre de fonctionnaires mais améliorer la productivité au sein de la machine étatique et en finir avec la gabegie qui peut atteindre une ampleur hallucinante. Si on cumule, par exemple, le nombre de voyages en avion des fonctionnaires fédéraux, on a de quoi faire plusieurs aller-retours de la Terre à la Lune ! Il y a là des milliards de *reais* à récupérer. De tels

montants pourraient être injectés dans différents secteurs d'activités et dans des politiques sociales : servir à la fois à booster la croissance - ce qui assurerait des recettes fiscales supplémentaires - et à financer des programmes de long terme en matière d'éducation, de santé et d'aménagement du territoire. Le gouvernement Lula s'est enlisé dans une politique schizophrénique.

Cette « schizophrénie » économique peut-elle être dépassée ?
Le Brésil est très dépendant des flux externes. Il lui faut des rentrées de capitaux : des investissements étrangers directs, de l'argent spéculatif ou des exportations. Ces dernières connaissent un boom colossal mais pourraient être encore plus massives. Les routes sont dans un état lamentable et plusieurs ports ne sont pas aménagés pour les navires de grands tonnages. C'est autant de temps perdu à transporter les céréales, ce qui se traduit en perte de parts de marché à l'exportation. Voilà des aménagements concrets qui demandent en amont une volonté politique et une marge budgétaire. Avec des taux bancaires plus bas, tout le monde serait gagnant. Les ménages pourraient emprunter plus facilement et les petites et moyennes entreprises se développer. Les grandes entreprises, elles, se financent à l'étranger. Vraiment le gouvernement aurait pu mieux faire.

Quel bilan peut-on dresser sur le plan international ?
La politique étrangère semblait offensive les deux premières années puis s'est recroquevillée sur des dossiers plus modestes. Le Brésil prétend à un siège permanent au sein du Conseil de sécurité de l'Onu. Brasilia soutenait une quadruple candidature - Brésil, Inde, Allemagne, Japon - qui n'a pas été acceptée par les Etats-Unis, la Chine (ne voulant pas du Japon), le Pakistan (ne voulant pas de l'Inde) et les pays africains (qui resteraient sans représentant au Conseil). Le Brésil s'est également mis en tête de s'occuper du Moyen Orient. En 2004, Brasilia a organisé le premier sommet des pays latino-américains et arabes. Washington a manifesté sa vive opposition à la tenue d'un tel sommet, qui s'est conclu par une motion soutenant fermement un Etat palestinien. L'Union européenne n'a pas apprécié non plus. Peur eux, le Moyen Orient est la chasse gardée des Etats-Unis et de l'Europe. En Amérique latine, Lula apparaît comme un modéré entre la vision « bolivarienne » d'un Chavez et le souverainisme d'un Evo Morales. Il joue un rôle de conciliateur aux yeux des chancelleries occidentales. Il existe des tensions avec Washington : Brasilia a refusé la zone de libre-échange des Amériques, lui privilégiant le Mercosur, et soutient Chavez face à la volonté des Etats-Unis de l'isoler. La Maison Blanche laisse cependant le Brésil enrichir son uranium, au contraire de ce qui se passe pour l'Iran. Sur le dossier OMC : le G20 (les grandes économies émergentes du Sud) est plus proche de Washington que des positions européennes, en particulier françaises, sur la question des subventions agricoles. C'est un enjeu économique colossal : le Brésil entend bien devenir la ferme du monde et pourrait y parvenir.

Propos recueillis par Ivan du Roy pour *Autres Brésils*
Septembre 2006

La force de Lula en débat

Brasil de Fato- du 7 au 13 septembre
www.brasildefato.com.br

João Alexandre Peschanski
de la Rédaction

Lula est mort. Cette phrase synthétisait l'évaluation faite du président Luis Inacio da Silva par la plupart des analystes politiques entendus dans la presse bourgeoise, fin 2005. Durant cette période, les membres de son gouvernement ainsi que ceux du PT ont été poursuivis pour corruption et abus de pouvoir. Le président semblait abattu.
Moins d'un an après, selon cinq enquêtes portant sur l'intention de vote publiées entre fin août et début septembre, le candidat du PT serait le favori aux élections présidentielles et pourrait être réélu au premier tour. Une des enquêtes, menée par Vox Populi, indique que Lula reçoit le soutien de 50% de l'électorat, alors que Geraldo Alckimim, du PSDB, e Eloisa Helena, du Psol, 25% e 9% respectivement.
Dans ses discours, le président a été jusqu'à dire qu'il s'agit d'une renaissance. Afin d'analyser le succès électoral de Lula, Brasil de Fato a rencontré quatre intellectuels- les sociologues Chico de Oliveira et Emir Sader, le théologien Frei Betto et le politologue Paulo d'Avila Filho. Les interviews présentent différents éléments, portant sur l'évaluation des politiques sociales du gouvernement, l'absence de propositions du PSDB, la crédibilité personnelle du candidat du PT et le contexte général de la politique brésilienne. En résumé, ils pointent la force inégalée de Lula.

<u>Un vote social</u>

Emir Sader est sociologue, secrétaire du Conseil Latino-américain des Sciences Sociales (Clacso).

Brasil de Fato- Comment expliquer la popularité de Lula, malgré la crise que son gouvernement traverse?
Emir Sader- Nous devons rappeler que le Brésil est le pays où les inégalités sociales sont les plus marquées au monde et que, pour la première fois dans l'histoire du pays, la balance de l'inégalité s'est penchée du côté de la population la plus précaire. Le Brésil n'était pas parvenu à faire pencher cette balance ni pendant les précédentes démocraties, ni en période de dictature, ni lors des moments d'expansion. Maintenant cela a bougé. Le vote pour Lula est un vote social et non un vote politique. C'est un vote qui est la conséquence directe des politiques sociales du gouvernement.

BDF- Quelle est l'influence du PT sur ce vote social adressé à Lula?
Emir- Lula reflète la sensibilité historique et sociale du PT. On ne peut pas dire que le lulisme a été construit par Duda Mendonça. La politique sociale menée par Lula n'est pas la politique pour l'universalisation des droits sociaux défendue par le PT, mais l'équipe qui l'accompagne est une équipe forgée à l'intérieur du PT .

BF- Lula porte-t-il toujours la possibilité de transformer la société brésilienne?

Emir- Il s'agit plutôt d'un vecteur de transformation des conditions immédiates de la population la plus précaire. Augmenter le revenu de la Bourse Famille change la vie des gens.

BF- Le lulisme a-t-il un impact dans les autres sphères des élections: élection des gouverneurs des Etats et élections législatives?
Emir- Ce pouvoir n'est pas transférable. C'est Lula qui l'incarne, de par ce qu'il représente dans la trajectoire historique du PT, de par sa trajectoire politique et ses origines sociales. C'est un cas unique. Le vote est directement dirigé vers Lula, sans que la médiation du parti ou de l'idéologie justifient l'adhésion à d'autres candidats.

BF- Lula ne présente pas de projets à long terme dans son programme politique.
Emir- Lula est convaincu qu'avec la politique économique qu'il mène, il y a la marge pour faire de la redistribution. Nous ne pouvons cependant pas dire que les deux principaux candidats, Lula et Alckmin, partagent la même position.

Le charisme

Frei Betto est théologien, principal conseiller de Lula entre 2003 et 2004.

BF- Pourquoi Lula n'a-t-il pas été atteint par le scandale qui a éclaté autour de son parti?
Frei Betto- Le lulisme transcende le pétisme. Cela constitue une caractéristique de la tradition politique brésilienne et latino-américaine. Les électeurs adhèrent à un candidat indépendamment de son parti politique et de ses propositions. C'est comme une équipe de foot. Qu'elle gagne ou qu'elle perde, les supporters soutiennent toujours leur équipe.

BF- La popularité de Lula continue à grandir, ce qui signifie qu'il ne s'agit pas uniquement d'un vote captif.
Frei Betto- La popularité de Lula continue à grandir de par le succès qu'il a obtenu avec les politiques sociales qu'il a mené, et particulièrement la Bourse Famille. Garantir à 11 millions de familles un salaire mensuel allant de 70 à 95 reais, c'est une mesure significative. En outre, le salaire minimum a été réajusté au dessus de l'inflation. En 2003, nous luttions pour que le salaire minimum arrive à 100 dollars-il était alors à 82 dollars. Aujourd'hui il est à 160 dollars.

BF- Le gouvernement ne manque-t-il pas de programme?
Frei Betto- Le programme est absent car le gouvernement Lula a choisit de prioriser le capital financier. Il a payé 530 billions en intérêts et amortissement de la dette publique entre 2003 et la moitié de cette année, alors qu'il a donné uniquement 30 billions aux politiques sociales. Il faut toutefois noter que les précédents gouvernements ne dépensaient même pas cette somme dans le domaine social.

BF- Quel impact le lulisme aura-t-il d'après vous à long terme?
Frei Betto- Je pense que Lula sera candidat en 2014. Il sera le premier à emporter trois mandats. On ne crée pas de leadership en un jour. Ce sont des années de travail de Lula, du parti, pour créer cette référence paradigmatique.

BF- Qu'advient-il du PT?
Frei Betto- Ce que nous avons au premier mandat, et que nous aurons lors d'un éventuel deuxième mandat, c'est une alliance entre des ennemis historiques, conséquence de la crise éthique que traverse le PT. Le parti sera appelé à conclure un pacte social qui inclurait le propre PSDB. Ce qui ne me semble pas viable dans un pays comme le Brésil, où les inégalités sociales sont trop creusée pour faire un accord entre gentlemen.

L'absence d'alternatives

Paulo d'Avilla Filho est politologue, professeur à l'Université de Rio (PUC-RJ).

BF- Pourquoi d'après vous Lula est-il le favori aux prochaines élections?
D'Avila- Le principal élément, c'est que lors de la crise, aucune autre alternative ne s'est présentée. Geraldo Alckmin ne représente pas une option. On disait encore il y a peu de temps que l'électeur issu des classes modestes, idiot, optait pour Lula parce que celui-ci est déqualifié. L'idée étant que le succès de Lula est garanti par sa politique assistentialiste et son populisme. Cette idée est devenue la principale explication dans les milieux de la communication. Je ne suis pas d'accord avec cette idée, je pense que nous sommes face à un électorat qui reconnaît la crise mais qui n'a pas d'autre alternative. Lorsqu' il n'a plus le choix, l'électeur se tourne vers celui qui lui a apporté une certaine sécurité. Heloisa Helena n'apparaît pas comme étant une alternative consistante car, indépendamment de ses mérites, elle formule un discours que l'électorat connaît déjà.

BF- Le candidat de droite, Alckmin, n'apparaît-il pas comme une alternative?
D'Avila- Le PSDB n'a pas fait de proposition compétitive, car il vise les élections de 2010. Alckmin ne parvient pas à élaborer un discours alternatif. Malgré une certaine désillusion de l'électorat à l'égard du PT, le PSDB n'a pas crée une alternative morale. Il a mis du temps à présenter son candidat, il a procédé à un processus décisionnel élitiste, avec les caciques qui décident l'avenir du parti autour d'un repas.

BF- Quels sont, d'après les électeurs, les effets positifs du gouvernement Lula?
D'avila- L'électorat considère la stabilité économique comme une conquête. Lula est-il le seul capable de la maintenir? Non, il est possible que Alckmin y parvienne. Cependant, c'est Lula qui détient cette position. Alckmin doit présenter autre chose, et il n'a rien à proposer. Les politiques compensatrices constituent également un élément important. Lula, en survivant à cette crise, représente toujours la crédibilité dans la politique de par sa trajectoire historique. Lula bénéficie par ailleurs d'un soutien de grands entrepreneurs, qui financent sa campagne et ne voient en lui aucun risque.

<u>La dépolitisation</u>

Chico de Oliveira est sociologue, professeur à l'Université de São Paulo (USP).

BF- Lula pourrait être réélu au premier tour. Comment expliquer son succès?
Chico de Oliveria- Faire partie du gouvernement, c'est 50% du chemin parcouru. Nous avons une tradition très personnaliste et présidencialiste. Lula n'a pas perdu de points auprès de la population la plus pauvre, malgré les scandales.

BF- Pourquoi obtient- il autant de voix au Nordeste (70% de l'électorat)?
Chico- La composante régionale est très forte au Brésil. Même si Lula n'est nordestin que de naissance, il représente cette population. Geraldo Alckmin a une image de paulista, qui n'est pas une image facile à porter. En plus de cela, le candidat du PSDB est très faible.

BF- S'agit-il d'un vote pour un programme politique à proprement parlé?
Chico- Il n'y a pas de programme. Il s'agit d'une continuité. Il va faire en sorte que ça marche pour le monde financier, et à côté de ça, il va continuer à jouer la carte de la Bourse Famille. Il n'a rien de neuf à annoncer. S'il annonce ce qu'il prépare, il perdra des voix, principalement chez la classe moyenne politisée. Ce qui semble se profiler, c'est une nouvelle réforme de la sécurité sociale avec l'autonomie de la Banque Centrale. Il tait cela. Comme l'autre candidat n'a rien de neuf à offrir, Lula n'a pas besoin de faire des efforts pour marquer sa politique.

BF- Un candidat sans programme qui va gagner les élections. Qu'est ce que cela représente pour la démocratie brésilienne?
Chico- L'impact est extrêmement négatif, fortement conservateur. Il s'est éloigné du PT, qui doit récupérer les pots cassés. La démocratie s'est banalisée, elle ne veut plus rien pour les

gens. C'est comme aux Etats Unis, où l'électeur ne s'intéresse pas, ne voit pas la différence entre les partis et les candidats, où la politique n'a pas de répercussion sur son quotidien.

BF- Il s'agit d'un processus de dépolitisation.
Chico- Absolument. Les images métaphoriques et les appels de Lula, ceux de Alckmin, sont apolitiques. Et même antipolitiques. C'est comme si la politique était quelque chose de sale, du quel il est nécessaire de d'éloigner.

3.3.2. Apresentação do curso Módulo *France*

Antes de apresentar o programa estabelecido e as atividades propostas para o Módulo *France*, gostaríamos de fazer algumas considerações sobre a elaboração do curso.

Como exposto anteriormente, esse módulo foi criado para responder às necessidades dos alunos selecionados para o programa de duplo-diploma com as escolas francesas, ou seja, prepará-los para a integração imediata em meio social e universitário. O que há de diferente no Módulo *France* dos outros cursos "preparatórios para viagem" oferecidos no CFI é que ele se concentrou na informação cotidiana e específica, a fim de validar e expandir os conteúdos trabalhados desde o início do CFI-Poli.

Para tanto, o curso foi elaborado em torno de três unidades temáticas: ***Contacts***, ***Panorama de la France*: *histoire et politique*** e ***Activités FOS***. Na primeira unidade, trabalhamos as relações sociais e suas especificidades, retomando com os alunos o que já fora aprendido e expandindo os conteúdos estudados desde o Módulo 1. O objetivo desta unidade, entretanto, não foi somente o de tratar da questão das relações sociais, mas também das relações a serem estabelecidas com franceses e/ou estrangeiros pelos alunos em meio acadêmico, ou seja, nas escolas de engenharia. Na segunda unidade, oferecemos a eles um panorama do país: os acontecimentos históricos mais marcantes, sua geografia e as características sociais e políticas daquele momento. Em 2007, ano de realização do curso aqui descrito, a França elegeu Nicolas Sarkozy como seu presidente e acompanhamos as campanhas dos diferentes candidatos à presidência francesa, oportunidade que nos permitiu

integrar os três aspectos propostos pela unidade: história, política e sociedade, e fazer um paralelo analítico com a mesma situação vivida pelo Brasil no ano anterior, em 2006. Os dois últimos meses do curso (unidade 3) foram dedicados às competências acadêmicas: a compreensão e a expressão oral, através de *mini-exposés* e de pequenos debates, e a compreensão e a expressão escritas, que foram "retrabalhadas" através de atividades realizadas exclusivamente durante as aulas. Como sínteses e reformulações de textos, técnicas de anotação de discursos orais, etc. É justamente esse trabalho que, para nós, constituiu o trabalho em FOS mais importante de toda a formação, ou seja, aquele que proporcionaria aos nossos alunos uma adaptação adequada ao ambiente universitário e acadêmico francês. Nesse momento, já não nos interessava mais trabalhar as competências lexicais do campo da engenharia, pois elas já haviam sido trabalhadas, paulatinamente, desde o módulo 1. O que nos parecia fundamental, agora, era ajudar os alunos a validar a competência comunicativa e a competência de "savoir être", proposta pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

O Módulo France foi elaborado e ministrado por mim em 2007. Abaixo, além do programa do curso, colocamos, por unidade, as aulas ministradas com suas respectivas atividades, formatação diferente das apresentadas até o momento para os outros módulos.

PROGRAMA DO MÓDULO *FRANCE*

Público: alunos do Poli-FOS selecionados para o programa de Duplo Diploma (Nível A2, B1)
Professora: Guiomar Marins Justino de Oliveira
Horas/aula: 2 horas semanais
Semestre / ano: 1º semestre de 2007

OBJETIVOS

O aprendiz será capaz de:

- comunicar-se em francês, compreender documentos sonoros e escritos, redigir textos e expressar-se oralmente em diferentes momentos do cotidiano,
- acompanhar uma explicação, uma aula ou um seminário sobre um tema específico,
- dar e pedir informações, orientações e explicações, específicas ou não, durante um aula.

METODOLOGIA

Aulas expositivas alternadas com aulas que colocarão o aluno em situações comunicativas por meio de atividades de expressão prioritariamente orais, projetos de estudo em pares ou em pequenos grupos em paralelo às atividades de compreensão e produção de textos orais e escritos diversificados.

AVALIAÇÃO

Avaliação será realizada de forma **contínua** através das atividades propostas, considerando o desempenho, a participação e o interesse do aprendiz. Não haverá avaliações pontuais.

BIBLIOGRAFIA

- BLOOMFIELD, A. e MUBANGA BEYA, A. *DELF B1 – 200 activités.* Col. *Le nouveau entraînez-vous.* Paris, CLE International, 2006.
- BRUCHET COLLINS, J. *Guia de conversação comercial – Francês.* São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- CADRE EUROPÉEN DE REFERENCES POUR LES LANGUES. Strasbourg, Conseil de l'Europe : Didier, 2001.
- *Dicionário Visual Bilíngue Francês-Português. Londres,* Dorling Kinderley
- EMMERICK DE ALMEIDA, A."O Ritual Comunicativo na Aprendizagem do Francês Língua Estrangeira", dissertação de mestrado, FFLCH-USP, 2002.
- FUSTIER, M. e B. *Exercices de créativité à l'usage du formateur – un entraînement pour tous.* Paris, Editions d'Organisation, 2006.
- GRAND-CLÉMENT, O. *Savoir-vivre avec les français. Que faire ? Que dire ?* Col. Outils. Paris, Hachette Livre, 1996.
- LABRUNE, G. e TOUTAIN, P. *L'histoire de France*. Paris, Nathan, 1986.
- *Le Micro Robert - Dictionnaire Français-Français*. Paris, Edição de Bolso, 1998.
- MARTINS, C. e MABILAT, J-J. *Conversations – pratiques de l'oral.* Paris, Alliance Française de Paris, Didier, 2003.
- *Le Nouveau Bescherelle - L'art de conjuguer*. Paris, Ao Livro Técnico/Hatier, 1980.
- PENFORNIS, J.-L. *Français.com – méthode de français professionnel et des affaires.* Paris, CLE International, 2002.
- PARIZET, M-L., GRANDET, E. e CORSAIN, M. *Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence – Niveau 2*. CLE International, 2005.
- TAUZIN, B. e DUBOIS, A.-L. *Objectif Express – Le monde professionnel en français*. Paris, Hachette Livre/CCIP, 2006.

-http://www.hist-geo.com/Schema/Constitution-V-Republique/index.php

-http://office.microsoft.com/pt-pt/clipart/download.aspx

-www.letudiant.fr/jobsstages.html

-http://www.test-emploi.com/conseil/entretien-embauche.php

-http://www.thucydide.com/realisations/utiliser/chronos/presidents_france.htm

-www.diplomatie.gouv.fr

-http://www.licra.org/

-www.tourisme.fr/carte

-http://www.polytechnique.fr/

-www.ecp.fr/

-www.poli.usp.br/

-http://www.histoire-en-ligne.com/spip.php?article17&artsuite=2

-http://pagesperso-orange.fr/therese.eveilleau/pages/truc_mat/textes

-www.bibmath.net

-www.les-mathematiques.net

3.3.2.1. Módulo *France* : Unidade 1

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module *France*

MODULE FRANCE

Unité 1 : *Contacts*

Cours	Objectifs
1. Salutations et présentations 2. Premiers contacts : en ville, à l'université, au travail 3. Situations concrètes	• On entraînera les étudiants à réaliser des interactions formelles et informelles dans différentes situations sociales, académiques et professionnelles. • Des interactions formelles et informelles dans de différentes situations sociales, académiques et professionnelles, répondre et formuler des questions sur soi même, sur le lieu où on habite et sur les personnes avec qui on vit et connaît. • Reconnaître les règles sociales du pays étranger, identifier des gestes, attitudes et marques de civilités et gentillesses, afin d' apreendre la forma de "vivre", "réaliser" et "dire" pour pouvoir se communiquer de façon plus efficace.

É importante frisar que o trabalho realizado nesta unidade partiu de uma reflexão proposta aos alunos sobre os atos de fala característicos dos primeiros contatos e das apresentações, não somente na cultura francesa como também na cultura brasileira, com o intuito de fazer com que eles percebessem os códigos

comuns e distintos às duas culturas, fator imprescindível de sucesso na comunicação com o estrangeiro (Emmerick de Almeida, 2002). Como foi explicado anteriormente, essa unidade teve por objetivo resgatar as informações essenciais trabalhadas, até aquele momento, em outros módulos e "reaplicá-las", através de atividades específicas concebidas em função de contextos também particulares, para que os alunos pudessem realizá-las de forma otimizada, o que vemos a seguir na apresentação das três aulas elaboradas. Esta apresentação consiste no próprio roteiro das atividades realizadas em cada uma das aulas.

Centro De Línguas FFLCH • USP

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module *France*

MODULE FRANCE
UNITÉ 1: COURS 1

1) Présentation	• Présentation du cours et ses objectifs (20 min) • Le calendrier CFI/Poli et les thèmes à être développés. - 11 cours thématiques partagés en 3 unités. - Participation en classe – très important ! - Le déroulement des activités
2) Activité 1	• Présentation du thème : « Salutations et présentations» : a) demander aux élèves ce qu'ils ont appris sur le thème et s'ils ont déjà eu des expériences sur ce sujet à l'étranger. b) discussion sur les différences entre les salutations et les présentations en France et au Brésil • Travail sur la Fiche 1 • Compétences développées: compréhension et expression orales • Durée: 50 min
3) Activité 2	• Mise en pratique du thème : a) Chaque élève reçoit un numéro et doit trouver le correspondant de ce numéro parmi les collègues pour faire connaissance et vice-versa. Après, les élèves doivent établir trois autres contacts. b) A la fin de l'activité, les élèves se présentent les uns les autres au groupe-classe. • Matériel : de petits papiers avec des numéros • Compétences développées: compréhension et expression orales, interaction • Durée: 50 min • La Mise au point – 10 min

Module France

Fiche 1

Salutations et Présentations

À une soirée...

Édouard : Tiens, Patrick ! Bonsoir.
Patrick : Bonsoir, Édouard. Comment vas-tu ?
Édouard : Bien, merci et toi ?
Patrick : Bien. Je te présente Évelyne, ma cousine de Saint-Flour.
Édouard : Enchanté, madame. Comment allez-vous ?
Évelyne : Bien , et vous-même ?
Édouard : Bien. C'est votre première visite à Strasbourg ?
Évelyne : Non, je suis déjà venue ici l'année dernière.
Patrick : J'aperçois Olga. Je vous laisse faire connaissance.

En France, vous pouvez dire **bonjour** jusqu'à 19 heures ou 20 heures en été, 17 heures ou 18 heures en hiver. Ensuite, dites **bonsoir**. En fin d'après-midi, le **bonjour** se transforme en **bonsoir .**
Les Français sont habitués à se saluer et à prendre congé avec un serrement de mains. Pour présenter quelqu'un, vous dites son prénom, son titre ou profession, mais ne dites jamais sa formation professionnelle. Le traitement « Docteur » est réservé aux médecins.
En France encore, ceux qui sont des amis ou de bons collègues, au lieu de se serrer les mains, font une bise, une ou plusieurs, ça dépend de la région où vous vous trouvez.

1) Vous croisez une personne dans la rue ou dans un couloir. Que faire ? Que dire ?
Vous ne vous arrêtez pas, mais vous saluez cette personne simplement. Un simple « Bonjour ! » peut suffire. Si vous voulez, avec un adulte, vous pouvez dire « Bonjour, monsieur ! » ou « Bonjour, madame ! »

Il y a aussi d'autres variations : « Salut ! », pour un ami ou des amis, « Bonjour tout le monde ! / Salut tout le monde ! » si c'est pour un groupe d'amis ou de collègues.

2) Vous vous arrêtez pour parler un instant avec quelqu'un. Vous serrez la main ?
En général, votre « Bonjour ! » s'accompagne d'un serrement de mains. Et en général aussi, la personne qui tend la main en premier est la plus âgée, le supérieur au subalterne et la femme.
Conseil : Si vous avez des gants, retirez la gant seulement de la main droite pour serrer la main de la personne.
Comme au Brésil, vous ne serrez pas la main à un commerçant, à un chauffeur de taxi , à moins que vous les connaissiez personnellement.

Embrasser ? Sauf si vous connaissiez la personne. Sinon, n'osez pas !!! Comme il a été déjà dit, certaines personnes, suivant leurs habitudes ou la région d'où elles viennent, se font trois, ou plus rarement quatre bises en arrivant et en partant !

3) Vous rencontrez une personne dans un lieu privé . Que faire ? Que dire ?
En général, quand vous êtes accueilli dans une famille ou invité chez quelqu'un, vous devez observer la façon dont les gens se traitent et la façon dont elles vous reçoivent. Si vous vous sentez capable ou à l'aise, suivez un peu le gens, sinon, gardez vos habitudes à vous.

4) Règle générale: vous vouvoyez une personne que vous ne connaissez pas.
- dans les relations familiales.
- à l'école, au collège, au lycée, à l'université.
- dans les situations professionnelles.
- dans la rue, dans un magasin, dans un lieu public.

5) Les présentations:
- Enchanté(e), Très heureux(se).
- Ravi(e) de faire votre connaissance, de vous avoir connu(e) ou tout simplement, comme nous l'avons déjà vu, Bonjour !
- J'ai été heureux(heureuse) de vous avoir rencontré(e), de vous avoir connu.

6) Vous dites au revoir :
On dit simplement « Au revoir madame / monsieur / docteur ». Entre amis ou entre jeunes, vous dites « Salut ! » ou « Ciao ! », prononcé à l'italienne, comme nous le faisons, d'ailleurs, en portugais.
Quand vous dites « Adieu », ça veut dire que vous ne reverrez plus la personne, que vous vous quittez pour toujours. C'est une expression plutôt utilisée dans le Sud de la France où il signifie simplement **au revoir**.

- En quittant la personne, vous utiliserez :
« À bientôt ! » vous la verrez probablement dans quelques jours.
« À la prochaine / À un de ces jours / À plus tard / À un de ces quatre ! (plus familier) » vous la reverrez à une date incertaine.

« À tout à l'heure ! » / « À plus / On se téléphone / On se maile / On se fait signe » vous la verrez plus tard dans la journée.
« À tout de suite ! » vous la verrez dans quelques minutes.

- Selon le moment de la journée, vous pouvez également souhaiter :
« Bonne journée ! » le matin ou en début d'après-midi,
« Bon après-midi ! » en début d'après-midi,
« Bonne fin de soirée ! » après le dîner,
« Bonne nuit ! » avant d'aller se coucher ou tard le soir ;
« Bon week-end ! » le vendredi soir ou le samedi.
À quoi la personne peut répondre : « Merci ! À vous aussi ! » ou « Vous de même ! »

- Quand vous voulez transmettre vos salutations :
« Mes amitiés à votre mari / Dis (ou Dites) bonjour à Juan de ma part / Embrasse (ou Embrassez) bien les enfants. »
Document élaboré à partir de :

GRAND-CLÉMENT, O. *Savoir-vivre avec les français. Que faire ? Que dire ?* Col. Outils. Paris, Hachette, 1996.
MARTINS, C. e MABILAT, J.-J. *Conversations pratiques de l'oral* Paris, Didier, 2003. (image page 8)
BRUCHET COLLINS, J. *Guia de conversação comercial – Francês.* São Paulo, Martins Fontes, 2000.

Activité 2* : *Mise en pratique du thème

Esta atividade foi concebida para a prática da **Apresentação do tipo** "**Privée**" [39] e consistiu na apresentação do indivíduo partindo de sua vida pessoal. Cada aluno recebeu um número e procurou seu par para estabelecer seus primeiros contatos. Os alunos foram orientados a iniciar suas trocas pelas informações que diziam respeito a suas vidas pessoais, família, hábitos e características, para em seguida abordar as questões de formação profissional. Depois do momento da partilha, os alunos apresentaram seus pares ao grupo, partindo, evidentemente, das informações pessoais para as profissionais, como orientado no início da atividade. O interessante desta prática é que os alunos revelaram detalhes significativos de si mesmos e comuns entre eles (por exemplo, morar longe da família, quanto dinheiro levar a uma primeira viagem para o exterior), o que lhes proporcionou uma relação mais profunda e de cumplicidade entre eles.

[39] « Présentation privée », modalidade de constituição de grupo, apresentada por Michel e Bernadette Fustier em sua obra *Exercices de créativité à l'usage du formateur – un entraînement pour tous.* Paris, Editions d'Organisation, 2006.

O principal objetivo dessa atividade foi a constituição do grupo e a cumplicidade afetiva entre os participantes a fim de assegurar a eficácia do trabalho a ser desenvolvido tanto pelo professor quanto pelos alunos. Como bem expõe Michel e Bernadette Fustier (2006), "se quisermos realmente que o grupo seja criativo, é importante que seus membros não estejam uns com os outros em relações de ignorância, de medo ou de insegurança. A busca por soluções supõe uma exploração profunda de nosso subconsciente. Ora, esta exploração não é possível diante de desconhecidos: "O que eles pensarão, como reagirão?"[40]. Era preciso instaurar um clima de confiança, cumplicidade e respeito desde o início, que permitisse a cada aluno expressar-se e ser escutado com atenção e simpatia. Os estudos feitos por Gardner e Lambert (apud CYR: 1998) mostram que a implicação pessoal e os esforços do aprendiz permitem que ele faça uma melhor apropriação da língua estrangeira estudada. Por isso, preocupamo-nos com a constituição do ambiente de trabalho/estudo e do grupo, pois o resultado que buscávamos era importante para todos.

Esta atividade, feita na segunda parte da aula, teve por finalidade a aplicação imediata do conteúdo exposto na primeira parte da aula, a promoção da integração do grupo de aprendizes e a troca de informações sobre eles mesmos, bem como o conhecimento de suas expectativas e receios no que concernia à ida para a França no âmbito do duplo-diploma.

[40] Citação original: «Si l'on veut en effet que le groupe soit créatif, il ne faut pas que ses membres soient les uns par rapport aux autres dans un état d'ignorance, de peur ou d'insécurité. La recherche des solutions suppose une exploration profonde de notre subconscient. Or cette exploration n'est pas possible en présence d'inconnus : Que penseront-ils, comment réagiront-ils ? » (FUSTIER, M. e B., 2006:35) (Nossa tradução)

MODULE FRANCE

UNITÉ 1: COURS 2 (Premiers contacts en ville, à l'université, au travail)

1) Échauffement	a) Rappel des prénoms des élèves et de quelques-unes de leurs caractéristiques ou informations – 10 min. b) Rappel aussi des thèmes travaillés la semaine précédente.
2) Activité 1	TU ou VOUS ? • Travail sur la Fiche 2 (présentation et discussion) • Compétences travaillées: compréhension et expression orales • Durée: 30 min
3) Activité 2	Jeu de rôles à partir des 4 thèmes proposés par la Fiche 3. Chaque sous-groupe travaille un thème à chaque fois, en les préparant pendant 10 minutes et en les présentant ensuite au groupe-classe. Sousgroupes de deux ou trois étudiants. Compétence: Expression Orale Durée totale de l'activité: 80 min

** Demander aux élèves d'apporter leur CV pour l'activité spécifique de la semaine prochaine.

Activé 1 : Fiche 2

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Fiche 2 : Tu ou vous ?

1) Quand nous utilisons sans erreur le « vous » ou le « tu » ?

C'est une question très délicate pour les étrangers et aussi pour les Français. Le choix entre les deux traitements peut dépendre des facteurs internes, comme les relations entre les interlocuteurs, leur âge et leur statut social, ou des facteurs externes, comme le lieu de rencontre ou l'environnement du travail. En règle générale, on vouvoie une personne que l'on ne connaisse pas. Si la personne avec qui on parle est plus âgée, il est mieux d'attendre qu'elle nous propose le tutoiement. Sinon, on risque d'être dans une situation gênante au cas où notre interlocuteur continuerait à nous vouvoyer.

Le fait de vouvoyer une personne ne veut pas dire qu'elle essaie de maintenir une distance. Parfois, cette caractéristique fait partie de son éducation et on peut entretenir de très bonnes relations avec les gens, même en continuant à se vouvoyer.

Si votre interlocuteur prend l'initiative de vous tutoyer et cela ne vous paraît pas approprié, vous avez tout le droit de maintenir votre distance.

*Actuellement, les jeunes se tutoient dès qu'ils se connaissent.

2) Et dans les relations sociales et familiales, cela se passe comment?

On se vouvoie dans les relations sociales jusqu'à ce que l'on connaisse bien la personne et selon aussi les conseils

donnés ci-dessus. Dans les relations familiales, on se tutoie habituellement. Le vouvoiement entre les enfants et parents persiste enconre dans la noblesse et dans la bourgeoisie, mas cela représente une minorité de la population. Par contre, on vouvoie un parent lointain et âgé.

3) Et à l'université ?

Normalement, les élèves et étudiants, dans leurs relations avec les instituteurs, enseignants et professeurs, se vouvoient. Pour les plus jeunes, aux collèges et aux lycées, certains professeurs tutoient leurs élèves. À l'université, le vouvoiement est la règle courante et le facteur « âge » compte beaucoup.
Entre collègues, comme nous l'avons déjà vu, les jeunes se tutoient habituellement.

4) Au travail, au stage ou à un entretien d'embauche, pour bien s'en sortir, nous choisissons quel traitement ?

Dans les situations professionnelles, les collègues de travail se tutoient normalement ou selon leur âge ou leur relation hiérarchique, conforme le style de l'entreprise. Entre les employés, les cadres et les supérieurs hiérarchiques, on se vouvoie à moins que l'on ait travaillé ensemble pendant plusieurs temps.
L'important à considérer, c'est qu'il n'y ait pas de déséquilibre dans les relations, entre le « vous » et le « tu ».

Pendant un entretien d'embauche, n'hésitons pas ! Si on tient au poste proposé par l'entreprise, il faut être poli et vouvoyer la personne chargée de l'entretien.

Document élaboré à partir de :

http://office.microsoft.com/pt-pt/clipart/download.aspx
Dicionário Visual Bilíngue Francês-Português. Londres, Dorling Kinderley Limited, 2005.
GRAND-CLÉMENT, O. *Savoir-vivre avec les français. Que faire ? Que dire ?* Col.

Outils. Paris, Hachette, 1996.

MARTINS, C. e MABILAT, J.-J. *Conversations pratiques de l'oral* Paris, Didier, 2003.

BRUCHET COLLINS, J. *Guia de conversação comercial – Francês.* São Paulo, Martins Fontes, 2000.

Activité 2

Foi proposto aos alunos, como aplicação da temática trabalhada na primeira parte da aula, a simulação de situações comunicativas que, certamente, farão parte da vida cotidiana francesa dos alunos. O grupo dividiu-se em pequenos subgrupos de dois a três alunos no máximo para a realização da atividade apresentada, que foi organizada da seguinte forma: os alunos receberam a ficha 3 com as orientações e indicações para a construção de quatro situações comunicativas e tiveram 5 minutos para a preparação dos diálogos de cada uma delas, o que foi feito oralmente. Após a preparação do sketch de cada situação, o mesmo era apresentado ao grupo-classe para, em seguida, cada subgrupo trabalhar sobre a próxima situação comunicativa proposta. Essa atividade de produção oral, apesar da situação artificial na qual estavam inseridos os alunos, visou colocá-los em condições reais de comunicação que seriam vivenciadas na França. As temáticas foram selecionadas de modo progressivo de dificuldade em relação aos contextos discursivos (contato num avião, numa imobiliária, entre amigos, em um grupo). Vale lembrar que essas propostas não foram desenvolvidas com os mesmos objetivos lingüísticos trabalhados nos módulos anteriores; no Módulo France os objetivos foram os da conscientização por parte do aluno da qualidade da sua comunicação, do conteúdo a ser comunicado e das regras culturais francesas e brasileiras nos diferentes contextos.

A última situação comunicativa proposta (*Je suis prêt(e)!*) visou uma partilha e uma *mise en commum* das experiências e preparativos de cada um dos participantes do grupo para sua futura viagem à França (currículo já elaborado, entrevistas feitas, dossiers encaminhados, contatos com a escola para onde vai, contato com a família que vai hospedá-lo inicialmente, inscrição para cursos de língua ou disciplinas da escola, documentos para a viagem, obtenção de informações sobre vistos, documentos para o consulado francês, etc.).

Fiche 3 : Situations communicatives en France

Situation 1 :

-Vous êtes dans un avion. Vous faites connaissance de votre voisin(e). Jouez la situation (nationalité, formation, profession, lieu de résidence, situation de famille).

Situation 2 (a et b) :

-Vous cherchez un appartement pour six mois, un deux pièces meublés. Vous allez dans une agence immobilière. Servez-vous de petites annonces :

Quartier gare

Joli 2 pièces bien aménagé. Séjour 20 m² très clair et calme. Cuisine équipée. Beaucoup de charme. 3e étage. Cave. Parking.

Loyer : 610 € + charges

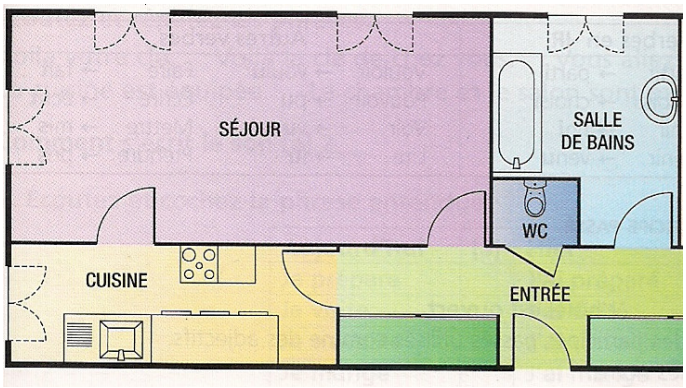
En bord de mer

6e étage avec ascenseur dans immeuble de standing. Vue splendide. 2 pièces, séjour avec cuisine américaine, grande salle de bains. Grand balcon. Excellent état. Garage.

Loyer : 783 € charges comprises

- Loué !

Après un mois de recherche, vous avez trouvé un appartement. Vous en parlez à un collègue (petites annonces, appels aux agences immobilières, rendez-vous, visites); et vous lui décrivez votre nouvel appartement.



Situation 3:

-Quel est votre parcours professionnel ?

Jouez l'entretien entre le responsable du RH et un candidat qui a répondu à l'annonce **INFOTECH** et qui présente son parcours professionnel. Suivez les règles d'un entretien d'embauche. Le responsable de ressources humaines pose des questions sur le parcours professionnel, les qualités et les compétences du candidat et répond à ses questions sur le poste

proposé par l'entreprise.

Société internationale de services informatiques recrute

1 ASSISTANT(E) DE DIRECTION BILINGUE ANGLAIS

Poste basé à Toulouse - 31000

- De formation bac + 2, vous avez une expérience dans le secteur informatique.
- Vous êtes disponible et autonome.
- Vous aimez les tâches variées.
- Vous maîtrisez une troisième langue.

Votre mission :
- l'accueil des visiteurs,
- la rédaction des rapports,
- le suivi des dossiers marketing et publicité.

Merci d'envoyer votre candidature à :
mherv@infotech.fr

<u>Situation 4</u>:
-Je suis prêt(e) !
Parlez au groupe-classe de votre préparation et de votre parcours pour le voyage en France. Échangez des informations.

Document élaboré à partir de TAUZIN, B. e DUBOIS, A.-L. *Objectif Express – Le monde professionnel en français*. Paris, Hachette Livre/CCIP, 2006.

Centro De Línguas FFLCH • USP

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Module France
Unité 1 : COURS 3 « Situations concrètes »

1) Activité 1	Au fur et à mesure que le thème est traité, demander aux élèves ce qu'ils savent à ce propos, s'ils ont déjà eu des expériences : - À l'université, - Dans un stage / au travail (situation d'entretien), - Chez quelqu'un, en famille. Fiches 4 et 5 Compétences travaillées: Compréhension et expression orales. Durée : 40 min
2) Activité 2	À partir de la discussion proposée dans la première partie du cours, les élèves répondent aux questions de l'activité en se préparant pour un entretien artificiel avec le professeur. Fiche 6 Jeu de rôle - PENFORNIS, J.-L. *Français.com – méthode de français*

	professionnel et des affaires. Paris, CLE International, 2002. Compétences travaillées : compréhension, production orales. Durée : 1h20 (30 minutes de préparation / 50 min d'entretien en groupe)

Activité 1:

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Fiche 4 : En France

1) À l'université :

Vous allez étudier dans une université française ? Sachez que les étudiants français ont leur argot comme tous les étudiants du monde entier. Voici quelques expressions : *Tu vas à quelle fac ?* Fac = université / *J'ai séché le cours* = Je ne suis pas allé au cours. Sécher = signifie aussi ne pas savoir répondre à un examen ou à une interrogation. / *Il a été collé* ou *Il s'est planté.* = Il n'a pas réussi son examen. / *Il faut vraiment bûcher.* = Il faut vraiment travailler dur. / *biologie* = bio / *examen* = exam / *préparation* = prépa, etc.
Les jargons des étudiants varient selon la région et la génération et peut se démoder très vite. À vous d'écouter et de demander des explications quand vous ne comprenez pas. Comment on a déjà vu, on se tutoie quand on est entre étudiants, par contre, quand on parle avec un professeur, on les vouvoie et on s'adresse à eux en les appelant *madame* ou *monsieur.*

Quelques termes à connaître :
UV = unité de valeur. Dans une année, l'étudiant a plusieurs UV à présenter. Certaines obligatoires, d'autres qu'on peut choisir.
Contrôle Continu = C'est un système qui permet d'obtenir une UV en faisant la moyenne des notes obtenues tout le long de l'année, alors que le contrôle final est un examen que l'on passe à la fin de l'année grâce auquel on obtient ou non l'UV.
TD = C'est un *travail dirigé*, c'est-à-dire un cours obligatoire avec un nombre limité d'étudiants.
TP = Ce sont de *travaux pratiques* qui fonctionnent en groupes restreints comme les TD.
BU = C'est la bibliothèque universitaire.
Resto U / RU = C'est le restaurant universitaire.

2) Au stage, au travail :

Apprendre à bien communiquer avec l'entreprise, c'est le conseil donné par Arnaud Savin, qui a été longtemps responsable du recrutement dans une entreprise d'intérim puis pour des grands groupes**.** Tout se joue en direct. Adapter sa communication à la taille de l'entreprise, c'est l'un des secrets: «Bonjour, pourrais-je parler au responsable de l'entreprise ou à un collaborateur ?» ; «Bonjour, je m'appelle X, pourrais-je avoir le responsable des ressources humaines, du recrutement, ou le service du recrutement ou des stages ?». La réponse attendue: «Ne quittez pas», accompagné d'une belle musique de Vivaldi. «Bonjour, êtes-vous bien le responsable du recrutement ?», ne rien expliquer tant que le bon interlocuteur n'est pas joint. On évite aussi la demande trop directe : «C'est pour un stage », qui n'aura aucune chance d'aboutir. Pour une requête plus surprenante: «Je voudrais rencontrer un professionnel de tel secteur pour mieux connaître l'activité.» Les élèves sont frappés de la relative bonne réception de ce type de message, selon Arnaud Savin.
Vous avez réussi à décrocher un rendez-vous... FÉLICITATIONS, mais attention car rien n'est encore gagné.. **Il va falloir passer l'entretien d'embauche….**

3) En famille :

INVITATIONS :
« Seriez-vous libre samedi prochain pour venir dîner chez nous ? »
« Monsieur et Madame d'Hautecourt vous prient de leur faire l'honneur de venir dîner chez eux le vendredi 5 mars à 20 heures. Adresse : 5, avenue Niel, Paris 17. R.S.P.V. »

Si l'invitation est formelle, vous recevrez un carton d'invitation, au moins dix jours à l'avance. Le carton d'invitation, par sa présentation et son style, montre évidemment qu'il s'agit d'un dîner très officiel. Vous pouvez aussi, de façon moins formelle, recevoir un coup de téléphone : « Nous aimerions vous inviter à dîner à la maison lundi soir... », « Cela me ferait plaisir de vous avoir à dîner un soir de la semaine prochaine. », par exemple.

Que faire ? Que dire ?
Si vous acceptez l'invitation, vous répondez dans le même style : « Merci, c'est très aimable à vous. J'accepte avec plaisir. » ou « Volontiers, je serai enchanté(e) de vous voir. »
Si vous n'êtes pas sûr(e) de pouvoir ou de vouloir accepter cette invitation, vous dites : « Ce serait avec plaisir... mais est-ce que je peux vous rappeler pour vous confirmer parce que... [raison] ? » ou « Cela me ferait plasir, mais je dois voir si je peux me libérer parce que... [raison] .»
Si vous refusez l'invitation, vous répondez de la façon suivante, par exemple : «C'est vraiment très gentil de votre part, mais je suis désolé(e)...., cela m'est impossible... / je ne peux absolument pas... » ou tout simplement, « Je regrette sincèrement, mais je ne suis pas libre ce

soir-là ».
S'il s'agit d'une invitation amicale, ce sera probablement faite par téléphone. « Tu ne veux pas dîner chez moi demain soir ?» ou « Tu n'as rien de prévu vendredi soir ? Cela me ferait plaisir que tu viennes dîner à la maison. », ou encore « Tu es libre mercredi ? J'invite quelques amis, on va se faire une petite bouffe... »

En France, l'invité apporte fréquemment des fleurs, une bouteille de vin ou une pâtisserie. Pour laisser à ses hôtes le temps de bien se préparer, il arrive avec un quart d'heure, voire une demi-heure de retard. En principe, l'invité ne participe pas à la préparation du repas. À son arrivée, il est prié d'entrer dans le salon, pas dans la cuisine. On bavarde un moment en prenant l'apéritif. Quand le repas est prêt, on passe du salon à la salle à manger. L'invité n'a pas accès à d'autres pièces. Les chambres, par exemple, font partie de la sphère privée de la maison. Un dîner est une occasion de bien manger, mais aussi, et surtout, de bavarder. Autrement dit, on ne vient pas seulement pour manger. Après le dîner, on prend un café, une liqueur, et on reste à discuter un bon moment.

***Conseil !** Choisissez le vêtement qui convient au style de l'invitation : robe habillée pour les femmes et costumes-cravate pour les hommes pour une invitation formelle ; tenue plus simple pour un dîner entre amis, mais en principe pas de tenue de sport ni baskets. S'il s'agit d'amis très proches et non conventionnels, tout ou presque est permis !

Document élaboré à partir de :

http://office.microsoft.com/pt-pt/clipart/download.aspx
www.letudiant.fr/jobsstages.html
http://www.test-emploi.com/conseil/entretien-embauche.php
PENFORNIS, J.-L. *Français.com – méthode de français professionnel et des affaires.* Paris, CLE International, 2002.
TAUZIN, B. e DUBOIS, A.-L. *Objectif Express – Le monde professionnel en français*. Paris, Hachette Livre/CCIP, 2006.
GRAND-CLÉMENT, O. *Savoir-vivre avec les français. Que faire ? Que dire ?* Col.lec. Outils. Paris, Hachette Livre, 1996..
MARTINS, C. e MABILAT, J.-J. *Conversations pratiques de l'oral* Paris, Didier, 2003.

Voici une "check-list" des précautions à prendre avant votre départ:
=> Relire son CV et sa lettre de motivation.
=> Relire la description du poste et cibler les points clefs de l'annonce.
=> S'informer sur l'entreprise via son site web ou Internet en général.
=> Connaître la localisation du lieu de rendez-vous et faire une estimation du temps pour s'y rendre. (Objectif: ne pas arriver en retard).
=> Prévoir une sacoche, un bloc note et un crayon pour noter certaines informations ou pour transporter des documents (notamment un deuxième CV au cas où le recruteur aurez égaré le votre).
=> Penser à votre "look" : rasé, cheveux peignés, costume, tailleur si vous en avez.
=> Reprenez les questions que vous souhaitez poser et auxquelles vous aurez à répondre.

Les 6 phases de l'entretien d'embauche
L'accueil
Vous vous rendez au siège de l'entreprise. À l'accueil demandez le responsable du recrutement ou la personne qui vous reçoit. Demandez à ce que l'on vous annonce. Rendez-vous au bureau du recruteur ou dans une salle d'attente. Dès qu'il vous reçoit, saluez-le "en prononçant son nom de famille". ("Bonjour Monsieur Dupont, ... Enchanté Monsieur Dupont, je suis Daniel Santos. Nous avions rendez-vous pour un entretien...."). Les gens font plus attention aux personnes qui se souviennent d'eux.
Présentation de l'entreprise et du recruteur
Après vous avoir fait asseoir, le recruteur se présentera ainsi que l'entreprise. Il expliquera son rôle dans le recrutement, le temps accordé pour ce rendez-vous, les différentes étapes ou tests qui s'y associent et vous représentera les missions du poste.
*** Conseil !** Asseyez-vous de face, les jambes parallèles, les pieds à plats, les mains reposées sur les genoux, le dos droit ! Evitez de tripoter un stylo, de faire des talons-pointes avec vos jambes et de regarder par dessus l'épaule de votre interlocuteur !
Vous vous présentez
Dès lors, c'est à vous de jouer. Le recruteur vous demandera de vous présenter. Lorsque l'on vous demande de vous présenter cela ne se restreint pas à votre nom de famille. Il faudra parler de votre parcours professionnel et scolaire en justifiant ce pourquoi vous avez fait vos choix de carrières. Finissez par dire ce pourquoi vous êtes là.
Les questions
Si vous exprimez sans grandes difficultés votre parcours et vos motivations pour le poste lors de la 3ème phase, le recruteur ne devrait vous poser que quelques questions. Il peut cependant continuer en vous interrogeant sur différents aspects de vos qualités, défauts, aptitudes pour le poste, ou autres sujets que vous n'avez pas bien exprimés auparavant, ou bien qui lui semble intéressants d'approfondir. Notez également que les recruteurs vont essayer de vous déstabilisez s'ils voient que vous avez "trop" préparé votre entretien de recrutement. Un conseil : cette phase de déstabilisation peut se présentez sous forme de question un peu personnelle, voire presque

"agressive". Surtout, ne vous énervez pas. Si l'on vous "attaque" répondez calmement en expliquant que l'affirmation ou la question n'est pas fondée. Prouvez que le recruteur a tord ou a une mauvaise opinion. (Evaluation du stress / maîtrise de soit / argumentation).

Vos questions.

Vous êtes ensuite invité à poser des questions. Comme nous vous l'avons dit auparavant vous devez vous munir d'une batteries de questions lors de l'entretien d'embauche. Le fait d'interroger votre interlocuteur lui montrera votre motivation globale pour le poste et pour l'entreprise. N'ayez pas peur d'être pertinent.

Conclure.

Le recruteur conclue l'entretien de recrutement. Il vous informe des prochaines étapes du recrutement: date du prochain rendez-vous et date de la réponse qu'il vous fera parvenir. Evitez de poser la question « Allez vous m'engager... » ne vous en faîtes pas, vous aurez bientôt la réponse. Saluez vote interlocuteur, toujours en le nommant. « Au revoir Monsieur Dupont, à très bientôt... »

Document élaboré à partir de :
http://office.microsoft.com/pt-pt/clipart/download.aspx
www.letudiant.fr/jobsstages.html
http://www.test-emploi.com/conseil/entretien-embauche.php

Activité 2

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Fiche 6 : Passer un entretien d'embauche

Préparez-vous !

Vous êtes convoqué(e) à un entretien d'embauche pour un stage dans une entreprise. Il faut vous préparer.

Voici ci-dessous quelques questions fréquement posées par un recruteur.

Pour chaque question, indiquez la réponse que vous préférez, en expliquant votre choix. Si aucune des réponses ne vous convient, proposez-en une autre.

1) Qu'est-ce qui vous intéresse dans le stage / l'emploi que nous proposons ?
[ ] Le travail lui-même et les perspectives de promotion.
[....] Tout le monde souhaite travailler dans votre entreprise.
[....] J'adore votre entreprise, ses produits, sa culture, son secteur d'activité.

2) Avez-vous envoyé votre candidature à d'autres entreprises ?
[ ] Non, vous êtes la seule qui m'intéresse.
[ ] Oui, j'ai proposé mes services à la société Boullion.
[ ] À vrai dire, j'ai écrit à une centaine d'entreprises.

3) Quelles sont vos qualités ?
[ ] On me reconnaît généralement des qualités de dynamisme et d'organisation.
[ ] Je suis trop modeste pour répondre à cette question.
[ ] On dit que je suis plus intelligent(e) que la moyenne.

4) Et vos défauts ?
[ ] Je suis obstiné(e) : quand j'ai commencé quelque chose, je veux aller jusqu'au bout.
[ ] Il faudrait poser cette question à mon directeur.
[ ] Je suis peut-être un peu désorganisé(e).

6) Préférez-vous travailler seul(e) ou en équipe ?
[ ] En équipe, si l'équipe est motivée.
[ ] L'un et l'autre, d'ailleurs le travail en équipe se prépare d'abord seul.
[ ] Je préfère travailler avec d'autres, je n'aime pas la solitude.

7) Quelles sont vos activités extra professionnelles ?
[ ] Hélas, je travaille trop, je n'ai pas de loisirs.
[ ] Je joue chaque jour au tennis.
[ ] J'aime beaucoup la pêche et la sieste.

8) Quel salaire demandez-vous ? (situation d'un poste professionnel, pas en stage)
[ ] Qu'est-ce que vous me porposez ?
[ ] 25.000 euros par an.
[ ] Entre 20.000 et 25.000 euros.

9) Avez-vous une question à me poser ?
[ ] Non, je crois que tout est bien clair.
[ ] Oui, dans combien de temps pensez-vous me donner une réponse ?
[ ] Que pensez-vous des perspectives de votre entreprise ?

Document élaboré à partir de :
PENFORNIS, J.-L. *Français.com – méthode de français professionnel et des affaires.* Paris, CLE International, 2002.
http://office.microsoft.com/pt-pt/clipart/download.aspx

Para a atividade prática, eu mesma conduzi a entrevista simulada para um estágio em uma empresa francesa. O ideal seria poder contar com professores colaboradores que entrevistassem cada um dos alunos por um curto período de tempo. Para que a situação se aproximasse da realidade vivida por um candidato em um estágio, os currículos dos alunos foram pedidos na aula anterior, dando-me maior possibilidade de conhecer "os alunos-candidatos" que aceitaram *jouer le rôle* e se portaram muito bem.

Centro De Línguas FFLCH • USP

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module *France*

MODULE FRANCE
Unité 2 : *Panorama de France: Histoire etPolitique*

Cours	Objectifs
1) Un peu d'histoire 2) Géographie et Politique françaises 3) Il a gagné !	Connaître la culture française et construire ses propores références dans ce qui concerne les aspects politiques, géographiques, économiques, sociales et historiques de la France.

O objetivo dessa unidade foi o de aprofundar os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre a cultura francesa e, ao mesmo tempo, mostrar-lhes a importância do acesso ao "outro" estrangeiro. Conhecer a língua, um pouco da história e da atualidade do país que nos acolhe é demonstrar respeito pela cultura do outro e é de fundamental importância para a integração do estrangeiro. No final da unidade, chegamos à conclusão com os alunos de que isso não dizia respeito somente ao país estrangeiro, mas sobretudo ao nosso próprio país, o Brasil. Valorizar a nossa cultura, conhecer a nossa história, compreender o nosso povo, permite-nos compreender melhor o mundo.

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Unité 2: COURS 1 Un peu d'histoire

1) Activité 1	• Division politique de la France. • La France, son hymne national, son drapeau, ses devises. Fiche 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Audio – Elysé.fr – *La Marseillaise* Compétence: appropriation d'un contenu culturel; expression orale Durée : 50 min
2) Activité 2	Débat sur la devise française. Documents déclancheurs : • -Campagne LICRA sur le racisme en France, • -Les thèmes développés dans la première partie du cours. Les élèves doivent réfléchir sur les valeurs de la devise française x les différences culturelles et les mêmes questions dans la culture brésilienne. Fiches 8 et 9. Compétences travaillées : compréhension et expression orales Durée : 30 min de préparation, suivi de 30 de débat.

Activité 1

Essa atividade consistiu na distribuição de várias fichas para duplas de alunos. Eles leram os textos presentes nas fichas e, oralmente, expuseram ao grupo-classe o conteúdo dos mesmos.

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Fiche 1 : La France

La France est une République Démocratique, représentative et semi-présidentielle où le président de la République est à la tête de l'État et le premier ministre à la tête du gouvernement. Le pouvoir exécutif est exercé par le gouvernement, le pouvoir législatif est investhi à la fois par le gouvernement, l'Assemblée nationale et le Sénat. Le pouvoir judiciaire est plutôt indépendant de l'exécutif et du législatif.

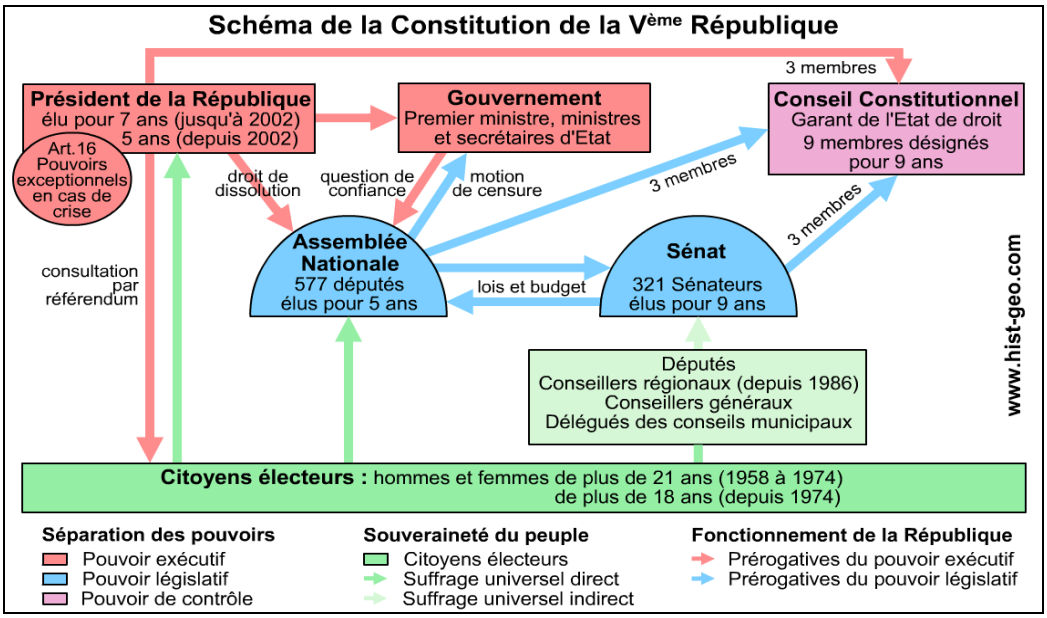
Un peu d'histoire

La Vème République est un régime parlementaire, au sens où le pouvoir exécutif collabore avec le pouvoir législatif dans le cadre d'un système de séparation des pouvoirs. À la différence du régime présidentiel du type des États-Unis d'Amérique et du Brésil, par exemple, où les deux pouvoirs sont strictement séparés, chaque pouvoir dispose sur l'autre d'un moyen de pression : l'Assemblée nationale peut renverser le Gouvernement et le Président de la République peut dissoudre l'Assemblée nationale. On verra qu'à la différence d'autres régimes parlementaires, comme celui de l'Angleterre et de l'Alemagne, la Vº République ne fonctionne que lorsque les majorités parlementaire et présidentielle sont identiques de façon dualiste, le Premier ministre étant, dans ce cas, responsable également, en fait mais pas en droit, devant le Président de la République qui parfois lui demande de démissionner.

L'élection du Président de la République au suffrage universel confère à celui-ci une responsabilité politique importante. Le Présidnt de la République a un pouvoir de décision propre et le Gouvernement est responsable devant le Parlement. Depuis la réforme constitutionnelle de 2000, le Président de la République est élu pour cinq ans au suffrage universel direct. Il peut dissoudre l'Assemblée nationale et être investi, en cas de crise, de pouvoirs exceptionnels. Il nomme également le premier ministre et les ministres responsables devant l'Assemblée. Le Gouvernement qu'il constitue définit la politique intérieure de la France et en cas de majorité présidentielle au pouvoir applique les orientations du Président de la République. En cas de cohabitation, c'est-à-dire de présence en majorité à l'Assemblée d'une formation dont les choix politiques sont opposés à ceux du président en exercice, le Gouvernement constitué aura pour rôle de définir la politique générale du pays alors que la présidence se concentrera sur la représentation de la France à l'étranger.

Le Parlement est constitué de l'Assemblée nationale, constituée de 577 députés élus pour cinq ans au suffrage universel direct, et du Sénat, comprenant actuellement 321 sénateurs élus pour six ans au suffrage indirect par les « grands électeurs » et renouvelé par moitié tous les trois ans, depuis juillet 2003.

Organigramme de la Vème République



http://www.hist-geo.com/Schema/Constitution-V-Republique/index.php
http://www.roi-president.com/liste_telechargement.php

Fiche 2

Chronologies / Les présidents de la République en France

II ème République

Louis Napoléon Bonaparte - 1848-1851

III ème République

Adolphe Thiers - 1871-1873

Patrice de Mac Mahon - 1873-1879

Jules Grévy - 1879-1887

Sadi Carnot - 1887-1894

Casimir-Perier - 1894-1895

Félix Faure - 1895-1899

Emile Loubet - 1899-1906

Armand Fallières - 1906-1913

Raymond Poincaré - 1913-1920

Paul Deschanel - Février à Septembre 1920

Alexandre Millerand - 1920-1924

Gaston Doumergue - 1924-1931

Paul Doumer - 1931-1932

Albert Lebrun - 1932-1940 - Réélu en 1940. Il est donc légalement Président de la République jusqu'en 1946.

IV ème République

Vincent Auriol - 1947-1954

René Coty - 1954-1958

V ème République

Charles de Gaulle - 1958-1965 - lu au suffrage universel direct en 1965 - Seconde présidence: 1966-1969

Georges Pompidou - 1969-1974

Valéry Giscard d'Estaing - 1974-1981

François Mitterrand - Premier septennat : 1981-1988 - Second septennat : 1988-1995

Jacques Chirac - Septennat : 1995-2002 - Quinquennat : 2002-2007

http://www.thucydide.com/realisations/utiliser/chronos/presidents_france.htm

Fiche 3 : Liberté, Egalité, Fraternité

Unité, Indivisibilité de la République, Liberté, Egalité, Fraternité ou la mort. Gravure coloriée éditée par Paul André Basset, prairial an IV (1796) © Photothèque des Musées de la Ville de Paris - Ph. Ladet.

Héritage du siècle des Lumières, la devise " Liberté, Egalité, Fraternité " est invoquée pour la première fois lors de la Révolution française. Souvent remise en cause, elle finit par s'imposer sous la IIIème République. Elle est inscrite dans la constitution de 1958 et fait aujourd'hui partie de notre patrimoine national.

Associées par Fénelon à la fin du XVIIème siècle, les notions de liberté, d'égalité et de fraternité sont plus largement répandues au siècle des Lumières.

Lors de la Révolution française, " Liberté, Egalité, Fraternité " fait partie des nombreuses devises invoquées. Dans un discours sur l'organisation des gardes nationales, Robespierre préconise, en décembre 1790, que les mots "Le Peuple Français" et "Liberté, Egalité, Fraternité" soient inscrits sur les uniformes et sur les drapeaux, mais son projet n'est pas adopté.

A partir de 1793, les Parisiens, rapidement imités par les habitants des autres villes, peignent sur la façade de leurs maisons les mots suivants : "unité, indivisibilité de la République ; liberté, égalité ou la mort". Mais ils sont bientôt invités à effacer la dernière partie de la formule, trop associée à la Terreur...

Comme beaucoup de symboles révolutionnaires, la devise tombe en désuétude sous l'Empire. Elle réapparaît lors de la Révolution de 1848, empreinte d'une dimension religieuse : les prêtres célèbrent le Christ-Fraternité et bénissent les arbres de la liberté qui sont alors plantés. Lorsqu'est rédigée la constitution de 1848, la devise " Liberté, Egalité, Fraternité " est définie comme un " principe " de la République.

Boudée par le Second Empire, elle finit par s'imposer sous la IIIème République. On observe toutefois encore quelques résistances, y compris

chez les partisans de la République : la solidarité est parfois préférée à l'égalité qui implique un nivellement social et la connotation chrétienne de la fraternité ne fait pas l'unanimité.

La devise est réinscrite sur le fronton des édifices publics à l'occasion de la célébration du 14 juillet 1880. Elle figure dans les constitutions de 1946 et 1958 et fait aujourd'hui partie intégrante de notre patrimoine national. On la trouve sur des objets de grande diffusion comme les pièces de monnaie ou les timbres.

(Source site de l'Elysée) www.diplomatie.gouv.fr

Fiche 4 : La Marseillaise

A l'origine chant de guerre révolutionnaire et hymne à la liberté, la Marseillaise s'est imposée progressivement comme un hymne national. Elle accompagne aujourd'hui la plupart des manifestations officielles.

L'histoire

En 1792, à la suite de la déclaration de guerre du Roi à l'Autriche, un officier français en poste à Strasbourg, Rouget de Lisle compose, dans la nuit du 25 au 26 avril, chez Dietrich, le maire de la ville, le "Chant de guerre pour l'armée du Rhin".

Ce chant est repris par les fédérés de Marseille participant à l'insurrection des Tuileries le 10 août 1792. Son succès est tel qu'il est déclaré chant national Le 14 juillet 1795.

Interdite sous l'Empire et la Restauration, la Marseillaise est remise à l'honneur lors de la Révolution de 1830 et Berlioz en élabore une orchestration qu'il dédie à Rouget de Lisle.

La IIIème République (1879) en fait un hymne national et, en 1887, une "version officielle" est adoptée par le ministère de la guerre après avis d'une commission.

C'est également sous la IIIème République, Le 14 juillet 1915, que les

cendres de Rouget de Lisle sont transférées aux Invalides.

En septembre 1944, une circulaire du ministère de l'Education nationale préconise de faire chanter la Marseillaise dans les écoles pour "célébrer notre libération et nos martyrs".

Le caractère d'hymne national est à nouveau affirmé dans les constitutions de 1946 et de 1958 (article 2).

L'auteur

Né en 1760 à Lons-le-Saunier, Claude-Joseph Rouget de Lisle est capitaine du génie mais a mené une carrière militaire assez brève. Révolutionnaire modéré, il est sauvé de la Terreur grâce au succès de son chant. Auteur de quelques romances et opéras, il vit dans l'ombre sous l'Empire et la Restauration jusqu'à son décès à Choisy-le-Roi en 1836.

La partition

En quelques semaines, l' "Hymne des Marseillais" est diffusé en Alsace, sous une forme manuscrite ou imprimée, puis il est repris par de nombreux éditeurs parisiens. Le caractère anonyme des premières éditions a pu faire douter que Rouget de Lisle, compositeur par ailleurs plutôt médiocre, en ait été réellement l'auteur.

Il n'existe pas de version unique de la Marseillaise qui, dès le début, a été mise en musique sous diverses formes, avec ou sans chant. Ainsi, en 1879, la Marseillaise est déclarée hymne officiel sans que l'on précise la version, et un grand désordre musical pouvait se produire lorsque des formations différentes étaient réunies.

La commission de 1887, composée de musiciens professionnels, a déterminé une version officielle après avoir remanié le texte mélodique et l'harmonie.

Le Président Valéry Giscard d'Estaing a souhaité que l'on revienne à une exécution plus proche des origines de l'oeuvre et en a fait ralentir le rythme. C'est aujourd'hui une adaptation de la version de 1887 qui est jouée dans les cérémonies officielles.

(Source site de l'Elysée) www.diplomatie.gouv.fr

Fiche 5 La Marseillaise (les paroles)

1er couplet
Allons enfants de la Patrie,
Le jour de gloire est arrivé !
Contre nous de la tyrannie,
L'étendard sanglant est levé, (bis)
Entendez-vous dans les campagnes
Mugir ces féroces soldats ?
Ils viennent jusque dans vos bras
Egorger vos fils et vos compagnes !

Refrain

Aux armes, citoyens,
Formez vos bataillons,
Marchons, marchons !
Qu'un sang impur
Abreuve nos sillons !

2
Que veut cette horde d'esclaves,
De traîtres, de rois conjurés ?
Pour qui ces ignobles entraves,
Ces fers dès longtemps préparés ? (bis)
Français, pour nous, ah ! quel outrage
Quels transports il doit exciter !
C'est nous qu'on ose méditer
De rendre à l'antique esclavage !

3
Quoi ! des cohortes étrangères
Feraient la loi dans nos foyers !
Quoi ! ces phalanges mercenaires
Terrasseraient nos fiers guerriers ! (bis)
Grand Dieu ! par des mains enchaînées
Nos fronts sous le joug se ploieraient
De vils despotes deviendraient
Les maîtres de nos destinées !

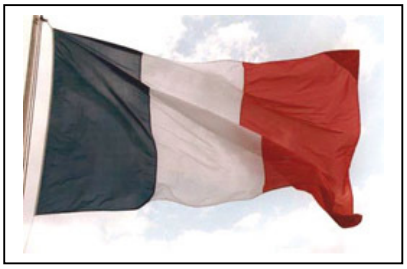
4
Tremblez, tyrans et vous perfides
L'opprobre de tous les partis,
Tremblez ! vos projets parricides
Vont enfin recevoir leurs prix ! (bis)
Tout est soldat pour vous combattre,
S'ils tombent, nos jeunes héros,
La terre en produit de nouveaux,
Contre vous tout prêts à se battre !

5
Français, en guerriers magnanimes,
Portez ou retenez vos coups !
Epargnez ces tristes victimes,
A regret s'armant contre nous. (bis)
Mais ces despotes sanguinaires,
Mais ces complices de Bouillé,
Tous ces tigres qui, sans pitié,
Déchirent le sein de leur mère !

6
Amour sacré de la Patrie,
Conduis, soutiens nos bras vengeurs
Liberté, Liberté chérie,
Combats avec tes défenseurs ! (bis)
Sous nos drapeaux que la victoire
Accoure à tes mâles accents,
Que tes ennemis expirants
Voient ton triomphe et notre gloire !

7
Nous entrerons dans la carrière
Quand nos aînés n'y seront plus,
Nous y trouverons leur poussière
Et la trace de leurs vertus (bis)
Bien moins jaloux de leur survivre
Que de partager leur cercueil,
Nous aurons le sublime orgueil
De les venger ou de les suivre

Fiche 6 : Le drapeau français



Emblème national de la Vème République, le drapeau tricolore est né de la réunion, sous la Révolution française, des couleurs du roi (blanc) et de la ville de Paris (bleu et rouge). Aujourd'hui, le drapeau tricolore flotte sur tous les bâtiments publics ; il est déployé dans la plupart des cérémonies officielles, qu'elles soient civiles ou militaires.

L'histoire

Aux premiers jours de la Révolution française, les trois couleurs sont d'abord réunies sous la forme d'une cocarde. En juillet 1789, peu avant la prise de la Bastille, une grande agitation règne à Paris. Une milice se constitue ; elle porte un signe distinctif, une cocarde bicolore composée des antiques couleurs de Paris, le bleu et le rouge. Le 17 juillet, Louis XVI se rend à Paris pour reconnaître la nouvelle Garde Nationale. Il arbore la cocarde bleue et rouge à laquelle il semble que Lafayette, commandant de la Garde, ait ajouté le blanc royal.

La loi du 27 pluviôse an II (15 février 1794) fait du drapeau tricolore le pavillon national, en précisant, sur les recommandations du peintre David, que le bleu devait être attaché à la hampe.

Le XIXème siècle voit s'affronter le blanc des royalistes légitimistes et les trois couleurs héritées de la Révolution. Le drapeau blanc est remis à l'honneur sous la Restauration mais Louis-Philippe reprend le drapeau tricolore et le fait surmonter du coq gaulois.

Lors de la Révolution de 1848, si le drapeau tricolore est adopté par le gouvernement provisoire, c'est le drapeau rouge qui est brandi par le peuple sur les barricades en signe de révolte.

Sous la IIIème République, un consensus s'établit progressivement autour des trois couleurs. A partir de 1880, la remise des drapeaux aux armées lors de la fête du 14 juillet est un grand moment d'exaltation du sentiment patriotique.

Si le comte de Chambord, prétendant au trône de France, n'a jamais accepté le drapeau tricolore, les royalistes ont fini par s'y rallier pendant la Première Guerre Mondiale.

Le drapeau français aujourd'hui

Les constitutions de 1946 et de 1958 (article 2) ont fait du drapeau tricolore l'emblème national de la République.

Aujourd'hui, le drapeau français est visible sur les bâtiments publics. Il est déployé lors des commémorations nationales et les honneurs lui sont rendus selon un cérémonial très précis. Lorsque le Président de la

derrière lui. En fonction des circonstances, on trouve aussi le drapeau européen ou le drapeau d'un autre pays. *(Source site de l'Elysée)* www.diplomatie.gouv.fr

Fiche 7 : Marianne

Bien que la Constitution de 1958 ait privilégié le drapeau tricolore comme emblème national, Marianne incarne aussi la République Française.

Les premières représentations d'une femme à bonnet phrygien, allégorie de la Liberté et de la République, apparaissent sous la Révolution française.

L'origine de l'appellation de Marianne n'est pas connue avec certitude. Prénom très répandu au XVIIIème siècle, Marie-Anne représentait le peuple. Mais les contre-révolutionnaires ont également appelé ainsi, par dérision, la République. Symbole de liberté, le bonnet phrygien était porté par les esclaves affranchis en Grèce et à Rome. Un bonnet de ce type coiffait aussi les marins et les galériens de la Méditerranée et aurait été repris par les révolutionnaires venus du Midi.

Sous la IIIème République, les statues et surtout les bustes de Marianne se multiplient, en particulier dans les mairies. Plusieurs types de représentation se développent, selon que l'on privilégie le caractère révolutionnaire ou le caractère "sage" de la Marianne : le bonnet phrygien est parfois jugé trop séditieux et remplacé par un diadème ou une couronne.

Aujourd'hui, Marianne a pu prendre le visage d'actrices célèbres. Elle figure également sur des objets de très large diffusion comme les pièces de monnaie ou les timbres-poste.

(Source site de l'Elysée) www.diplomatie.gouv.fr

Activité 2:

Os alunos receberam as fichas 8 e 9 como material desencadeador para o debate. Eles organizaram-se em duplas, leram o documento e responderam as questões propostas. Depois do tempo determinado para a preparação, o grupo reuniu-se para debater, expondo as ideias trabalhadas por eles.

Fiche 8

http://www.licra.org/

Discriminations 2005 la LICRA en campagne

Tout au long de ses 78 ans d'histoire la LICRA s'est battue contre toutes les discriminations engendrées par le racisme.

Récemment, en 2001, consciente des enjeux cruciaux pour notre société fragilisée par une crise qui n'en finit plus, la LICRA menait campagne sur le thème: « stoppons l'apartheid en France », pour tenter de faire tomber les barrières existantes dans les esprits. Quatre ans après, le paysage reste le même, les mentalités progressant moins vite que la prise de conscience politique. Dans ce laps de temps on a assisté à la montée en puissance simultanée des discriminations de toutes sortes et d'un antisémitisme d'un type nouveau, l'antisémitisme antisioniste, recyclage par l'extrême gauche et les tenants arabes de l'éradication de l'État d'Israël, des vieilles lunes racistes et négationnistes de l'extrême droite européenne. Cet antisémitisme, violent, primaire, quotidien, banalisé, relativisé, excusé, voire justifié par l'aveuglement anti-israélien des orphelins d'une idéologie morte en 1989 avec la chute du mur de Berlin, a pris le relais de l'antisémitisme « classique » d'extrême droite, bien identifié, bien confortable pour les antiracistes de salon.

Ce sont les mêmes, anti-républicains en diable, alimentant le créneau porteur des communautarismes que l'on retrouve vent debout, surfant sur la vague anti-laïcité pour recruter des troupes déboussolées, chacun étant sommé de choisir son camp communautaire.

À son corps défendant et au mépris de son histoire certains ont voulu réduire la LICRA au seul combat contre l'antisémitisme. La réalité est plus complexe, le travail de terrain des militants le prouve chaque jour. Bien sûr l'antisémitisme nous hante, fait honte à notre pays et à ceux qui lui trouvent des excuses sociales.

La LICRA n'a jamais voulu polémiquer avec des détracteurs qui se prennent les pieds dans le tapis de leurs contradictions. La réponse de la LICRA est toute entière dans le travail de ses militants, le soutien actif épatant d'amis sincères qui ont bien compris la permanence et l'universalité de son combat, lui permettant avec cette campagne de montrer son engagement et sa détermination militante.

Dès janvier, nous démarrons donc une campagne contre les discriminations et l'antisémitisme, dans tous les médias, affichage, radio, TV, presse, cinéma.

Publicis Dialog a conçu une campagne magnifique, les supports l'ont acceptée, un acteur célèbre a prêté sa voix. Cette campagne sera le fil conducteur de l'action de la LICRA en 2005 en parallèle de l'action autour du centenaire de la loi de 1905.

2005 verra la LICRA mobilisée **pour** la laïcité, une laïcité de tolérance, de compréhension de l'espace de liberté généré par la séparation du politique et du religieux.

2005 verra la LICRA mobilisée **contre** les discriminations, sans gadgets médiatiques à la mode. Seul le principe républicain d'égalité primant pour permettre à chaque citoyen de faire reconnaître ses droits dans l'accomplissement de ses devoirs. ●

Patrick Gaubert
Président de la LICRA

Tout près d'ici n'habite pas Moussa car le propriétaire n'a pas voulu louer à Moussa.

Rachel s'est fait agresser en revenant de l'école. Sa faute: revenir de l'école et être juive.

Le videur a dit à Abdel «soirée privée». Privée d'Abdel.

Selon certains recruteurs, il y a une faute dans le c.v. de Djamila. Elle s'appelle Djamila.

Ficha 9 : La devise française
Débat

Qu'est-ce que la LIBERTÉ pour vous ?
Qu'est-ce que l' ÉGALITÈ à votre avis ?
Qu'est-ce que la FRATERNITÈ ?
Et au Brésil ? Ces mêmes valeurs apparaissent en société ? Quelle est la devise brésilienne et qu'est-ce que vous en pensez ?

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Unité 2: COURS 2 : *Géographie et politique françaises*

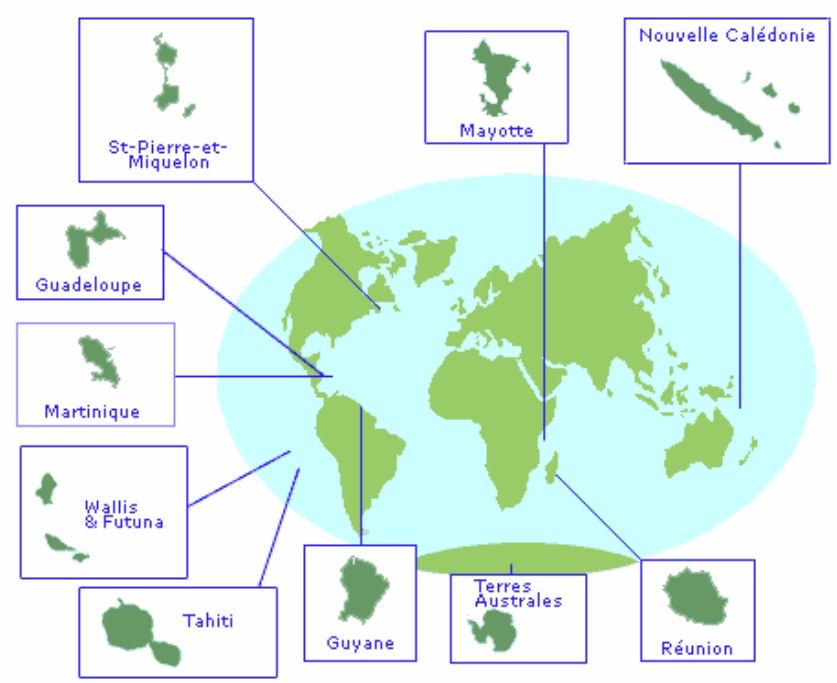
1) Activité 1	- Division géographique de la France et organisation politique (suite) Fiches 10, 11, 12, 13: Présentation de transparents Compétences travaillées : appropriation d'un contenu culturel; expression orale Durée : 1h
2) Activité 2	- « L'élection présidentielle française ». Analyse du matériel électoral authentique. Les élèves analysent les propositions des candidats, envoyées aux Français. Par goupe de trois, max., les élèves vont choisir un candidat, celui qu'ils jugent être le plus préparer parmi les autres. Ensuite, pour le groupe-classe, ils vont présenter le candidat et vont justifier leur choix. Compétence travaillée : expression orale Durée : 1h

A primeira parte da aula foi expositiva. A seguir, o material de suporte para a apresentação do tema utilizado em aula. A "atividade 2" foi concentrada na análise do material autêntico eleitoral, seguido de uma exposição por parte dos alunos.

Ficha 10

REGIONS DE FRANCE

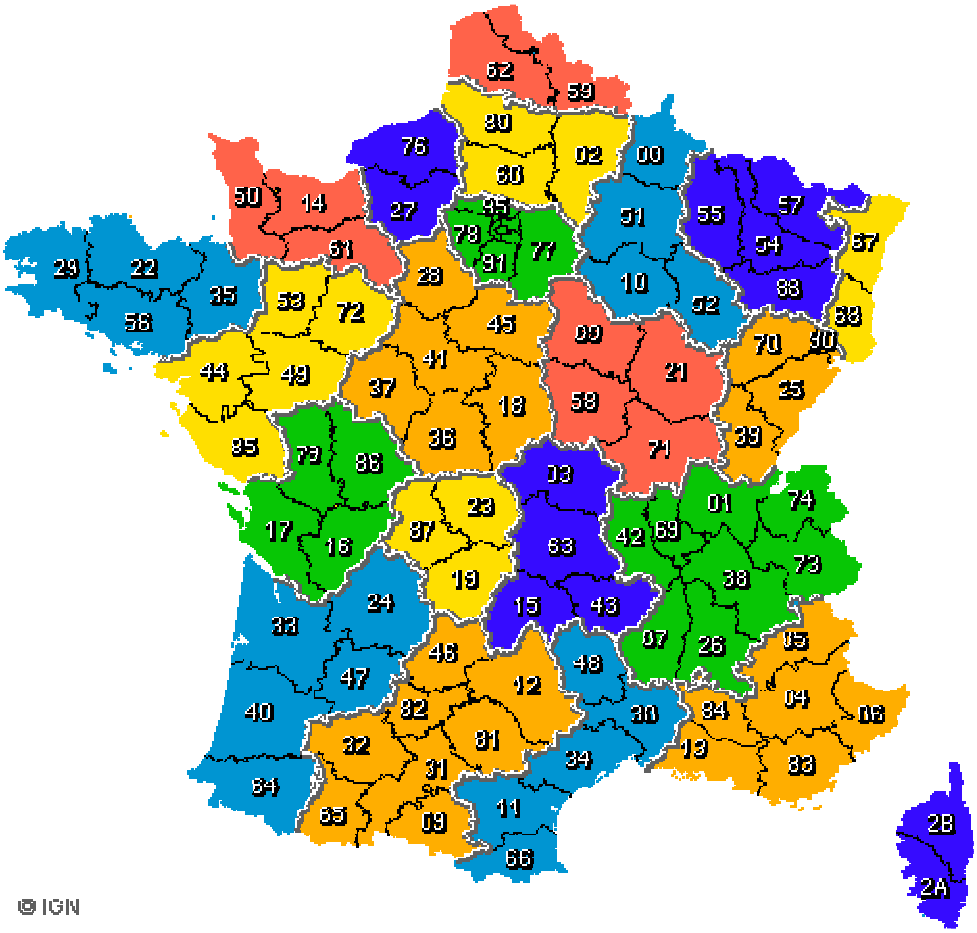
OUTRE-MER



www.tourisme.fr/carte

Fiche 11

Carte des Départements de France



www.tourisme.fr/carte

Fiche 12

Carte des Départements de France

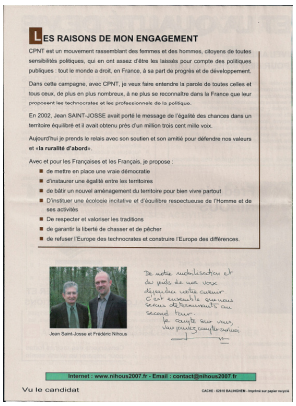
www.tourisme.fr/carte

Fiche 13

Carte des Préfectures de France

www.tourisme.fr/carte

Fiche 14



LES RAISONS DE MON ENGAGEMENT

CPNT est un mouvement rassemblant des femmes et des hommes, citoyens de toutes sensibilités politiques, qui en ont assez d'être les laissés pour compte des politiques publiques : tout le monde a droit, en France, à sa part de progrès et de développement.

Dans cette campagne, avec CPNT, je veux faire entendre la parole de toutes celles et tous ceux, de plus en plus nombreux, à ne plus se reconnaître dans la France que leur proposent les technocrates et les professionnels de la politique.

En 2002, Jean SAINT-JOSSE avait porté le message de l'égalité des chances dans un territoire équilibré et il avait obtenu près d'un million trois cent mille voix.

Aujourd'hui je prends le relais avec son soutien et son amitié pour défendre nos valeurs et **la ruralité d'abord**.

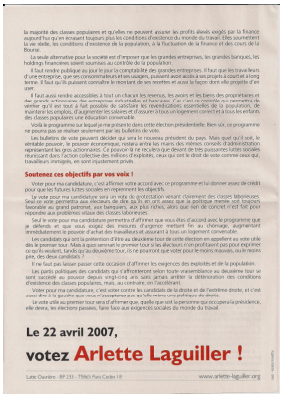
Avec et pour les Françaises et les Français, je propose :

- de mettre en place une vraie démocratie
- d'instaurer une égalité entre les territoires
- de bâtir un nouvel aménagement du territoire pour bien vivre partout
- D'instituer une écologie incitative et d'équilibre respectueuse de l'Homme et de ses activités
- De respecter et valoriser les traditions
- de garantir la liberté de chasser et de pêcher
- de refuser l'Europe des technocrates et construire l'Europe des différences.

Jean Saint-Josse et Frédéric Nihous

Internet : www.nihous2007.fr - Email : contact@nihous2007.fr

Vu le candidat

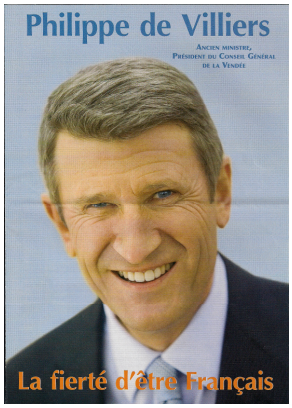


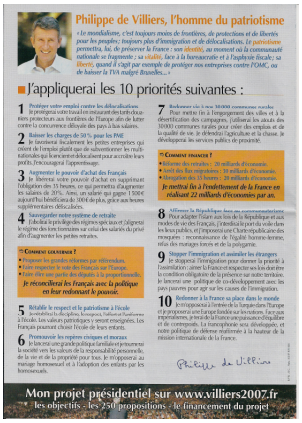
Soutenez ces objectifs par vos voix !

Le 22 avril 2007,

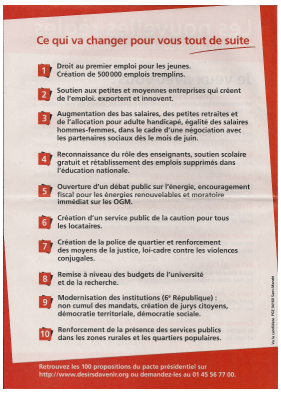
votez **Arlette Laguiller !**

Lutte Ouvrière - BP 233 - 75965 Paris Cedex 19 www.arlette-laguiller.org

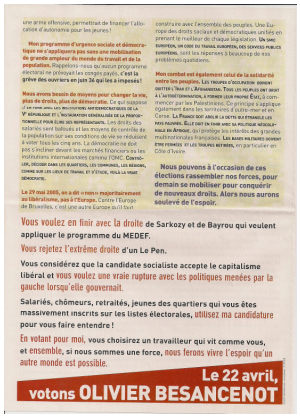

Philippe de Villiers
Ancien ministre,
Président du Conseil Général
de la Vendée
La fierté d'être Français


Philippe de Villiers, l'homme du patriotisme
l'appliquerai les 10 priorités suivantes :
Mon projet présidentiel sur www.villiers2007.fr
les objectifs - les 250 propositions - le financement du projet

La France
Présidente
Le changement
Ségolène Royal
Élection Présidentielle du 22 avril 2007

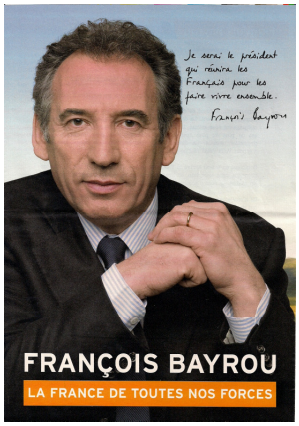

Ce qui va changer pour vous tout de suite
1 Droit au premier emploi pour les jeunes. Création de 500 000 emplois tremplins.
2 Soutien aux petites et moyennes entreprises qui créent de l'emploi, exportent et innovent.
3 Augmentation des bas salaires, des petites retraites et de l'allocation pour adulte handicapé, égalité des salaires hommes-femmes, dans le cadre d'une négociation avec les partenaires sociaux dès le mois de juin.
4 Reconnaissance du rôle des enseignants, soutien scolaire gratuit et rétablissement des emplois supprimés dans l'éducation nationale.
5 Ouverture d'un débat public sur l'énergie, encouragement fiscal pour les énergies renouvelables et moratoire immédiat sur les OGM.
6 Création d'un service public de la caution pour tous les locataires.
7 Création de la police de quartier et renforcement des moyens de la justice, loi-cadre contre les violences conjugales.
8 Remise à niveau des budgets de l'université et de la recherche.
9 Modernisation des institutions (6e République) : non cumul des mandats, création de jurys citoyens, démocratie territoriale, démocratie sociale.
10 Renforcement de la présence des services publics dans les zones rurales et les quartiers populaires.
Retrouvez les 100 propositions du pacte présidentiel sur http://www.desirsdavenir.org ou demandez-les au 01 45 56 77 00.

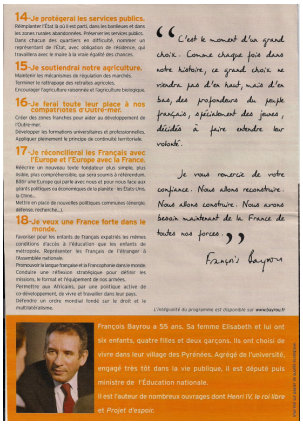
Olivier
BESANCENOT
WWW.BESANCENOT2007.ORG
ÉLECTION PRÉSIDENTIELLE DU 22 AVRIL 2007
LCR - 2, rue Richard-Lenoir 93108 Montreuil
Nos vies valent plus que leurs profits !
LCR

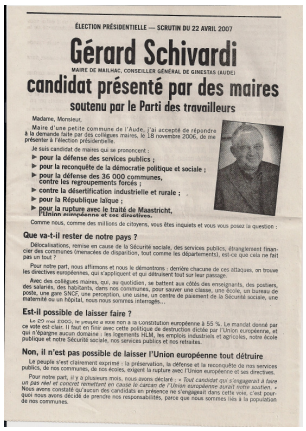

Vous voulez en finir avec la droite de Sarkozy et de Bayrou qui veulent appliquer le programme du MEDEF.
Vous rejetez l'extrême droite d'un Le Pen.
Vous considérez que la candidate socialiste accepte le capitalisme libéral et vous voulez une vraie rupture avec les politiques menées par la gauche lorsqu'elle gouvernait.
Salariés, chômeurs, retraités, jeunes des quartiers qui vous êtes massivement inscrits sur les listes électorales, utilisez ma candidature pour vous faire entendre !
En votant pour moi, vous choisirez un travailleur qui vit comme vous, et ensemble, si nous sommes une force, nous ferons vivre l'espoir qu'un autre monde est possible.
Le 22 avril, votons OLIVIER BESANCENOT

L'ÉCOLOGIE
Les Verts
La révolution écologique
DOMINIQUE VOYNET
Présidentielle 2007
www.voynet2007.fr

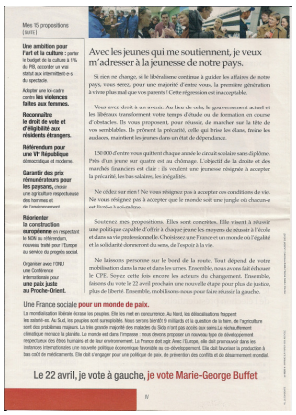
L'ÉCOLOGIE
Les Verts

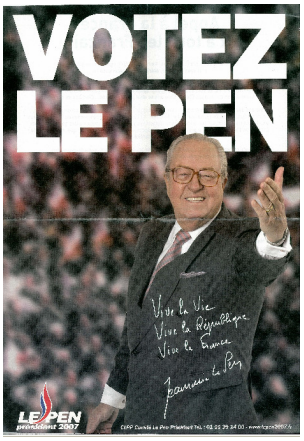

Je serai le président qui réunira les Français pour les faire vivre ensemble.
François Bayrou
FRANÇOIS BAYROU
LA FRANCE DE TOUTES NOS FORCES

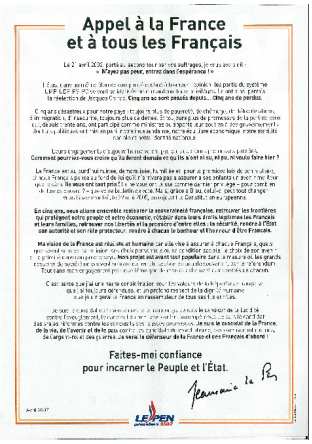

14-Je protégerai les services publics.
15-Je soutiendrai notre agriculture.
16-Je ferai toute leur place à nos compatriotes d'Outre-mer.
17-Je réconcilierai les Français avec l'Europe et l'Europe avec la France.
18-Je veux une France forte dans le monde.
François Bayrou a 55 ans. Sa femme Elisabeth et lui ont six enfants, quatre filles et deux garçons.


ÉLECTION PRÉSIDENTIELLE — SCRUTIN DU 22 AVRIL 2007
Gérard Schivardi
MAIRE DE MAILHAC, CONSEILLER GÉNÉRAL DE GINESTAS (AUDE)
candidat présenté par des maires
soutenu par le Parti des travailleurs
Madame, Monsieur,
Que va-t-il rester de notre pays ?
Est-il possible de laisser faire ?
Non, il n'est pas possible de laisser l'Union européenne tout détruire

QUI EST GÉRARD SCHIVARDI ?
COMMENT RECONQUÉRIR LA DÉMOCRATIE ?







Publicidade eleitoral, recebida pelo eleitor francês em sua casa, pelo correio, na ocasião das eleições para Presidente da República (2007).

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Unité 2 : COURS 3 : Il a gagné

Activité 1	• -Commentaire sur les élections françaises : victoire de Nicolas Sarkosy. • -Une comparaison entre les élections présidentielles brésiliennes et françaises, puisque les deux ont été proches. (Brésil - 2006 / France – 2007) • **-**Question à l'élève : « Si en France on vous demande de parler sur le Brésil, qu'est-ce que vous en parleriez ? » Compétences travaillées : expression orale Durée : 2h

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

MODULO *FRANCE*

Unité 3 - *Activités FOS*

Cours	Objectifs
1) « Les Écoles Polytechniques » de São Paulo et de Paris. 2) Le Nombre d'Or, 3) Le Théorème de Pythagore, 4) Le métro de Paris. 5) « Les chaussettes »,	-traiter les informtaions spécificques à travers les techniques de prise de notes, travaux em goupes et individuels, développement des compétences: compréhension et expression orales. -la prise de la parole, donner une explication et une opinion, une information/explication, demander une opinion, une information/explication.

Essa última unidade ficou reservada para retomada do tratamento dos temas específicos, que foram trabalhados em quatro aulas. Nossa intenção foi de relembrar/validar as diferentes formas de tratar as informações e fazê-los praticar, através de atividades dirigidas em aula. Os temas escolhidos não eram necessariamente ligados à engenharia. Isso foi decidido em comum acordo com os alunos, pois nem todos eram da Escola Politécnica; alguns alunos vinham do Instituto de Física (IF-USP) e outros do Instituto de Matemática e Estatística (IME-USP).

Centro De Línguas FFLCH • USP

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Unité 3: COURS 1: Les Écoles Polytechniques

Activité 2	Comparaison et analyse. La différence entre les écoles polytechniques brésilienne et française : ceux qu'elles offrent. Les élèves lisent le document et en discutent en petits groupes et après en groupe-classe. Fiche 1 et 2 Compétences travaillées : compréhension écrite et expression orale Durée : 30 min lecture individuelle / 30 min la mise en commun en petits groupes / 40 min la mise en commun en groupe-classe.

Activité 1

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Fiche 1 : « Les École Polytechniques »

AU BRÉSIL ...

Structure de base de l'École Polytechnique de São Paulo

4 grandes branches et leurs départements :

1) **Civil** :

Génie Civil en Transports
Génie Hydrolique et Sanitaire
Génie des Structures
Génie Civil et Construction

2) **Électrique** :

Génie Informatique et Systémes Numériques (Imagerie / Logitiel)
Génie d'Énergie et d'Automation Électriques
Génie de Télécommunication et Contrôle

3) **Mécanique**

Génie Mécatronique et Systèmes Mécaniques
Génie Mécanique
Génie Naval et Océanique
Génei de Production

4) **Chimie**

Génie de Mines et de Pétrole
Génie Métallurgique et des Matériaux
Génie Chimique

EN FRANCE ...

<u>Structure de base de l'École Polytechnique de Paris</u>

DÉPARTEMENT D'ÉCONOMIE

La formation en Sciences Économiques à l'École doit répondre aux attentes

multiples d'une population d'élèves ayant des projets professionnels hétérogènes. De nombreux élèves se destinant à des postes de responsabilités en tant qu'ingénieurs dans le monde industriel, ont besoin d'une part, d'une initiation solide aux principes généraux et aux méthodes d'analyse de la discipline, et d'autre part, de pouvoir bénéficier d'enseignements plus appliqués, centrés sur le monde de l'entreprise et son environnement. Une proportion grandissante des emplois offerts aux élèves à la sortie, ou peu après la sortie de l'École (environ 40% à l'heure actuelle), a trait à des métiers "économiques" ou "paraéconomiques", notamment dans des institutions financières ou bancaires, nationales ou internationales. L'objectif du cursus offert est de permettre aux élèves concernés d'acquérir une maîtrise générale, aussi complète que possible, des méthodes de base des Sciences Economiques et de leurs diverses applications, afin qu'ils puissent s'engager dans ces métiers avec efficacité, sans pour autant devenir des "économistes professionnels".
Enfin, le cursus doit permettre de préparer au mieux une dernière catégorie d'élèves, se destinant à une carrière d'économiste professionnel, qui poursuivront leur formation au niveau "graduate" par exemple dans une École d'Application comme l'École Nationale de la Statistique et de l'Administration Economiques (ENSAE) et/ou en suivant une formation par la recherche en Sciences Économiques (Master ou Doctorat en France ou à l'étranger).

DÉPARTEMENT D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE DE CHIMIE

Contrairement à une idée très répandue, la chimie est certainement l'une des sciences qui s'est la plus renouvelée et développée depuis la dernière Guerre Mondiale. De nouveaux concepts et de nombreuses méthodes théoriques (DFT, ELF,...), synthétiques (nouvelles réactions...), analytiques (RX,RPE, RMN,...) ont bouleversé cette science.
Des objets aussi fascinants que les fullerènes, les nanotubes de carbone ou les supraconducteurs à haute température sont, au départ, l'oeuvre de chimistes. De nombreux défis vont être posés à la chimie dans les années à venir, tant dans le domaine de la science des matériaux que dans celui de la santé, de l'énergie, de la lutte pour la préservation de l'environnement.
Pour ne parler que de la santé, la lutte conte les virus (SIDA, etc.), la mise au point de nouveaux médicaments anticancéreux (épothilone, taxotère, etc.) et la destruction des souches bactériennes résistantes, sont quelques uns des défis que la Société devra affronter avec l'aide de ses chimistes.

DÉPARTEMENT D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE EN INFORMATIQUE

DÉPARTEMENT D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE DE MATHÉMATIQUES

Les mathématiques constituent à la fois une science très moderne et une science très ancienne : on a écrit autant de mathématiques durant les 30 dernières années que pendant les 25 siècles qui ont précèdé. C'est en outre une science entretenant des relations fortes, et de nature très variée, avec les autres disciplines. Les mathématiques contemporaines jouent un rôle croissant dans le développement de la science et des technologies.
Les enseignements proposés par le département de mathématiques sont très diversifiés. En seconde et troisième année, ils permettent aux élèves,

selon leurs goûts ou leur plan de carrière, de choisir les thèmes mathématiques qu'ils souhaitent aborder, et le degré d'approfondissement avec lequel ils seront traités.

DÉPARTEMENT DE MATHÉMATIQUES APPLIQUÉES

Le Département de Mathématiques Appliquées vise à établir un lien étroit entre les Mathématiques et leurs applications scientifiques, techniques et industrielles. Les domaines d'application sont divers. Citons, par exemple, la mécanique des milieux continus, la physique appliquée, le calcul scientifique, l'analyse des systèmes, le traitement des signaux et images, les mathématiques financières, l'économétrie, les statistiques...
Le Département entretient des contacts suivis avec des industriels et de nombreux laboratoires scientifiques. Les stages d'option organisés par le Département ont lieu, le plus souvent, dans ces centres de recherches, en France et à l'étranger ; les élèves ont ainsi l'occasion de participer à la résolution effective de problèmes de pointe. A l'École, le Département a des liaisons privilégiées avec le Centre de Mathématiques Appliquées (CMAP) de l'École Polytechnique.

DÉPARTEMENT DE MÉCANIQUE

À partir de ses applications quotidiennes (génie civil, génie mécanique et aussi transports, environnement, météorologie, biomécanique, ...) la mécanique est présentée dans le formalisme adapté à l'état actuel de la connaissance et de la recherche. Elle acclimate les préoccupations industrielles chez les futurs acteurs de la recherche, de la technique, de la production et de l'économie.

DÉPARTEMENT DE PHYSIQUE

Les enseignements de physique ont un quadruple objectif :
1°) Donner aux étudiants de l'X une culture scientifique de base en physique moderne,
2°) Les initier à la pratique de l'expérimentation et de la Recherche,
3°) Les préparer aux formations complémentaires spécialisées scientifiques (masters de recherche) ou techniques (Ecoles d'ingénieur ou masters professionnalisant),
4°) faire prendre conscience aux étudiants de l'Ecole que les développements actuels ou prévisibles de nombreux domaines technologiques reposent sur des avancées récentes en physique fondamentale et appliquée.
L'enseignement de physique est dispensé en deux phases. La première, pendant les deux premières années d'étude, est une introduction aux grandes théories et méthodes qui sont les bases de la physique moderne : mécanique quantique, physique statistique, relativité restreinte, méthodes variationnelles, ainsi qu'aux domaines d'application les plus simples de ces théories et méthodes. Elle comporte également des enseignements expérimentaux introductifs à une grande variété de domaines de la physique, de la science des matériaux et de l'électronique. Enfin, elle prévoit de mener à bien, de façon encadrée par un tuteur, un projet scientifique collectif se rattachant à la physique ou à l'électronique.

La troisième année, organisée en deux périodes d'enseignement et un stage de recherche, comporte l'introduction plus approfondie à la plupart des domaines importants de la physique moderne et de ses applications industrielles. Elle vise un double but. D'une part, elle s'inscrit dans la formation en 4 ans des polytechniciens, et, de l'autre, elle définit un cursus de master pour des étudiants ayant complété leur cycle de formation sous graduée dans d'autres établissements d'enseignement supérieur.
En ce qui concerne le cursus polytechnicien, les deux premières années d'Ecole auront visé à donner aux étudiants de l'X une culture scientifique de base en physique. La troisième année (M1) les prépare aux formations scientifiques (M2, masters étrangers) et techniques (Ecoles d'ingénieurs françaises, formations d'ingénieur étrangères) spécialisées de 4ème année.
Un catalogue de cours de troisième année (cours répertories par les nombres 5xx) est proposé par le département. Ce catalogue comprend principalement des cours de physique, mais également des cours dont le thème est à l'interface de la physique avec une autre discipline (biologie, mécanique, informatique, mathématique), et enfin des cours proposés par d'autres département mais dont la thématique donne un éclairage complémentaire aux sujets développés par les physiciens (cours "agréés").
Pour suivre ces enseignements, un étudiant a le choix entre deux stratégies toutes les deux légitimes et présentant chacune des avantages. La première consiste à s'inscrire dans le système des « majeures », qui repose sur ce catalogue de cours en répartissant l'offre en deux trimestres indépendants. Un étudiant peut donc suivre avec profit ces cours pendant un seul trimestre ou pendant les deux trimestres à la suite. L'efficacité de ce système est établie depuis une quinzaine d'années. Il permet à un élève d'allier l'acquisition de connaissances qui le préparent à sa spécialisation de quatrième année et la connaissance approfondie de grands domaines modernes de la physique et de ses applications industrielles, selon ses goûts et ses projets personnels.
La thématique de la période du stage de recherche du troisième trimestre peut également être choisie indépendamment des deux majeures.
La deuxième stratégie s'adresse principalement aux étudiants qui ont une idée précise du secteur de l'industrie ou de la recherche auquel ils souhaitent se préparer (énergie, environnement, physique théorique, haute technologie, etc.). Le département de physique proposera à ces étudiants des « parcours d'approfondissement recommandés » couvrant la troisième et la quatrième année. Il leur sera indiqué quels sont, dans le même catalogue des cours, dans les domaines de stages, et dans les formations de quatrième année, ceux qui sont bien adaptés à leur souhait de formation (parfois le nombre des cours recommandés aux premiers et deuxième trimestre, est inférieur au nombre minimum de cours requis et l'étudiant pourra compléter son cursus par le choix d'autres cours ayant une certaine pertinence avec ses objectifs).

DÉPARTEMENT DES HUMANITES ET SCIENCES SOCIALES

Créé lors de l'arrivée de l'École Polytechnique sur le site de Palaiseau en 1976, est l'héritier et le témoin d'une longue tradition humaniste dans la formation des étudiants polytechniciens. Dès les origines de l'École au XIXe siècle, ses fondateurs avaient en effet voulu qu'à côté des disciplines traditionnelles soient présents des enseignements (beaux-arts puis histoire

et littérature) qui complètent les « savoirs » scientifiques par des « savoir faire » et des « savoir être » originaux. C'est sur cette ligne de dialogue et d'échange que se tiennent aujourd'hui les formations et enseignements dispensés par le département. Et ceci non comme une sommation à contester les évidences, certitudes ou modèles des sciences exactes, mais au contraire comme une invitation à les mettre en perspective avec les données fondamentales de l'histoire des hommes, des structures du corps social ou plus simplement de la personnalité et de la créativité des individus qui les inventent, s'en emparent, en usent et les transforment. Le « laboratoire » des Humanités et des Sciences Sociales c'est le Monde extérieur et les Hommes dans leur vie individuelle et sociale.

Objectifs et moyens

Structuré depuis le printemps 2003 en « département d'enseignement et recherche en humanités et sciences sociales », le département HSS de l'École Polytechnique réunit ainsi une équipe d'enseignants contractuels de 23 enseignants. Parmi ceuxci, 6 sont d'exercice complet aux grades de professeur, professeur associé et professeur chargé de cours. À leurs côtés travaillent 17 autres professeurs ou maîtres de conférence à temps partiel dont plusieurs sont directement issus des rangs des 3 laboratoires et centres de recherche directement rattachés à la structure « enseignement – recherche » : le PREG-CRG, Pôle de recherche en économie et gestion - Centre de recherche en gestion ; le CREA, Centre de recherche en épistémologie appliquée; et le GRISÉ, Groupe de recherche et d'intervention sur la science et l'éthique. Les deux premiers laboratoires ont conservé l'essentiel de l'implantation de leurs équipes dans les anciens locaux de l'École à Paris mais ont développé tous deux depuis plusieurs années des « antennes » sur le site de Palaiseau. Dans ce contexte, les récents statuts du département définissent plus précisément en ces termes les objectifs prioritaires du projet global évoqué ci-dessus : assurer un niveau d'excellence dans l'enseignement des humanités et sciences sociales à l'École, renforcer les projets et les synergies entre les activités d'enseignement et de recherche dans les domaines et champs d'application suivants : les humanités et beaux-arts, la philosophie, les sciences sociales et politiques, l'économie politique, la gestion de l'entreprise et des organisations, l'épistémologie et l'histoire des sciences, les sciences cognitives. créer ou favoriser les conditions d'une information et d'une réflexion mutuelles sur les grands objets enseignés ainsi que sur les thèmes majeurs des laboratoires de recherche, optimiser cette collaboration dans le cadre de la formation par la recherche, développer des partenariats pédagogiques avec les autres départements d'enseignement et de recherche de l'École, établir ou développer des liens avec des acteurs importants de la vie de la nation ainsi qu'avec des partenaires étrangers, tant dans le domaine académique que dans celui de l'entreprise, développer la visibilité et la reconnaissance nationale et internationale des activités pédagogiques et de recherche de l'École Polytechnique dans le domaine des humanités et sciences sociales, assurer une mission d'encadrement, de support et d'orientation des étudiants dans les domaines de compétence.

DÉPARTEMENT DE LANGUES ET CULTURES

L'apprentissage des langues dispensé à l'École Polytechnique vise à la maîtrise d'outils permettant à l'élève, y compris l'élève débutant, d'évoluer

dans le ou les pays concernés et de suivre un cours dans une langue étrangère. Cet apprentissage a également pour but d'encourager les stages d'option ou les spécialisations à l'étranger. Il est indissociable, bien entendu, d'un enseignement ou de l'acquisition de compétences culturelles, y compris dans le cadre des cours de débutant et cela pendant les trois semestres. Il nécessite de la part de l'élève une forte implication dans le travail personnel et autonome. L'apprentissage de deux langues vivantes est obligatoire. Il n'existe pas de distinction entre LV1 et LV2, les exigences et les objectifs étant les mêmes quelle que soit la langue. Seule subsiste une différence de coefficients au moment des inscriptions aux examens. L'étude d'une 3e langue est possible sous certaines conditions.
Anglais, Allemand, Français, Espagnol, Arabe, Chinois, Italien, Japonais.
www.poli.usp.br (tradução nossa à partir das informações que constam do site oficial da escola) www.polytechnique.fr

Fiche 2 : Plus de deux siècles d'histoire

1794 Création de l'École centrale des travaux publics
qui prendra le nom d'École Polytechnique un an plus tard.
1804 Napoléon donne un statut militaire à l'École,
et une devise "Pour la patrie, les sciences et la gloire".
1970 L'École devient un établissement public,
sous la tutelle du Ministère de la Défense.
1972 Les jeunes filles sont admises à concourir.
1976 L'École est transférée à Palaiseau (au sud de Paris)
1995 Une nouvelle voie du concours est ouverte aux étrangers
2000 La réforme du Cycle Polytechnicien fixe la durée du cursus à 4 ans

Les grandes périodes

1 - Des débuts révolutionnaires
2 - Une école impériale militaire et disciplinée
3 - Une Restauration difficile
4 - La gloire populaire des révolutions de 183O et 1848
5 - Le Second Empire : Une période de calme et de travail
6 - Une école républicaine
7 - Une école tournée vers l'avenir

Les grands polytechnitiens

L'École Polytechnique compte parmi ses anciens élèves
ou son corps professoral de grands savants dont les noms sont attachés à des contributions fondamentales de la connaissance.

Les grands Polytechniciens

Les mathématiciens

Augustin CAUCHY X1805
Michel CHASLES X1812
Siméon Denis POISSON X1798
Henri Poincaré X1873

Les physiciens

François ARAGO X1803
Jean Baptiste BIOT X1794
Pierre Louis DULONG X1805
Augustin FRESNEL X1804
Etienne Louis MALUS X1795
Henri Becquerel X1872

Les grands serviteurs de l'Etat

DENFERT-ROCHEREAU X1842
Ferdinand FOCH X1916
Joseph JOFFRE X1869
FREYCINET Charles de X1846
Pierre MASSE X1916
Jacques RUEFF X1919
Sadi Carnot X1857

Les chimistes

Emile CLAPEYRON X1816
L-J. Gay-Lussac X1797

Les philosophes

Charles RENOUVIER X1834
Auguste Comte X1814

Les industriels et grands ingénieurs

André CITROËN X1898
Fulgence BIENVENÜE X1870
Conrad de SCHLUMBERGER X1898

www.ecp.fr/

A última aula desta unidade serviu-nos para fazer uma *mise au point* com os alunos. Estávamos na metade do curso e vivendo com eles as pequenas conquistas dos seus preparativos para a ida para a França (passaportes, vistos, dossiers para as

escolas, passagens, etc.). Percebemos que os alunos estavam muito envolvidos com os conteúdos propostos.

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Unité 3: COURS 2: Le Nombre d'Or

1) Activité 1	Enregistrement – "Le Nombre d'Or" Construction de la connaissance : prendre des notes à partir de l'écoute. Echanger les informations retenus avec les collègues et puis vérifier avec l'enregistrement celles qui manquent . Audio – RFI – Dictionnaire Géométrie – « Nombre d'Or » Fiche 1 Compétences travaillées : compréhension et expression orales Durée : 50 min - Écoute et organisation des notes
2) Activité 2	Après le relevé des informations, préparer un petit exposé avec un ou deux collègues max. Fiche 2 Compétences travaillées : compréhension écrite et expression orale Durée : 40 min de préparation/lecture - 30 min présentation des groupes

Activité 1

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Fiche 1: Le Nombre d'Or

Activité C.O. / E.O.
Enregistrement RFI – Dictionnaire Géométrie

Qu'est-ce que le Nombre d'Or ?

A quelle époque il a été établi et par qui ?

Quelle est son utilisation?

Pour quoi devons-nous le connaître ?

Dans quels domaines le Nombre d'Or est plus utilisé ?

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Fiche 2 : Le Nombre d'Or

Nombre d'or, Section dorée, Divine proportion et autres apellations mystiques sont des dénominations qui désignent un rapport arithmétique : le nombre d'or. Ce dernier n'est ni une mesure, ni une dimension, c'est un rapport entre deux grandeurs homogènes. Jean-Paul Delahaye affirme (*pour la Science* Août 1999) que le chemin des mathématiques à la numérologie est dangereux pour être riche en interprétations. En effet des milliers de pages ont été écrites sur le nombre d'or, baptisé □. On le retrouve chez les peintres du début du siècle, dans les cathédrales gothiques, sur les façades des temples grecs et même au cœur de la Grande Pyramide. On dit qu'il aurait été transmis de bouche de pyhtagoricien à oreille d'initié, comme un secret universel et immuable (il n'était pas considéré comme un nombre puisque seuls les entiers sont des nombres chez les grecs). De nombreux tableaux seraient conçus selon les règles de la "divine proportion" (expression datant de 1509 avec Léonard de

Vinci). En réalité avec quelques approximations il est très facile de l'approcher.

Certains peintres comme Salvatore Dali (Sacrement de la dernière cène),
Seurat (le Cirque) ou Mondrian (Composition) l'ont d'ailleurs utilisé par jeu.
Le nombre d'or véritable petit nirvana arithmétique a été une voie privilégiée de communication avec l'au-delà...

Cirque (Musée d'Orsay 1890-1891).
Les lignes horizontales tracées dans le tableau ont des grandeurs proportionnelles à □. Il en serait de même pour la loge délimitée par des lignes de couleur rouge vif formant un rectangle d'or. L'utilisation du nombre d'or dans ce tableau est opposée aux lignes courbes du personnage central du tableau ainsi qu'aux autres acrobates. Le nombre d'or met donc en valeurs les lignes géométriques des bancs.

Marguerite Neveux a démontré qu'en réalité les artistes divisaient leurs toiles en huitièmes, ce qui est très facile, puis en 4/8 et en 5/8 qui est très proche du nombre d'or à 7 millièmes près. Cette petite différence a suffi à créer bien des rêves dorés et à déchaîner des passions qui retombent actuellement (les fractales sont aujourd'hui plus motivantes). En réalité le format le plus utilisé est le fameux 21/29.7... (A4, A3,...) seul format qui plié en deux garde la même forme : rapport $\sqrt{2}$. Tout de même le nombre d'or a des propriétés mathématiques bien réelles et on le retrouve dès qu'on a une symétrie d'ordre 5. Nous l'avons déjà rencontré avec les lapins de Fibonacci, dans les morceaux disparus... Nous allons en découvrir quelques unes de ses propriétés mathématiques. Si vous ne l'avez pas effectué, n'hésitez pas à faire le petit test**.**

Le Nombre d'Or
Définition

Ce nombre est la valeur d'un rapport de deux grandeurs homogènes. Il est déterminé par une proportion :
Il y a de la petite partie à la grande, le même rapport que la grande au tout. (*Vitruve*, architecte romain 1er siècle avant notre ère).

Ainsi si a et b sont les deux grandeurs alors nous aurons :
$\mathbf{a/b = (a + b) / a}$.
$\mathbf{a/b = 1 + b/a}$
pour simplifier, prenons comme variable $\mathbf{x = a/b}$.
alors nous obtenons :
$\mathbf{x = 1 + 1/x}$
$\mathbf{x - 1 - 1/x = 0}$
comme x non nul, nous obtenons l'équation suivante que nous noterons
(E) : $\mathbf{x^2 - x - 1 = 0}$
qui admet comme racine positive :

x = $\frac{1+\sqrt{5}}{2}$

que nous notons □.et vaut à peu près **1,618**....

C'est cette valeur qui est appelée le nombre d'or (dit □. (phi) en hommage au sculpteur grec Phidias qui s'en servit dans les proportions du Parthénon à Athènes.

Nous pouvons d'ores et déjà noter quelques résultats :

□.^{2} **- □. - 1 = 0**
□. = $\frac{1+\sqrt{5}}{2}$
Pour obtenir le carré , on ajoute l'unité : □.^{2} **= □. + 1**
Pour obtenir l'inverse, on soustrait l'unité : **1/□. = □- 1**

Des résultats précédents nous pouvons déduire : $x^2 = x + 1$ et $x = 1 + 1/x$ d'où

$$x = \sqrt{1+x} = \sqrt{1+\sqrt{1+x}} = \sqrt{1+\sqrt{1+\sqrt{1+x}}}$$

et on a aussi :

$$x = 1+\frac{1}{x} = 1+\frac{1}{1+\frac{1}{x}} = 1+\frac{1}{1+\frac{1}{1+\frac{1}{x}}} =$$

Le nombre d'or peut s'écrire à l'aide d'une infinité de radicaux emboîtés

Les racines continues et le nombre d'or

$$\Phi = \sqrt{1+\sqrt{1+\sqrt{1+\sqrt{1+\sqrt{1+\sqrt{1+\sqrt{1+\sqrt{1+\ldots}}}}}}}}$$

Les fractions

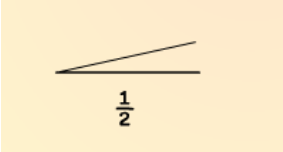
Les fractions continues du nombre d'or

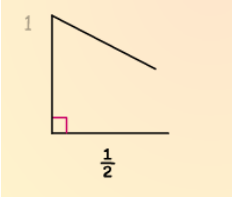
$$\Phi = 1+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{1+\ldots}}}}}}}}}$$

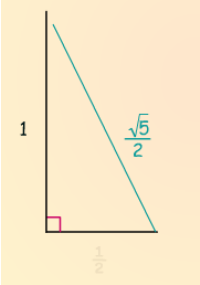
A l'intérieur du système formé des mesures qui sont des termes d'une suite géométrique de raison □. les multiplications, divisions, élévations aux puissances et extractions de racines peuvent être remplacées par des additions et soustractions, ce qui rend le calcul abordable à des personnes ne sachant que compter comme c'était le cas dans les systèmes anciens de numération (pensons aux chiffres romains...).

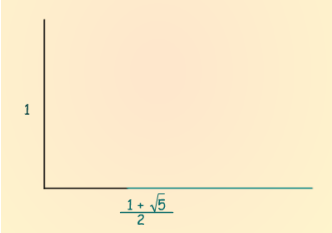
Le rectangle d'or

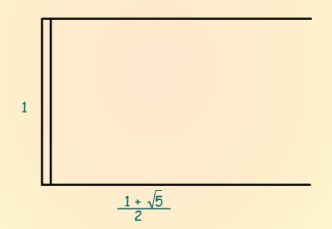
Un rectangle d'or est un rectangle dont le rapport longueur sur largeur est égal au nombre Φ□**.** On part d'un côté de longueur 1/2 pour construire un triangle rectangle dont les côtés de l'angle droit mesurent 1 et 1/2. En utilisant le théorème de Pythagore, l'hypoténuse mesure $\frac{\sqrt{5}}{2}$**.** Il suffit de terminer le rectangle d'or dont les côtés mesurent **1** et Φ **=** $\frac{1+\sqrt{5}}{2}$. Ce rectangle est harmonieux, son équilibre flatte l'oeil et statistiquement il a la préférence lorsqu'on le compare à d'autres rectangles de formes diverses.

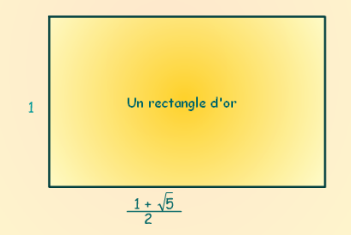








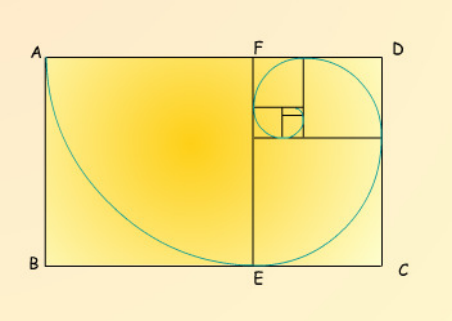




La spirale du rectangle d'or

Cette spirale est une 'fausse' spirale parce qu'elle est constituée d'arcs de cercles au lieu d'avoir une variation continue du rayon. Cependant les raccordements des arcs sont parfaits car la condition de tangence est respectée. Les centres des arcs sont à chaque fois situés sur la même droite perpendiculaire à cette tangente. Cette courbe est connue sous le nom de 'spirale logarithmique'. Elle s'enfonce sans fin et tend rapidement vers un point Z autour duquel elle s'enroule de plus en plus près. Ce point est appelé le centre de la spirale. Appelée spirale de Bernoulli, elle a de nombreuses propriétés. L'une d'elles est que le segment de droite qui joint

le centre Z à un point de la courbe croît en progression géométrique. La longueur du rayon vecteur est multipliée par le nombre d'or chaque fois que sa direction tourne d'un quart de tour. Par contre l'angle que fait ce segment avec une direction de départ quelconque, croît en progression arithmétique.



Pourquoi une suite de rectangles d'or ?

Le premier rectangle a des côtés de longueur

1 et □ dont le rapport est □

Le deuxième rectangle a des côtés de longueur □**- 1** et **1** soit

1/□et **1**dont le rapport est □

Le troisième rectangle a des côtés de longueur **1 - 1/**□**= 1/**□^{2},soit

1/□^{2} et **1/**□ dont le rapport est □

Le quatrième rectangle a des côtés de longueur **1/**□ **- 1/**□^{2} **= 1/**□^{3}et **1/**□^{2},soit

1/□^{3} et **1/**□^{2} dont le rapport est □

...

Le n^{ième} rectangle a des côtés de longueur

1/□$^{n-3}$ **- 1/**□$^{n-2}$ **= (**□ **- 1)/**□$^{n-2}$ **= (1/**□□$^{n-2}$□**1/**□$^{n-1}$

et **1/**□$^{n-2}$,soit

1/□$^{n-1}$ et **1/**□$^{n-2}$ dont le rapport est □

Nous avons donc bien une suite de rectangles d'or.

Source : http://pagesperso-orange.fr/therese.eveilleau/pages/truc_mat/textes/rectangle_dor.htm

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Unité 3: COURS 3: "Le théorème de Phytagore »

1) Activité 1	"Le Théorème de Pythagore" Construction de la connaissance : prendre des notes à partir de l'écoute. Echanger les informations retenues avec les collègues et puis vérifier avec l'enregistrement celles qui manquent . L'élève reste responsable pour son écoute. Travail en groupe sans dictionnaire, seulement l'écoute et les notations. Audio – RFI – Dictionnaire Géométrie – « Le théorème de Pythagore» Durée : 40 min
2) Activité 2	Après le relevé des informations, préparer une petite démonstration de la théorie définie par Pythagore. En groupe et utiliser le tableau. Lecture / découverte : biographie de Pythagore Fiche 2 Compétences travaillées : compréhension écrite et expression orale Durée : 20 min préparation et 10 min de présentation pour chaque groupe

Como o curso acontecia, às sextas-feiras, à tarde, para essa aula, utilizamos os aparelhos áudio e as outras salas reservadas para o CFI para a distribuição dos grupos, afim de que os alunos gerenciassem sua própria exploração do documento áudio. Para isso, foi-lhes entregue somente o "cd" no qual constava a atividade a ser realizada por eles, sem o uso de dicionários francês-francês, ou francês-português. A nossa intenção era que eles percebessem suas próprias estratégias para a obtenção da informação e o seu tratamento: como isso acontecia, se precisavam da língua materna, se o conhecimento específico passava pela língua materna, se o estudo realizado e o seu entendimento foram feitos a partir da língua francesa, como objeto, ou do conteúdo problemático apresentado na entrevista. Não foi exigido deles o uso do francês na realização dessa atividade, mesmo porque os grupos mantiveram-se isolados uns dos outros. O que nos interessava era a demonstração matemática e a sua explicação do Teorema de Pitágoras no final da aula, obviamente, em francês.

No final da atividade, em nossa *mise en commum*, os alunos relataram que no início do exercício eles ficaram muito mais ligados ao entendimento da língua do que ao assunto propriamente dito, para depois, na sequência, mais habituados ao tipo de discurso e à voz dos interlocutores passar para a exploração do assunto específico. O tempo de passagem do entendimento/exploração da língua para o

assunto específico variou de grupo para grupo. A passagem pela língua materna funcionou como zona de validação/verificação de um tema já conhecido, dando mais segurança e confiança para a transposição do “conhecimento reconhecido” para a língua estrangeira. Os alunos apresentaram o tema de forma mais confiante, e isso valeu para a expressão em francês.

Activité 1

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Fiche 1 :
RFI ; Dictionnaire Géométrie – Le Théorème de Pythagore
Compréhension Orale et Expression Orale

.
1) Identifier l'enregistrement que vous venez d'écouter.
-Rélever toutes les informations qui le concernent : présentateur/interviewer, thème, radio, interviewé.

2) Le personnage de qui on parle :
-Qui est-ce ?

3) Le thème :
-De quoi s'agit-il ? Dites quelles sont ses applications.

4) Présenter le personnage et démonstrer ce qui vient d'être expliqué.

Activité 2

Cours de Français pour Débutants FFLCH/EPUSP
Module France

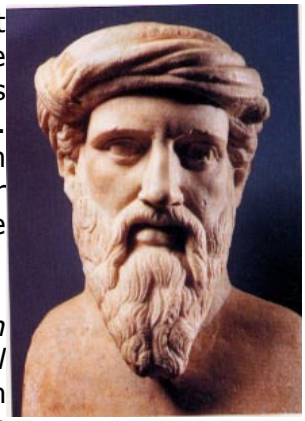
Fiche 2

Pythagore

Pythagore est un mathématicien grec de la fin du 6è siècle avant J.-C. Né dans l'île de Samos (*voir une carte*), il partit fonder une école proche d'une secte à Crotone, dans le sud de l'actuelle italie.

Pythagore y étudiait les mathématiques, la musique, ou la philosophie. Il professait ainsi toutes sortes d'idées, comme la métempsychose (possibilité de renaître, après la mort, sous la forme d'un autre être vivant, et ainsi

d'avoir plusieurs vies).Les disciples rapportaient toutes leurs découvertes scientifiques au maître, de sorte qu'on ne peut plus distinguer à ce jour les inventions de Pythagore et celles de ses disciples. L'école avait également une activité politique, en faveur du régime aristocratique, ce qui finit par déclencher une émeute populaire au cours de laquelle l'école fut détruite.



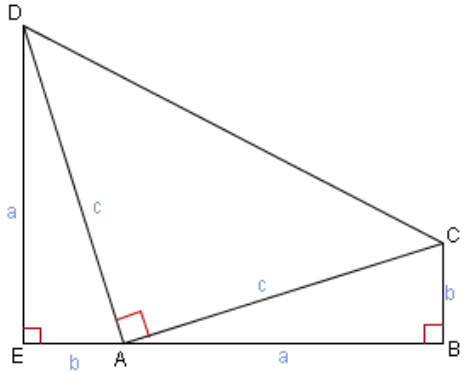
On connaissait la propriété de Pythagore "*Dans un triangle rectangle, le carré de l'hypothénuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés.*" bien avant cette époque. On a en effet découvert des tablettes d'argile gravées par les Babyloniens, probablement vers 1800 av J-C, donnant les longueurs des côtés de 15 triangles rectangles différents.

Ce serait du vivant de Pythagore que son nom serait associé à la fameuse relation, et la légende rapporte que Pythagore en fut si fier qu'il sacrifia aux dieux une hécatombe, c'est-à-dire 100 boeufs. L'école de Pythagore a peut-être été la première à donner une preuve du théorème. Depuis, les Chinois, les Hindous, les Arabes, les Occidentaux (parmi lesquels Léonard de Vinci) ont imaginé des centaines de démonstration. Dans un livre, *The Pythagorean proposition*, Elisha Scott Loomis en a réuni 370.

Le théorème de Pythagore, démontré par un Président des Etats-Unis

Histoire -- *Démonstrations classiques*
Géométrie -- *Triangle*

On doit à Abraham Garfield (1831-1881) qui fut le vingtième Président des Etats-Unis, une démonstration du théorème de Pythagore, basée sur la figure suivante :



L'aire du trapèze BCDE est : $(a+b)\times(a+b)/2=a^2/2+b^2/2+ab$. Mais l'aire du quadrilatère BCDE est aussi la somme de l'aire des 3 triangles ABC, ACD, ADE. Mais :

- l'aire de ABC est : $ab/2$.
- l'aire de ACD est : $c^2/2$.
- l'aire de ADE est : $ab/2$.

En égalisant les deux calculs, on trouve $a^2+b^2=c^2$.

http://www.bibmath.net

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Unité 3: COURS 4: – Le métro de Paris, l'épopée de plus d'un siècle.

1) Activité 1	Technique de la prise de notes. Revoir la technique « à la française »avec les élèves et leur demander leurs habitudes à exu en classe, en cours. Ecouter l'enregistrement et relever les informations principales. Travail individuel pour la prise de notes et en groupe de deux ou trois max. pour la vérification des information relevées et notées. Audi – RFI / texte Internet (illustration/info) Fiche 1 Compétences travaillées : compréhension orale / production écrite Durée : 40 min
2) Activité 2	Reformulation et présentation du thème travaillé à partir de la prise de notes et de la fiche M4 Fiches 2 et Fiche – CFI/Poli – « La prise de notes » (Thème travaillé au M4) Compétences travaillés : compréhension écrite et expression orale. Durée : 40 min travail en groupe et 10 min pour la présentation

Essa aula deu-nos a oportunidade de rever a técnica de anotação do modo francês, trabalhada no Módulo 4 e também apresentada nessa dissertação como atividade específica para aquele curso. A ideia não era de fazê-los executar as anotações da forma francesa, mas de fazê-los perceber o quanto a organização da anotação de uma aula, de uma explicação ou de uma conferência poderia beneficiá-los em seus estudos na França.

Activité 1

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Fiche 1 :
RFI ; Label France – Le métro de Paris, l'épopée de plus d'un siècle.

Compréhension Orale et Expression Orale

Enregistrement :
1) Identifier l'enregistrement que vous venez d'écouter.
- Rélever toutes les informations qui le concernent : présentateur/interviewer, thème, radio, interviewé.

2) Le personnage de qui on parle :
- Qui est-ce ?

3) Le thème :
- De quoi s'agit-il ? Dites quelles sont ses applications.

4) Présenter le personnage et démonstrer ce qui vient d'être expliqué.

Activité 2

Nesta atividade, foi retomada a ficha "La prise de notes" trabalhada no Módulo 4 e apresentada nesta dissertação com a atividade específica do Módulo 4.

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Fiche 2 : Historique du métro parisien

Les projets de métro

Dès la seconde moitié du dix-neuvième siècle, la circulation, dans Paris, devient problématique. A partir de 1845, des projets (certains assez farfelus) de chemin de fer intérieur sont proposés à l'administration.

Métro de Londres

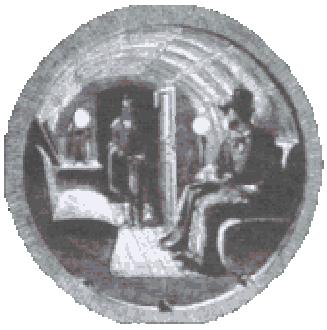
En 1845 c'est le projet dit de Kérizounet, qui propose de relier le centre de Paris aux gares de Lyon et du Nord par un métro qui circulera librement sur un plan incliné dans un sens et qui sera tracté par des câbles dans l'autre.

Entre les années 1860 et 1900, le métro souterrain de Londres utilise de classiques trains à vapeur. Vous pouvez imaginer sans peine l'état des voyageurs et celui des stations.

C'est alors un système de locomotives à condensation qui est adopté : les fumées sont retenues dans les tunnels et expulsées sous des puits, ce qui oblige le stationnement des trains à des endroits bien précis.

C'est ce projet que présenteront Letellier ou Brame et Flachat en 1856.

Autre projet présenté, un métro aérien à traction vapeur. On peut imaginer sans peine les nuisances générées (fumées, dépôts bruits) au sein d'une ville comme Paris.



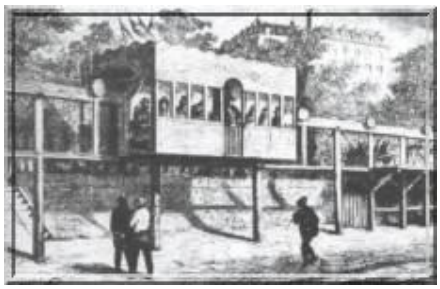
Métro à air comprimé

Aux alentours des années 1865, un autre projet voit le jour en Angleterre, puis à New York. Le wagon en forme de piston est propulsé par de l'air comprimé dans un tunnel en forme de boyau.

Arrivé en station, le métro peut progresser grâce à sa force d'inertie. Le silence, la propreté et la sécurité sont les principaux avantages de ce système, mais il faut de puissantes stations de pompage d'air.

Nous passerons rapidement sur le métro aquatique de Girard, pour parler du métro sans roues.

Expérimenté au parc de la Tête d'Or à Lyon en 1872, c'était en fait une sorte de monorail, dont le système de roulement était non pas placé sur le wagon mais sur le rail ! Parfaitement intégrable au paysage urbain, ce système avait pour inconvénient majeur une traction particulièrement compliquée.



Métro sans roues

Si le concepteur de ce projet avait pu rencontrer l'ingénieur Jean Bertin créateur de l'aérotrain, peut-être aurions nous pu voyager dans Paris dans des conditions différentes.

Il y a eu de nombreux projets, certains restant dans les cartons, d'autres étant expérimentés soit en France soit à l'étranger. Le plus fou d'entre eux étant très certainement celui d'Arsène Olivier qui propose en 1872, la construction d'un métro perché sur de très hauts viaducs destinés à enjamber les immeubles parisiens !

Après dix ans de tergiversations concernant l'autorité de tutelle du futur réseau, l'Etat et la ville de Paris décident de trouver une solution pour pallier l'insuffisance des moyens de surface. C'est l'approche de l'Exposition Universelle de 1900 qui va précipiter la décision.

Un avant-projet de réseau de « chemin de fer urbain à traction électrique », signé Edmond Huet directeur des travaux de la ville de Paris et Fulgence Bienvenüe ingénieur en chef chargé des approvisionnements en eau de la ville de Paris est déposé en 1895. Il comporte une ligne circulaire Etoile-Nation-Etoile, une transversale nord-sud, Porte de Clignancourt-Porte d'Orléans et une transversale est-ouest, Porte Maillot-Avenue Gambetta. L'assemblée municipale adopte le projet, le 20 avril 1896, en y adjoignant trois lignes. Le projet définitif est approuvé par le conseil en juillet 1897.

C'est par une loi du 30 mars 1898 qu'est déclaré d'utilité publique l'établissement dans Paris d'un chemin de fer métropolitain d'intérêt local à traction électrique, d'une longueur de 65 kilomètres, au gabarit de 2,40 m, à voie normale. Cette largeur étant inférieure à celle du matériel des grandes compagnies, empêche toute intrusion des intérêts et des trains nationaux.

Les travaux

Ce sera la Compagnie Générale de Traction appartenant au baron Empain. Ce dernier s'associe avec les Etablissements Schneider du Creusot et fonde, en avril 1899, la Compagnie du Chemin de fer Métropolitain de Paris (CMP). C'est cette compagnie qui va équiper les ouvrages de génie civil sous la haute autorité de Fulgence Bienvenüe, Inspecteur Général des Ponts et Chaussées. Elle assurera, également, l'exploitation du nouveau réseau. La première ligne de métro sera ouverte au public le 19/07/1900 afin, notamment, de desservir l'Exposition Universelle.

Une armée de terrassiers s'empare du sous-sol. Des chantiers s'ouvrent un peu partout. Le Paris de la construction du métro n'est que tas de terre, trous et grues. Cette situation va durer jusqu'au début de la guerre de 1914. On va retirer du sous-sol un volume de terre équivalent à une colline de soixante dix mètres de haut, occupant une surface égale à celle de la place de la Concorde.

Chaque jour c'est mille mètres cubes de déblais qu'il faut évacuer. Tous le moyens sont bons. La nuit ce sont les tramways qui remorquent des wagons chargés de terre. On construit chaque fois que c'est possible des tunnels allant vers la Seine afin de pouvoir mener les gravats vers des chalands.

Travaux rue de Rivoli

Le 4 octobre 1898, les travaux de la première ligne de métro (Porte de

Vincennes - Porte Maillot) commencent. La ville de Paris assure la construction des tunnels, tranchées et viaducs et des quais des stations, mais laisse la responsabilité des superstructures c'est-à-dire voies, installations électriques, aménagements des accès des stations, ateliers, à la compagnie concessionnaire. Celle-ci est désignée par une commission spéciale parmi six candidatures.

Pour pouvoir permettre au métro de suivre le tracé initial il faut bousculer pas mal de choses. Dévier les canalisations existantes, renforcer certains endroit ce qui a pour effet de provoquer des travaux même où il ne passe pas. Les commerçants se plaignent et demandent à être exonérés de la taxe d'étalage. Les cafetiers eux ne peuvent plus installer leurs terrasses.

Pour ne pas arranger les choses, le 9 décembre 1899, une voûte située entre les Champs Elysées et l'avenue de Friedland s'effondre en provoquant un cratère de quinze mètres de large. La chaussée s'enfonce de vingt mètre, arbres et réverbères disparaissent dans ce trou béant. Il n'y aura que deux blessés légers parmi les passant.

Une autre fois, ce sont cinq ouvriers qui perdront la vie lors du fonçage des caissons sous la Seine. Et pourtant, se rappelle-t-on des tours de force techniques réalisés par Fulgence Bienvenüe ?

Sous la Seine

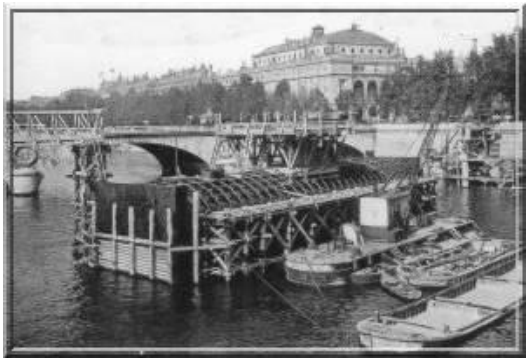
La ligne 4 est la première ligne du métro à traverser la Seine. Un premier tracé qui devait assurer le franchissement de la Seine entre le Louvre et l'Institut fut abandonné suite à l'opposition farouche de l'Académie de sentir passer le métro sous les pieds de ses illustres membres.

Le tracé fut donc modifié ainsi : après avoir desservi la place du Châtelet, franchissement en oblique du grand bras du fleuve en amont du Pont au Change, passage sous le Marché aux Fleurs et la Préfecture de police, passage également en oblique du petit bras en amont du Pont Saint-Michel

et franchissement de la place du même nom avant de poursuivre sous la rue Danton.

Premiers du genre à Paris, les travaux à effectuer sont remarquables. Ils portent sur une longueur de 1100 m, avec un passage sous-fluvial, la construction des stations Cité et Saint-Michel.

Un concours est donc lancé afin de pouvoir étudier toutes les solutions possibles et aussi d'être en mesure de choisir l'entreprise qui réalisera ces travaux. Des treize candidats qui présenteront 33 projets, c'est l'entreprise Chagnaud qui est retenue. Cette entreprise a fait preuve de sa compétence notamment avec la construction de l'ouvrage de superposition au croisement des lignes 3, 7 et 8 à la station Opéra (photo ci-dessous). Son projet consiste à enfoncer des caissons préfabriqués dans le lit de la Seine. Rappelons pour mémoire que le principal projet concurrent consistait en un creusement horizontal du type galerie.



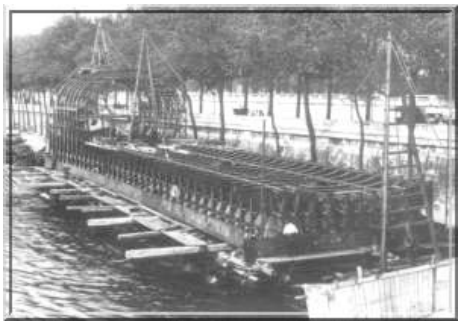
Fonçage du caisson central dans le grand bras

Nous sommes en 1905, les travaux débutent. C'est tout d'abord le souterrain entre Châtelet et le grand bras de la Seine qui est réalisé, puis à l'aide de trois caissons son franchissement. Vient ensuite la construction de la station Cité à l'aide de trois autres caissons. Ensuite la construction du souterrain se poursuit jusqu'au petit bras de la Seine, puis son franchissement jusqu'à la station Saint-Michel à l'aide de deux caissons. La station est réalisée avec trois caissons supplémentaires. Enfin, le souterrain reliant la station Saint-Michel au bld Saint-Germain est réalisé.

Tous les souterrains ont été réalisés à l'aide d'un bouclier sauf une quinzaine de mètres qu'il a fallu construire en boisant les galeries. Même avec cette technique, le travail est impossible : les terrains sont bien trop meubles. Qu'à cela ne tienne, on va congeler les terrains ! Une quarantaine

de tubes enfoncés dans le sol dans lesquels circulera une solution de saumure à -24°, congèleront le terrain en quarante jours. Il faudra dix mois pour réaliser ces 14,50 mètres de tunnel.

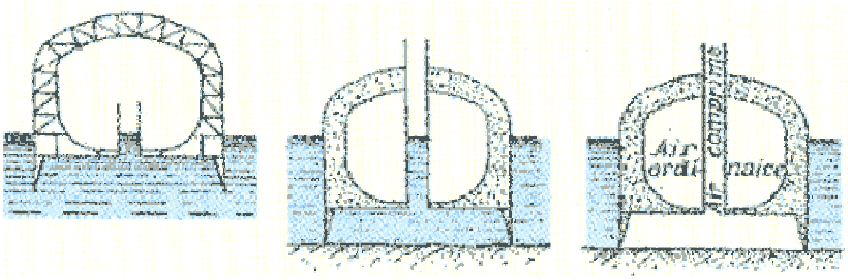
Les caissons



Construction d'un caisson sur le quai des Tuileries

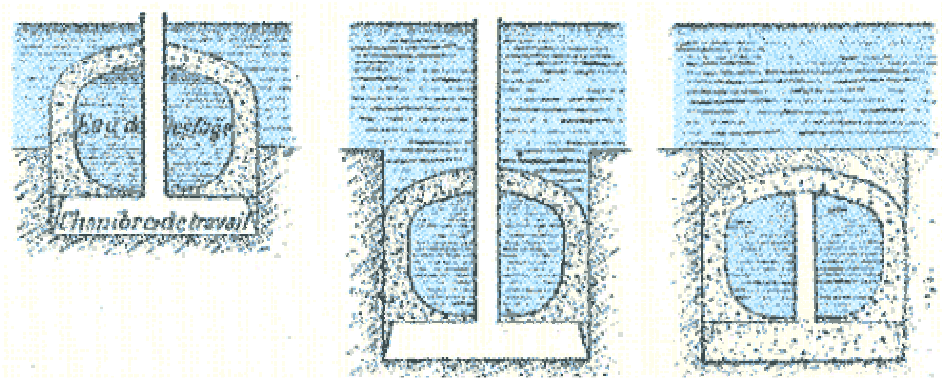
Il n'y a pas de place à proximité du chantier, les caissons sont donc fabriqués sur la partie basse du quai des Tuileries. Chaque caisson est composé d'un cuvelage en fonte abritant les deux voies, lui-même entouré d'une carcasse métallique. Cette carcasse reçoit elle même un habillage de tôles qui va rendre le caisson étanche en vue de sa flottabilité. Pour finir, les deux extrémités seront fermées provisoirement.

Le premier caisson est lancé en août 1905. Il est amené à proximité du pont au Change, on le positionne, on construit le cuvelage intérieur (1), l'espace entre les deux cuvelages est rempli de béton (2), le caisson s'enfonce progressivement et se pose au fond du lit de la Seine, dans la tranchée préalablement creusée.



On installe les cheminées d'accès, on envoie de l'air comprimé dans la chambre de travail ce qui a pour effet de la vider de son eau (3). Puis on remplit le caisson d'eau ce qui a pour effet de l'aider à s'enfoncer (4). Les ouvriers travailleront dans cette chambre sous pression et continueront à creuser jusqu'à ce que le caisson soit à la bonne profondeur (5). Ensuite le dessus du caisson est remblayé et la chambre de travail noyée dans du

béton (6). Il ne restera plus qu'à faire la jonction entre les caissons et les tunnels.



Il est à noter qu'en août 1974 la RATP ayant besoin une nouvelle fois de faire passer une ligne de métro sous la Seine utilisa le système des caissons...

Publié le 22 octobre 2002

http://www.histoire-en-ligne.com/spip.php?article17&artsuite=2

Centro De Línguas FFLCH • USP

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Unité 3: COURS 5 : « Les chaussettes »

Activité 1	« Les chaussettes » Un problème mathématiques résolu. Les élèves doivent étudier les chemins pris par le professeur et l'expliquer. • La façon de calculer ce problème est différente au Brésil. En petit groupes, travailler la compréhension du problème mathématique proposé. Fiche 1 Compétences travaillées : compréhension écrite et expression orale Durée : 1h d'étude et 1h de présentaion et discussion

Activité 1

CL-FFLCH/EPUSP
POLI-FOS
Module France

Fiche 1: Les Chaussettes

Ce problème a été posé à l'origine sur le forum du site par Robert. Pierre RENFER a apporté la solution et a prolongé la question par une jolie conjecture qu'il a finalement aussi résolue. Voici l'article qu'il nous envoie.

On accroche sur un fil d'étendage n paires de chaussettes de n couleurs distinctes, deux chaussettes d'une même paire étant indiscernables
Combien existe-t-il de rangements sans que deux chaussettes d'une même paire ne soient voisines?

Si l'on accroche les chaussettes au hasard, quelle est la probablité p_n *pour que deux chaussettes d'une même paire ne soient pas voisines?*

Quelle est la limite de p_n *, quand n tend vers* $+\infty$ *?*

SOLUTION
1) Une première relation de récurrence

Soit a_n le nombre de rangements possibles.

Soit c_n le nombre de répartitions des paires indépendamment du choix de leurs couleurs.
A partir d'une telle répartition, il suffit ensuite pour obtenir un rangement, de déterminer les couleurs des paires

Comme il y a n! façons de choisir les couleurs : $a_n = c_n \cdot n!$

$a_n = c_n \cdot n!$
Par exemple :

$c_2 = 1$ (La seule répartion possible est l'alternance des deux couleurs)

$a_2 = 2$ (Il y a deux façons de choisir la couleur initiale)

$c_3 = 5$ (ABACBC , ABCABC, ABCACB , ABCBAC, ABCBCA)

$a_3 = 30$ (Dans chacun des cinq cas, il y a six façons de colorer A,B,C)

On obtient une relation de récurrence pour les c_n de la façon suivante :
Soit A la chaussette en première place; l'autre chaussette A de la même paire peut être entourée ou non de deux chaussettes d'une même paire

- Si elle n'est pas entourée de deux chaussettes d'une même paire (cas le plus général et l plus facile), alors il y a $(2n-2)$ façons de choisir sa place et l'on obtient en supprimant les deux chaussettes A une répartition de $(n-1)$ paires :

  Le nombre de telles possibilités est donc : $(2n-2) \cdot c_{n-1}$

- Si elle est entourée de deux chaussettes d'une même paire B et si le bloc BAB n'est pas entouré de deux chaussettes d'une même paire, alors il y a $(2n-3)$ façons de choisir sa place et l'on obtient en supprimant les deux chaussettes A et les deux chaussettes B une répartition de $(n-2)$ paires :

  Le nombre de telles possibilités est donc : $(2n-3)\cdot c_{n-2}$
- Si le bloc BAB est entourée de deux chaussettes d'une même paire C et si le bloc CBABC n'est pas entouré de deux chaussettes d'une même paire, alors il y a $(2n-5)$ façons de choisir sa place et l'on obtient en supprimant les chaussettes A, B et C une répartition de $(n-3)$ paires :

  Le nombre de telles possibilités est donc : $(2n-5)\cdot c_{n-3}$

En continuant ainsi l'étude des cas successifs, on obtient finalement avec la convention $c_0 = 1$:

$$c_n = (2n-2)\cdot c_{n-1} + \sum_{k=2}^{n}(2n-2k+1)\cdot c(n-k)$$

Le premier terme peut se décomposer en : $(2n-2)\cdot c_{n-1} = -c_{n-1} + (2n-1)\cdot c_{n-1}$ et donc :

$$c_n = -c_{n-1} + \sum_{k=1}^{n}(2n-2k+1)\cdot c(n-k)$$

En commençant par la fin, on peut encore écrire la relation sous la forme

$$c_n = -c_{n-1} + \sum_{k=0}^{n-1}(2k+1)\cdot c(k) \qquad (R_1)$$

2) Une deuxième relation de récurrence

On introduit la série entière : $f(x) = \sum_{n=0}^{+\infty} c_n \cdot x^n$

(Il n'est pas nécessaire de se tracasser sur le rayon de convergence si l'on utilise les séries entières formelles).

La relation (R_1) peut s'écrire : $c_n = -c_{n-1} + \sum_{k=0}^{n-1} c(k) + 2\sum_{k=0}^{n-1} k\cdot c(k)$

Pour $n \geq 1$, le premier membre est le coefficient devant x^n de f(x)-1 .

Dans le second membre, le premier terme est le coefficient devant x^n de $-x\cdot f(x)$.

$\sum_{k=0}^{r-1} c(k)$ est le coefficient devant x^{n-1} de $\frac{f(x)}{1-x}$, donc le coefficient devant x^n de $\frac{x\cdot f(x)}{1-x}$.

$\sum_{k=0}^{n-1} k\cdot c(k)$ est le coefficient devant x^{n-2} de $\frac{f'(x)}{1-x}$, donc le coefficient devant x^n de

$$\frac{x^2 \cdot f'(x)}{1-x}$$.

La relation (R_1) se traduit donc par l'équation différentielle :

$$f(x)-1=-x\cdot f(x)+\frac{x\cdot f(x)}{1-x}+2\frac{x^2\cdot f'(x)}{1-x}$$ ou

$$2x^2\cdot f'(x)=-(x^2+x-1)\cdot f(x)+x-1$$

La dernière forme de l'équation différentielle permet d'obtenir la relation :

$$\forall n\geq 2 \quad , \quad c_n=(2n-1)\cdot c_{n-1}+c_{n-2} \qquad (R_2)$$

On peut remarquer que la relation (R_2) peut être démontrée directement par récurrence, à partir

de la relation (R_1) , sans passer par l'équation différentielle.

3) Calcul de la probabilité

Le nombre total de rangements est $\frac{(2n)!}{2^n}$

(On divise par 2^n car pour chacune des n paires l'échange des deux chaussettes de la paire ne modifie pas le rangement).

Donc : $p_n=\frac{2^n}{(2n)!}\cdot a_n=\frac{2^n\cdot n!}{(2n)!}\cdot c_n=\frac{c_n}{(2n-1)(2n-3)(2n-5)\cdots 3}$

(Le dernier dénominateur est le produit de tous les facteurs impairs de 3 à (2n-1)

En divisant par ce dénominateur les deux membres de la relation (R_2) , on obtient

$$p_n=p_{1-1}+\frac{p_{n-2}}{(2n-1)(2n-3)}$$

La suite (p_n) est donc croissante.

Comme par ailleurs elle est majorée par 1, elle converge

Sit k un entier tel que : $1\leq k\leq 2n-1$,

Soit A_k l'événement : "Aux deux places consécutives numéro k et numéro (k+1) sont rangés deux chaussettes d'une même paire".

Alors la réunion $A_1\cup A_2\cup\cdots\cup A_{2n-1}$ est l'événement contraire de celui qu'on étudie.

La probabilité de cette réunion est $1-p_n$, mais on peut aussi la calculer par la formule du crible de Poincaré (Saint Patron du site) :

$$p(A_1\cup A_2\cup\cdots\cup A_{2n-1})=\sum_{k=1}^{2n-1}(-1)^{k+1}S_k$$,

avec $$S_k=\sum_{1\leq i_1<i_2<\cdots<i_k\leq 2n-1} p(A_{i_1}\cap A_{i_2}\cap\cdots\cap A_{i_k})$$

Dans la somme S_k les termes sont nuls s'il existe des indices consécutifs parmi les indices $i_1, i_2, \cdots, i_k$ et les autres termes ont pour valeur commune :

(En effet $\frac{1}{2n-1}$ est la probabilité d'obtenir immédiatement à droite de la chaussette de rang

i_1 l'autre chaussette de la même paire, puis $\frac{1}{2n-3}$ est la probabilité d'obtenir immédiatement à droite de la chaussette de rang i_2 l'autre chaussette de la même paire, etc…).

Pour calculer le nombre de termes non nuls de S_k, c'est-à-dire le nombre de façons de choisir k indices $i_1, i_2, \cdots, i_k$ sans indices consécutifs parmi eux, on peut retrancher 1 à l'indice i_2, 2 à l'indice i_3, 3 à l'indice i_4, … , (k-1) à l'indice i_k. On est ainsi ramené à compter le nombre de façons de choisir k indices entre 1 et (2n-k) sans contraintes : ce nombre est C_{2n-k}^k.
La formule du crible donne donc

$$p(A_1 \cup A_2 \cup \cdots \cup A_{2n-1}) = \sum_{k=1}^{n} (-1)^{k+1} \frac{C_{2n-k}^k}{(2n-1)(2n-3)(2n-5)\cdots(2n-2k+1)}$$ et :

$$p_n = \sum_{k=2}^{n} (-1)^k \frac{C_{2n-k}^k}{(2n-1)(2n-3)(2n-5)\cdots(2n-2k+1)}$$

***5)* Calcul de la limite**

Soit p la limite de la suite (p_n)

En posant $r(n,k) = \frac{(2n-k)(2n-k-1)(2n-k-2)\cdots(2n-2k+1)}{(2n-1)(2n-3)(2n-5)\cdots(2n-2k+1)}$, on a :

$$p_n = \sum_{k=2}^{n} \frac{(-1)^k}{k!} \cdot r(n,k)$$

Or $r(n,k) \leq 1$ et $\lim_{n \to +\infty} r(n,k) = 1$

Si l'on choisit un entier $m < n$, on peut écrire :

$$p_n = \sum_{k=2}^{m} \frac{(-1)^k}{k!} \cdot r(n,k) + \sum_{k=m+1}^{n} \frac{(-1)^k}{k!} \cdot r(n,k)$$

Et : $\lim_{n \to +\infty} \sum_{k=2}^{m} \frac{(-1)^k}{k!} \cdot r(n,k) = \sum_{k=2}^{m} \frac{(-1)^k}{k!}$ et $\left| \sum_{k=m+1}^{n} \frac{(-1)^k}{k} \cdot r(n,k) \right| \leq \sum_{k=m+1}^{n} \frac{1}{k!}$

Donc en passant à la limite qand n tend vers $+\infty$, on obtient :

$$\left| p - \sum_{k=2}^{m} \frac{(-1)^k}{k!} \right| \leq \sum_{k=m+1}^{+\infty} \frac{1}{k!}$$, pour tout entier naturel m

En passant à la limite qand m tend vers $+\infty$, on conclut que $p = \frac{1}{e}$

Solution trouvée et rédigée par Pierre RENFER

Os alunos receberam um documento contendo um problema matemático de "Arranjos e Combinações", resolvidos por um professor que dá cursos para escolas preparatórias para os exames de acesso às escolas de engenharia francesas. Foi proposto aos alunos a compreensão do problema e a sua apresentação, já que sabíamos que a maneira de calculá-los é realizada diferentemente pelas culturas brasileira e francesa. O que queríamos dos alunos era: a explicação de como o professor tinha resolvido o problema, qual era sua teoria, se ela era diferente da brasileira e qual era a forma brasileira de calculá-lo. Confessamos que do assunto, não entendíamos nada, visto que não somos especialistas da área, mas, em época de escola, já tínhamos estudado o assunto de forma bem mais simples. O que nos interessava era a forma como os alunos iam tratar o tema. Eles formaram pequenos grupos no início, mas quinze minutos depois, estavam todos os quinze juntos. Foi prazeroso observar a forma como eles próprios organizaram o estudo em equipe. Os alunos da Matemática e os da Escola Politécnica que tinham mais facilidade para o assunto tentavam decifrar os cálculos feitos pelo professor, enquanto os outros, aqueles que dominavam mais a língua francesa, decifraram as palavras para compor, logo em seguida, a compreensão do todo. Todo esse processo aconteceu em língua materna.

Para a nossa surpresa, no momento do entendimento do problema, três alunos solicitaram o uso do quadro negro para resolver o cálculo das duas formas: francesa e brasileira. Uma vez o problema resolvido, os alunos deveriam passar para a composição da explicação em francês, como proposto na atividade. Não aconteceu. Na verdade, a atividade extrapolou o horário da aula e tivemos que marcar um novo encontro para a realização da exposição do tema em francês. Nesse encontro, ouvimos dos alunos a explicação de que os franceses abordaram o tema da "Análise Combinatória" em matemática de forma diferente da abordagem brasileira, pelo menos nessa atividade. Toda essa conversa foi realizada em francês, no espaço do CFI, mas em horário extra, pois já tínhamos terminado o Módulo e nem todos os alunos puderam comparecer.

Essa última atividade confirma a necessidade da transposição do assunto específico para a língua materna pelo aluno. Não se trata aqui, da defesa da tradução contínua de documentos específicos, no caso dos alunos do CFI-Poli selecionados

ou não para o programa de duplo-diploma. Trata-se, na verdade, da estratégia inconsciente assumida pelo aluno para o tratamento de um assunto que ele domina, mas precisa transpô-lo para a língua estrangeira, com a finalidade de demonstrar seu conhecimento, parcial ou inteiro, sobre o assunto, permitindo-lhe uma melhor integração ao grupo acadêmico, por exemplo. Não significa, também, uma motivação para que o aluno recorra continuadamente à língua materna e/ou aos dicionários. Absolutamente, não! A proposta repousa no fato de que um indivíduo bem preparado é um indivíduo bem treinado. Se a língua é um código, com o qual compomos informações e pensamentos, logo, podemos concluir que, se "treinarmos" os alunos para uma transposição de conhecimentos e informações, permitiremos que estruturem melhor e de forma fiel e mais objetiva seus próprios pensamentos em língua estrangeira.

Capítulo 4

A avaliação do percurso por aqueles que o percorreram

Não sou um professor: apenas um companheiro de viagem
para quem você perguntou o caminho.
Eu apontei adiante – adiante de mim mesmo e de você.
(George Bernard Shaw)

4.1. Entre necessidades e desejos

Antes de iniciarmos o tema deste capítulo, propomos uma reflexão sobre o significado de "necessidade", o que nos permitirá entender mais adiante a dimensão e importância que assume um curso de francês para fins específicos em certos contextos.

Nos últimos tempos, estudiosos ligados ao ensino de línguas vêm repudiando expressões originárias do *marketing,* como necessidade, coleta, cliente, entre outras. Muitas vezes, defendem que na área do ensino, em geral, não existe este tipo de relação, ou melhor, não pode existir uma relação tal como professor/prestador de serviço x aluno/cliente, e que não podemos tratar do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira como se trata da venda de um produto. Uns dizem ainda que se alimentarmos esse tipo de relação, o professor será reduzido a uma relação contratual, limitando sua função e ação estritamente ao que é proposto em seu curso. O termo "necessidade", para outros, relaciona-se ao consumo do produto ofertado, o que é bem diferente no campo do ensino das línguas estrangeiras, onde essa noção amplia-se devido ao fato de que, quando lidamos com aquisição de uma língua estrangeira, estamos lidando com as expectativas pessoais de cada indivíduo em relação a uma nova cultura.

Apesar desses argumentos, acreditamos que haja sim espaço para se pensar o ensino de línguas com objetivos específicos com uma visão de mercado.

Recentes pesquisas mostram que a França recebe cada vez mais visitantes, entre eles os "linguísticos", que constituem dois públicos: os amantes do francês e os que buscam um conhecimento específico na língua para uma formação profissional. Vemos assim que, nos dias de hoje, o público que busca o aprendizado de uma língua estrangeira tem tempo e condições de seguir vários tipos de formação lingüística e está pronto para buscar a melhor prestação de serviço e pagar por ela. Quanto ao mercado das línguas, o preço nem sempre é um aspecto definitivo e certamente isso causa um impacto considerável na relação produto x qualidade x

preço, visto que, normalmente, não se compra esse tipo de prestação de serviço o ano todo e nem em qualquer organismo ou instituição. Eric Delamotte considera em seu livro, *Le commerce des langues* (1999), o próprio FLE como um produto de consumo que gera uma grande variedade de serviços ainda desconhecidos do seu público, que escolhe essa língua-cultura dentro de um leque bastante amplo em que aparecem o inglês, o espanhol e o chinês, entre outros. Observando por esta perspectiva, o "produto" francês língua estrangeira é um produto frágil, que enfrenta problemas face a seus "concorrentes" inglês, chinês, espanhol, etc. Estudar francês é uma decisão difícil — sobretudo se pensamos no contexto atual da América Latina — e exige do candidato a aprendiz engajamento, investimento e uma grande pitada de aventura.

O rápido crescimento do mercado das línguas, regido pela concorrência, pelas relações de qualidade/preço e, sobretudo, pela satisfação do cliente, revela a língua como uma mercadoria, que por um lado, diante de um setor privado, vê o seu valor posto em questão, quantificando e classificando-o. Por outro lado, numa visão mais voltada para o ensino, sob o "culto pedagógico", como bem explica Louis Porcher (1999:141), "não se vendem línguas como ervilhas, mas línguas como mercadorias com características próprias"[41] que devem ser respeitadas. Ainda para Porcher, alguns estudiosos deixam-se dominar pela convicção de que o importante é considerar a solicitação dos alunos para estabelecer sua oferta de curso, caindo, então, nas armadilhas criadas pelo próprio marketing E o perigo mora justamente nesta crença, na de que, uma vez respondida a solicitação, o cliente está ganho. A realidade apresenta-se justamente ao contrário, inclusive no ensino de línguas estrangeiras. Enquanto o prestador/professor acreditar saber o que melhor convém a seu cliente/futuro aprendiz, o resultado será negativo e incontestável na maioria das vezes, e nem se quer dando satisfações, este solicitante/cliente potencial/candidato a futuro aprendiz, não satisfeito pela oferta, vai buscar outras opções que atendam melhor as suas necessidades.

Infelizmente, não podemos deixar de levar em conta os ensinamentos do *marketing* nesse setor, porque escutar o cliente não significa somente escutar a sua solicitação, é preciso considerá-lo de forma mais completa. Numa comparação

[41] Texto original « *on ne vend pas les langues comme des petits pois, mais les langues comme marchandises à caractéristiques propres*». Nossa tradução.

muito feliz com a medicina, Porcher (1999:142) diz que os professores e os especialistas no ensino de línguas agem como a classe médica, que se interessa somente pela doença, esquecendo-se de seus doentes. Mesmo os prestadores de serviço que visavam puramente o lucro a partir da venda do seu produto entenderam perfeitamente a mensagem da sociedade dos anos 90 e vêm atuando de forma mais completa junto ao seu público. Nessa década, como bem explica Philbert Avril, em seu livro *L'écoute du client – les fondements psychologiques de la vente* (1992), o ato de vender assumiu características ligadas à evolução sociológica dos consumidores e passou a considerar o cliente como um todo, dentro dos seus novos interesses e necessidades. Segundo Avril, para um bom profissional, o cliente, antes de sê-lo, é um indivíduo com necessidades, expectativas e tem personalidade distinta de outras. Sendo assim, este profissional precisa saber estabelecer um contato eficaz com o seu cliente, colocando-se em posição de total escuta, compreendendo suas necessidades objetivas e subjetivas a fim de estabelecer com ele uma relação serena e confiante, independente do resultado que eles possam obter nas negociações futuras.

Este mesmo autor vai ainda mais longe e diz que "a necessidade constitui a tradução de um desejo"[42] (AVRIL,1992:07). Marc Souchon, endossando as palavras de Avril, disse, numa recente vinda ao Brasil (2008), que particularmente não gostava e não usava mais a expressão "necessidade" para referir-se às expectativas e objetivos do aluno em relação ao aprendizado do francês. A expressão "desejo", segundo ele, é a mais apropriada, pois acredita vir carregada de muito mais informações sobre o indivíduo e sobre o que ele espera para si mesmo. Então, nessa perspectiva, podemos imaginar que existe ao mesmo tempo uma distinção e uma mistura entre necessidade e desejo, que deve ser considerada. O desejo, para Avril e conforme sua visão de mercado/cliente, é a tendência ou impulso, muitas vezes inconsciente em relação a um objeto mais projetado e imaginado do que conhecido. O desejo visa preencher uma falta profunda e, geralmente, é expresso através de frases com verbos no futuro do pretérito. A necessidade é a exigência oriunda da natureza ou da vida social e, normalmente, mostra-se de forma clara e explícita, buscando ser satisfeita por uma ação ou um comportamento objetivos e terminando

[42] Texto original : « *le besoin constitue la traduction d'un désir.* ». Nossa tradução.

com a satisfação. É fundamental, portanto, conhecer não apenas as necessidades, mas também os desejos daquele que faz uma solicitação e, no caso do ensino de línguas estrangeiras, esse conhecimento se faz não apenas no contato prévio com o aluno, mas no convívio com ele. Dada a sua complexidade, podemos comparar essa "exploração" das necessidades e desejos do indivíduo a um iceberg, cuja maior parte está submersa.

Outro aspecto interessante desta fase é a oportunidade de reformulação, que acontece de forma espontânea no processo do conhecimento, e que deve ser permitida tanto por parte do professor, quanto do solicitante. Normalmente, o solicitante chega com o seu pedido pronto, e, à medida que o questionamento acontece e o prestador/professor repete as idéias do seu aluno com o intuito de obter mais informações e de construir uma proposta prévia do que pode ser realizado como trabalho, o cliente/aluno sente-se mais seguro, sente-se respeitado e escutado. Na reformulação, o professor consegue extrair, em última análise, o aspecto prático das necessidades do seu aluno, dando uma significação subjetiva e qualitativa, não deixando, no entanto, de ser realista e concreto. A reformulação não auxilia somente o profissional a escutar melhor o seu cliente ou ajudá-lo a expressar-se mais e melhor; ela também tem por objetivo auxiliar o próprio profissional na formulação de suas idéias, pois, à medida que este trata as informações, passa a ter a condição de preparar melhor a sua proposta, preocupando-se em apresentar o seu trabalho e não o resultado que vai obter com ele.

Partindo dessas reflexões, acreditamos que a análise das necessidades de um indivíduo, sobretudo no ensino de línguas, deve acontecer em dois níveis: o primeiro e fundamental, dá-se pelo levantamento e estudo das informações objetivas, o que nos permite saber junto a quem vamos atuar, o que queremos alcançar, de que saberes precisamos e de quanto tempo dispomos para o trabalho. "Sem um conhecimento prévio da realidade na qual será feita a intervenção didática, fica difícil realizar o planejamento de modo profissional" (CORREIA, 2006:29). Já o outro nível de análise de necessidades dá-se dentro do processo da aprendizagem da língua e de forma mais peculiar no convívio com o aluno.

Isso não difere muito do que as autoras francesas Carras, Tolas, Kohler e Szilagyi mostram em seu livro, *Le français sur Objectifis Spécifiques et la classe de*

langue (2007), no capítulo reservado à análise das necessidades; falam de todos os componentes fundamentais para a elaboração de um programa FOS: lexicais, morfológicos, fonológicos e extralingüísticos, além dos aspectos sociolinguísticos, socioculturais e interculturais. No entanto, temos que lembrar que todas as necessidades, identificadas nos primeiros contatos com os alunos, são constantemente revistas e reformuladas, questão primordial em FOS, visto que é somente em sala de aula, na vivência com o aluno, que o professor conhecerá a parte submersa do iceberg.

Obviamente, a fim de otimizar um trabalho em FOS, e ainda mais pela questão do tempo, muitos profissionais do ensino de línguas optam por desenvolver só o primeiro nível de análise de necessidades, assegurando unicamente o que lhes foi demandado. Essa decisão impacta de forma negativa o trabalho pedagógico, porque, dentro desta perspectiva, ele não considera o aprendiz como o principal objetivo do processo, e todos ficam com a sensação de que o que foi proposto está sendo cumprido. O professor, entretanto, sabe, no fundo, que, optando por esse caminho, "venderá somente uma metade da ervilha". Na realidade, quando se trata do processo do ensino/aprendizagem, tanto o professor quanto o aluno mantêm-se na periferia das suas próprias propostas. Isso se dá porque o próprio professor experiente percebe, muitas vezes, a "não autorização" de entrada na língua que cada um constrói dentro de si mesmo. Essa situação pode vir também pelo lado do professor, que por falta de conhecimento e experiência na profissão não aborda certos temas, o que prejudica sua atuação com o grupo ou com o aluno. O saldo negativo de um trabalho realizado dessa forma recai sobre todos e, lembramos, se o cliente não estiver satisfeito, buscará outra fonte que o satisfaça. Ora, isso também acontece com o aluno, essa também é uma realidade no ensino de línguas; o aluno pode não chegar a mudar de "loja", sair da instituição de ensino, mas busca outro professor, aquele que ele acredita poder responder às suas necessidades e no qual tem confiança.

Acreditamos que entender o valor da necessidade e do desejo do outro e todos os outros aspectos que o permeiam é tão importante quanto obter o êxito no trabalho proposto. Tratar a necessidade em FOS, como apresentada por alguns autores especialistas nesta modalidade de ensino, faz com que compreendamos os

passos a serem dados em direção ao aluno e à resposta a sua demanda. Tratar a necessidade em FOS não é tratar do aluno como o doente que vai buscar a solução para sua dor num consultório médico, como bem exemplificou Porcher; a necessidade do aluno, se bem explorada e examinada, demanda toda uma dinâmica por parte do professor. Podemos dar, como exemplo, o trabalho de preparação dos alunos para as entrevistas com os professores das escolas de engenharia francesas, trabalho que realizamos no 2º semestre de 2006 e que já descrevemos no capítulo 3 dessa dissertação.

4.2. As necessidades identificadas.

Como vimos acima, a identificação das necessidades do aluno é fundamental para planejar um curso bem sucedido. Quando se parte para a análise das necessidades do aprendiz, espera-se já ter obtido informações suficientes sobre o perfil do público a ser trabalhado. Não há nenhuma novidade, quando se trata de educação, mas, na prática, quando tratamos do profissional de línguas, em sua relação com o seu público, não é isso que vemos acontecer. Esse tipo de reflexão, necessidade x aluno/cliente x ensino, não faz parte da prática do professor. Em geral, o professor de língua estrangeira trabalha para uma instituição que, por interesses próprios, desenvolve este tipo de estudo em relação ao aluno/cliente, a fim ganhar o mercado no qual está atuando, deixando reservado ao seu prestador de serviço, o professor, somente a realidade da sala de aula. Conclusão: o professor não conhece a real demanda do seu público e o quanto este está disposto a investir para atingir o seu objetivo. Isso é um fato e o professor, por consequência, desconhece o seu próprio valor de mercado.

No caso do curso de francês proposto para a Escola Politécnica, a identificação das necessidades levantadas nos anos de 2006 e 2007 abriu uma perspectiva de trabalho muito mais ampla do que nós imaginávamos. É bem verdade que a demanda e o público podem muito bem pré-determinar a metodologia a ser adotada por um curso, mas, quando nos pusemos diante das reais necessidades e, sobretudo, dos desejos dos alunos, vimos que aqueles dados exigiam ajustes no que

vinha sendo proposto como metodologia de ensino. Nada era diferente do que já praticávamos, mas algo precisava ser intensificado e, para nós, era a relação com o aluno. Esta precisava ser mais concreta.

Para conhecê-los por meio de suas próprias vozes, iniciamos nossa análise pelo questionário que lhes foi apresentado, no início do curso de francês no CFI, como exposto nos capítulos anteriores. Procuramos, e aqui falo de minha experiência, atuar como professora em todos os módulos, com o intuito de aproximar-nos ao máximo dos alunos para compreender, não só o processo de aprendizado do francês no CFI, mas conhecer as expectativas e projetos dos alunos em relação ao programa de duplo diploma. Para esta última etapa de nossa pesquisa, propusemos um outro questionário, através do qual obtivemos a confirmação de algumas hipóteses e respostas a muitas de nossas perguntas e dúvidas levantadas durantes nossos estudos. Este segundo questionário foi respondido no 1º semestre de 2008 pelos ex-alunos do Projeto Poli-FOS, selecionados pelas escolas francesas para o programa de duplo diploma.

Nesse momento, vale lembrar ao leitor que para desenvolver o estudo das necessidades dos alunos da EPUSP, baseamo-nos na demanda feita pela Escola Politécnica, através da CRInt (Comissão de Relações Internacionais da EPUSP), na expectativa dos alunos do CFI, nas necessidades identificadas nos questionários e nas necessidades percebidas por nós ao longo dos nossos estudos e convivência com os próprios alunos. Estas informações constam do quadro apresentado no capítulo 2 e é importante lembrar que toda a organização dos conteúdos programáticos tiveram um caminho mais ou menos regular: buscamos sempre partir do particular para o geral, de fatos e conhecimentos dos alunos para fatos e conhecimentos mais amplos, e assim por diante.

Ao chegar o momento de dar voz a nossos alunos, sobretudo àqueles que participaram do Módulo *France,* vimos que nossas escolhas foram acertadas. Esses alunos puderam expressar-se por meio de um questionário que elaboramos e lhes enviamos por email. Todos estavam na França e puderam, portanto, dar respostas vivas e espontâneas.

Questionário 2 (1º semestre de 2008)

Caro ex-aluno,

Meu tema de mestrado é a formação oferecida pelo CFI aos estudantes de engenharia. Busco descrevê-lo, analisá-lo e,sobretudo, oferecer minha contribuição como professora para promover e melhorias, se necessárias. Para isso, é muito importante que eu possa avaliar a sua experiência na França a partir de sua formação pelo CFI. Todas as declarações ficarão anônimas, pois cada aluno que responderá ao questionário terá uma sigla.
Portanto, conto com você para que o curso do CFI responda cada vez melhor às necessidades dos politécnicos na sua importante dupla-formação.
Antecipadamente agradeço sua valiosa colaboração.

Guiomar M. Justino de Oliveira – Mestranda FFLCH-USP

QUESTIONÁRIO

1. Sexo (sublinhe sua resposta): Feminino Masculino

2. Idade:

3. Cidade em que nasceu:

4. Formação escolar:
- Ensino fundamental:
- Data do término:
- Ensino médio:
- Data do término:

5. Faculdade e sua especialidade:
- Data de ingresso:

6. Escola francesa:

7. Há quanto tempo está na França?

8. Há quanto tempo estuda a língua francesa e onde começou a estudá-la?

9. Em qual nível você parou seu curso de francês antes de ir para a França?

10. No processo de seleção para o programa de Duplo-diploma, você optou por qual língua? (sublinhe sua resposta)
Inglês Francês

Se você optou pela língua francesa, em qual ou em quais momentos ela foi importante?
11. Ao chegar à França, em que situações você teve facilidades, tanto na vida quotidiana quanto na vida escolar? Você pode descrever em detalhes uma situação bem-sucedida?

12. Se você não comentou nada nas perguntas anteriores em relação à língua francesa, gostaria de saber:
- Quais foram suas maiores dificuldades com a língua francesa, tanto no cotidiano quanto no sistema universitário?
- Descreva em detalhes uma situação de dificuldade.
- Quais foram as facilidades que você teve em relação à língua francesa?
- Você poderia descrever um momento bem-sucedido de comunicação?

13. A respeito da formação recebida no CFI:
- De forma geral, ela correspondeu às suas necessidades de vida quotidiana na França? A esse respeito, você se lembra de algum momento do curso que tenha colaborado de forma positiva para sua vida na França?
- De forma geral, ela correspondeu as suas necessidades de vida acadêmica na França? A esse respeito, você se lembra de algum momento do curso que tenha colaborado de forma positiva para sua vida na França?

14. Em relação ao ensino da língua francesa, como você avalia a relação proposta pelo CFI entre o ensino de uma língua de especialidade (o francês da engenharia) e a língua geral?
- As aulas sobre assuntos mais específicos *(lettre de motivation, CV, entretien, etc.)* foram úteis para você?
- Que pontos positivos você pode destacar no ensino proposto para o CFI?
- Quais foram, a seu ver, os pontos negativos ou falhos?
- O que você acrescentaria, mudaria ou transformaria nos módulos propostos pelo CFI?

Agora fique à vontade para fazer todos os comentários que julgar importantes, necessários, ou mesmo curiosos a respeito da formação que você adquiriu e de sua vida na França.

O interessante para esta análise, é que os dois questionários marcaram a "entrada" e a "saída" dos alunos do CFI. No documento de "entrada"[43], os alunos iniciam com suas respostas, deixando claro o desejo de aprender o francês, para, na sequência, deixar mais claro ainda que eles querem falar, compreender e escrever a língua, ou seja, dominar as quatro competências, pois na realidade, além do desejo em aventurar-se pela nova cultura, cheia de imagens, sons, sabores e perfumes que habitam nosso imaginário, eles necessitam da língua francesa para acessar e obter informações específicas de forma eficaz. Os dados levantados, naquele primeiro questionário, mostraram que o aluno do CFI entra no curso de francês pensando no longo prazo, pensando em sua formação acadêmico-profissional futura e vemos que

[43] O documento ao qual me refiro é o questionário aplicado no início do curso, em 2006, pela equipe do Projeto Poli-FOS, que utilizo também como corpus do meu estudo.

projetos como o programa de duplo diploma ou a especialização na Fundação Renault, em Curitiba, por exemplo, passam a ser uma etapa que pode ser seguida ou não. Outro dado interessante é que uma boa parte dos alunos da EPUSP, alunos do CFI ou não, está inscrita em outros cursos de línguas estrangeiras, o que nos dá a certeza de que esse público busca não só aprender uma língua estrangeira, mas acessar novos níveis de conhecimento através delas.

Além de considerar a questão da necessidade para a análise desses dados, o aspecto da motivação é de extrema importância. Para alguns, a motivação é a possibilidade de aprender (mais) uma língua estrangeira no espaço da universidade a um baixo custo. Para outros, a motivação é a possibilidade de inserir outras oportunidades no currículo pessoal, a contar pela formação linguística, possibilidades de estágios e/ou intercâmbios futuros. Deve-se considerar que, no decorrer dos módulos, as motivações dos mesmos alunos mudam ou misturam-se a outras.

Independente da motivação de uns e outros, entretanto, percebi que o francês significa um diferencial para o aluno de engenharia. O fato de o duplo diploma não ter sido uma das respostas mais importantes do primeiro questionário não significa que os alunos não o considerem como uma possibilidade interessante, mas, antes, outras etapas devem ser vencidas dentro da própria Escola Politécnica. O que fica claro para eles é que seu futuro profissional é uma questão da qual a escola participa, pois tem o intuito de formar engenheiros capacitados para trabalhar em vários setores dos mercados nacional e internacional. No que se refere à língua francesa, percebemos que a língua para eles, seja francês, inglês ou chinês, é a possibilidade concreta de comunicação fora do Brasil. Esta comunicação deve ser traduzida na aquisição, não só do conhecimento de uma nova cultura, mas de novos contatos para formação acadêmico-profissional, possibilidade de acesso a um conhecimento diferenciado e numa mudança concreta no currículo.

No que se refere ao segundo questionário apresentado aos alunos no 1º semestre de 2008, este nos oferece a confirmação dos dados registrados pelo primeiro questionário (ver tabulação ANEXO II) e nos abre para mais reflexões quanto aos objetivos específicos estabelecidos para os módulos do CFI.

Os alunos que chegaram, ao duplo diploma, segundo a análise do 2º questionário aplicado para os alunos inscritos no processo de seleção de 2006, são na sua maioria do sexo masculino, com idade entre 20 e 23 anos. Suas origens, de onde vêm e a escola na qual fizeram suas primeiras formações antes de iniciar a Escola Politécnica, Instituto de Física e/ou Instituto de Matemática, todas unidades da Universidade de São Paulo - Campus Cidade Universitária, são variadas, o que nos mostra que, para o processo de seleção para o duplo diploma com a França, a condição financeira e social do aluno não é um pré-requisito. O que valeu como critério para as escolas francesas e para própria EPUSP, no que diz respeito ao processo de seleção dos candidatos, foi o excelente desempenho, em notas, dos alunos nas disciplinas da faculdade.

Os alunos envolvidos no 2º questionário entraram no processo de seleção para o programa de duplo diploma entre as escolas de engenharia francesas e a EP, IME e IF. O aluno do IME, que participou da formação linguística do CFI, teve por objetivo sua participação em eventos científicos e seu aceite na pós-graduação na França. O aluno da IF, como todos os outros que se candidataram, foi para a *Ecole Polytechnique de Paris*. Os outros alunos da EP foram para as diversas escolas do grupo "Grandes Escoles", conforme sua especialização na EPUSP e seus interesses de formação profissional. Ainda em relação às questões informativas, todos os participantes deste estudo, foram 100% alunos do CFI e 50 % deles, seguiram os quatro módulos inteiramente. É interessante observar, que esses alunos foram alunos do Projeto Poli-FOS e participaram das mudanças metodológicas propostas pela equipe de professores.

No que concerne às experiências com a língua francesa, podemos perceber que a maioria optou por utilizar a língua francesa em suas entrevistas ou alternar sua utilização com o inglês. Segundo os testemunhos, a escolha da língua francesa no momento da(s) entrevista(s) foi um fator muito positivo para a conquista da vaga. Os alunos acreditaram que, pelo fato de expressar-se em língua francesa, mostraram seu engajamento no programa e sua preocupação com o futuro profissional.

Quando cruzamos as informações levantadas nos dois questionários, percebemos que elas se completavam. As expectativas do início, de aprender a língua para integrar-se mais facilmente em sociedade, no momento da chegada à

França, de entender textos, aulas, explicações e manter conversas em língua francesa, confirmaram-se nas repostas dadas às questão referentes às experiências com a língua francesa. Percebemos que as situações de comunicação mais "complicadas", vividas por alguns dos alunos, foram muito mais voltadas aos temas do quotidiano do que acadêmico, que demandam informações mais pontuais e sempre individuais. Sabemos que no ensino de língua, quando da construção de programas de cursos, procuramos priorizar a construção do indivíduo e o universo ao seu entorno. Quando um indivíduo entra em contato com uma cultura que ainda não a experimentou, a sua primeira reação é buscar suas próprias referências e construir-se como indivíduo, com características e qualidades, para, então, partir para o entendimento e construção de outros universos, com outros indivíduos. Isso diz muito sobre a confiança interna de cada um. Aquele que consegue superar as situações de conflito com mais sucesso, passa rapidamente para outras etapas e outros níveis de comunicação, consequentemente, conquista outros níveis de relação com as pessoas.

Esse segundo questionário confirmou minhas hipóteses de pesquisadora e confirmou minha atuação como professora durante minha monitoria no CFI. Desde o início, acreditei que trabalhar temas específicos de forma isolada não surtiria tanto efeito para os alunos. Eram muitos alunos, as aulas de francês aconteciam em horários vagos e entre as aulas de engenharia. Outro fator importante a ser levado em consideração, é que trabalhávamos com um público jovem. Responsável, mas muito jovem. Se não dispuséssemos de uma metodologia adequada para este perfil de público, provavelmente, não conseguiríamos colaborar de forma eficaz para a realização do projeto de cada aluno CFI. O ensino do francês FLE/FOS progressivo permitiu que eles aprendessem os conteúdos linguísticos voltados para o quotidiano e para o específico, de forma gradual, o que, conforme minha experiência como professora de francês no CFI e tendo passado por todos os módulos, contribuiu não só para o aprendizado da língua, mas, e sobretudo, para o amadurecimento de cada aluno no que se refere ao projeto duplo diploma na França e a seus projetos pessoais acadêmico-profissionais.

Quanto à avaliação por parte dos alunos em relação ao trabalho realizado pelo Projeto Poli-FOS, eu diria que ela só foi possível e foi realizada com sucesso,

porque os nossos parceiros, os alunos, apoiaram-nos nas mudanças propostas e participaram com muita vontade de todas as atividades desenvolvidas para eles. Não posso deixar de citar a confiança em nosso trabalho depositada pela Escola Politécnica, por meio do CRInt e de registrar aqui, o meu agradecimento pessoal às pessoas que contribuíram com informações valiosas para a realização do Projeto e desta pesquisa de mestrado. (ver anexo III)

Considerações Finais: para continuar o caminho

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.

(António Machado)

Desde 2005, convivi com o desafio de manter o "sim" para a grande questão: o FOS pode ser adotado no CFI-Poli? Atualmente, assim como no início dos meus estudos, eu respondo que sim. Em recente formação (22 de abril de 2007) no próprio CFI, com a professora francesa Florence Mourlhon-Dallies, da Universidade de Paris III, percebi que o FOS tomou uma dimensão prática muito forte na França, pois passou a acompanhar a dinâmica do mercado de trabalho mundial, com o intuito de responder às necessidades do seu próprio governo. Eu já suspeitava que essa modalidade provocaria um desconforto nas metodologias de ensino do FLE, mas não imaginava que isso ocorresse tão rápido e, diria até mesmo, de forma tão agressiva, pontuada. A França convive com problemas sérios, como a imigração e o desemprego há mais de uma década, trazendo a questão da crise econômica para o centro do problema. Essa crise, que assolou o mundo em setembro de 2008, fez com que os países ricos e estáveis revissem suas estratégias políticas, econômicas e sociais em suas próprias "casas" bem como nas relações com seus vizinhos próximos e distantes.

Lembro-me de que o Presidente francês Jacques Chirac, em 2007, num discurso em Brasília, anunciou a intenção da França em investir na exportação de sua tecnologia, nas trocas de conhecimentos e na difusão de uma língua tecnológica, específica e profissional. Essa ação foi confirmada por Nicolas Sarkozy, em recente visita ao Brasil para assinatura de acordos de cooperação tecnológica com o governo brasileiro, a fim de impulsionar o comércio bilateral entre os dois países. Logicamente e dentro desta perspectiva, a política linguística francesa voltou-se para esta realidade, promovendo formações e cursos para finalidade(s) específica(s), cada vez mais adaptados às demandas do mercado, como bem demonstrou a professora da Universidade de Paris III em sua apresentação. Na França, instituições como a Câmara do Comércio e Indústria de Paris (CCIP) e o Cavilam (em Vichy – Auvergne), por exemplo, oferecem cursos de formação para professores em FOS e Francês de Especialidade, bem como o seu ensino para aprendizes da língua profissional. Em universidades francesas renomadas, conforme seus programas de ensino, temos a possibilidade de realizar *Masters* "Acadêmicos e Profissionais" em

presencial e/ou à distância. Todo esse movimento confirma-se com a reportagem realizada por Beth Koike para o jornal "Valor Econômico" de sexta-feira e fim de semana, dias 17, 18, 19 de abril de 2009. A jornalista entrevistou José Carlos Grubisch, conselheiro da Aliança Francesa e presidente da ETH Bioenergia, que lhe falou do forte investimento no francês profissional e específico que vem sendo feito pela escola no Brasil. A jornalista ainda conta que a Aliança Francesa paulista passou por uma modernização tecnológica muito grande para atender a demanda de seus alunos, 85% deles entre 18 e 35 anos. Esse movimento positivo, de renovação,é também resultado dos acordos firmados, nos últimos anos, entre as universidades e escolas brasileiras e francesas, por conta das políticas econômicas lançadas pelos dois países. Um sinal magnífico para o ensino do francês em tempos de crise.

É certo, que, cada vez mais, o indivíduo desejoso de aprender uma língua estrangeira, candidato à imigrante ou não, precisa ter, minimamente, um nível lingustico, profissional e intercultural para poder integrar-se em sociedade e no meio profissional. Esses quesitos já se tornaram obrigatórios em alguns países, no que diz respeito à integração social e profissional do estrangeiro. Eu diria que a exigência não vem só do mercado; vem, sobretudo, da própria sociedade que integra as instituições econômica e política de um país. Se a França decidiu investir na intercultura do indivíduo, tenho certeza que essa não foi uma exigência das empresas francesas, mas de sua própria sociedade, que, com dificuldades de incorporar diversas culturas do mundo, viu-se mergulhada num caos de valores. O responsável pelo Rh de uma grande empresa francesa no Brasil, com quem tive a oportunidade de conversar antes do fechamento de minha dissertação, disse-me que a língua francesa, na sua opinião, dentro do trabalho que desenvolve em sua empresa, não é a prioridade para a prestação de seu serviço local e nem para o seu executivo que vai para a França, visto que a língua de comunicação interna e externa da empresa no exterior é o inglês. Ele disse-me ainda que, no passado, sua empresa manteve um curso interno de língua francesa voltado para o interesse da empresa, mas resolveram cancelá-lo, porque gerava um custo fixo desnecessário, já que as pessoas que se beneficiavam deste aprendizado, não o utilizavam dentro da empresa, nem em assuntos ou eventos profissionais. Quanto a seus clientes, ele ainda afirmou: "De dez mil clientes que atendo, nove mil, novecentos e noventa e nove falam inglês ou

espanhol e um só fala francês. Nesse caso, se o cliente tem um problema e meus funcionários não conseguem resolvê-lo, eu digo para eles me chamarem." Diante de realidades opostas, o professor precisa conhecer o contexto no qual vai atuar, precisa dominar conhecimentos e técnicas que lhe permitam trabalhar de forma profícua e eficaz dentro de sua proposta.

Trabalhar com a proposta do FOS na Escola Politécnica, fez-me refletir sobre a sua metodologia de ensino em contextos adversos, como o do CFI, pois antes de pensarmos nas necessidades do nosso solicitante/cliente/aluno, consideramos as necessidades dos nossos professores, profissionais do ensino de línguas estrangeiras em paralelo aos solicitantes maiores: os países francófonos. Mesmo partindo de bases teóricas francesas, acredito que devemos explorar o FOS a partir de nossas bases, ver o ensino do francês específico pelos olhos do nosso solicitante local e partir do nosso contexto educacional, assim como o fez o Francês Instrumental nos anos 70. Conforme a visão do mundo coorporativo, a demanda gera o negócio, o que é bem verdade. Entretanto, em educação, não há proposta sem a formação correta do profissional e o diálogo entre os centros de formação e o mercado de trabalho ainda está longe de ser uma realidade na qual podemos nos conduzir.

Finalmente, podemos afirmar que nosso proposta para o Programa Poli-FOS foi positiva, pois, devido ao perfil dos alunos e pela carga que os mesmos têm na Escola Politécnica, é aconselhável um FOS trabalhado de forma progressiva a fim de que, no último módulo, o Módulo *France*, os alunos, já habituados a esta modalidade, possam trabalhá-lo de forma intensiva, a fim de que eles saiam com a consciência de que realmente se apropriaram de um todo conteúdo. Além disso, fizemos o que Louis Porcher indica como sendo as estratégias do professor: coerência, progressão e variedade.

Acredito que, se eu mesma tivesse tido esse tipo de formação, talvez, na França, não tivesse desistido do BTS em análise biológica[44].... Há males que vêm para bem...

[44] Uma curiosidade que conto só para você leitor. Em Curitiba, muito antes das minhas relações com o ensino do francês língua estrangeira, fui aluna da Faculdade de Odontologia por dois anos, antes de ir à França.

Bibliografia

AKYÜZ, A., BAZELLE-SHAHMAEI, B., BONENFANT, J., GLIEMANN, M-F. *Les exercices de grammaire – niveau A1.* Paris: Hachette, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* 5º Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

ALVAREZ, G. et AUPECLE, M. *Français Instrumental et Français Fonctionnel.* Deuxième rencontre mondiale des Départements d'Études Françaises – Comité latino-américain de l'AUPELF, Strasbourg, 17 – 23 Juillet, 1977.

AVRIL, P. *L'écoute du client – Les fondements psychologiques de la vente.* Paris : Les Editions d'Organisations, 1992.

BABYLON, C. ; CAMPÀ, À. ; MESTREIT, C. ; MURILLO, J. ; TOST, M. *Forum 1. Méthode de Français.* Paris : Hachette Livre, 2000.

BEZERRIL CARDOSO, A. *Les Serments de Strasbourg: importância histórica e filológica na consolidação do francês.* Dissertação de Mestrado / UFPB. Ano de obtenção: 2007.

BERARD, E. et al. *Studio* +. Méthode de français. Paris : Didier, 2004.

BÉRARD, E. , CANIER, Y. et LAVENNE, C. *Tempo 1. Méthode de français.* Paris : Didier/Hatier, 1996.

BERCHOUD, M.-J.; ROLLAND, D.; *Français sur objectfs spécifiques: de la langue aux métiers – Le Français dans le Monde*, CLE International, janv. 2004.

BLOOMFIELD, A. e MUBANGA BEYA, A. *DELF B1 – 200 activités.* Col. *Le nouveau entraînez-vous.* Paris, CLE International, 2006.

BLOOMFIELD, A., MUBANGA BEYA, A. *Le nouvel entraînez-vous DELF B1 – 200 activités.* Paris : CLE International, 2006.

BOGAARDS, Paul. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères.* Paris: LAL/Crédif – Hatier/Didier, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a Pesquisa participante.* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.

BRUCHET COLLINS, J. *Guia de conversação comercial – Francês.* São Paulo, Martins Fontes, 2000.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES. Strasbourg, Conseil de l'Europe : Didier, 2001.

CAPELLE, G. et GUIDON, N.. *Reflets 1. Méthode de français.* Paris : Hachette Livre, 1999.

CAQUINEAU-GÜNDÜZ, M-P., DELATOUR, Y., JENNEPIN, D., LESAGE-LANGOT, F. *Les exercices de grammaire.* Paris : Hachette, 2005.

CARRAS, C., TOLAS, J., KOHLER, P. et SZILAGYI, E.. *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International, 2007.

CHEVALIER, J.-C. *Français de l'avenir et avenir du français.*, in DEMARTY-WARZÉE, J. e ROUSSEAU, J. *Français de l'avenir et avenir du français* – Cahier du Ciep. Didier, Paris, 2000.

CHEVALIER, B. *Lecture et prise de notes – gestion mentale et acquisition de méthodes de travail.* Paris : Armand Colin, 2007.

_____ *Como se preparar para um exame.* Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CORREIA, W. *Saber ensinar – Planejando, executando e avaliando cursos de treinamento.* São Paulo: EPU, 2006.

COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE.* Hachette, Paris, 2003.

COSTE, D. *Le renouvelement méthodologique dans l'enseignement du français, langue étrangère. (Français dans le monde*, nº 87, 1972), in *La pédagogie du français langue étrangère – Orientations théoriques – Pratiques dans la classe.* Paris, Hachette, 1978.

COURTILLON, J., *Élaborer un cours de FLE*, Paris: Hachette, 2003.

CUQ, J.-P. *Dictionnaire de Didactique du Français – Langue étrangère et seconde.* Paris, CLE International, 2003.

CUQ, J.-P. et GRUCA, I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : PUG, 2005.

CYR, P. et GERMAIN, P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1996.

DELAMOTTE, E. *Le commerce de langues.* Collection Crédit – Essais dirigée par Véronique Castellotti. Paris, Didier, 1999.

DEMARTY-WARZÉE, J. e ROUSSEAU, J. *Français de l'avenir et avenir du français* – Cahier du Ciep. Didier, Paris, 2000.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa.* Campinas-SP, Papirus, 2006.

DELSOL, A. e DUCHAIGNE, R. Le *Français Scientifique et Technique* (Volume 1 e 2), Paris, Ministère des Affaires Étrangères e Editora Didier, 1971.

DIAS, Cláudia. *Pesquisa qualitativa – características gerais e referências.* ?, maio, 2000.

Dicionário Visual Bilíngue Francês-Português. Londres, Dorling Kinderley

ELUERD, R. *Exercices de Vocabulaire em contexte – niveau débutant.* Paris: Hachette, 2005.

EMMERICK DE ALMEIDA, A. *Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira.* Tese de Doutorado / FFLCH-USP. Ano de obtenção*:* 2008.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante.* São Paulo: Cortez Editora, 1986.

FUSTIER, M. e B. *Exercices de créativité à l'usage du formateur – un entraînement pour tous.* Paris, Editions d'Organisation, 2006.

GALISSON, R. E COSTE, D. (Dir.), *Dictionnaire de didactique des langues,* Paris, Hachette, 1976.

GALLIER, T.et GRAND-CLÈMENT, O. *Belleville 2.* Méthode de français. Paris : CLE International, 2004.

GAONAC'H, D. - *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Hatier-Crédif, 1987.

_____ *Acquisition et utilisation d´une langue étrangère. L´approche cognitive*. Paris: Hachette, 1990.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire.* Paris, CLE International, 1993.

GOHARD-RADENKOVIC, A. *L'écrit – stratégies et pratiques.* Paris : CLE International, 1995.

GRAND-CLÉMENT, O. *Savoir-vivre avec les français. Que faire ? Que dire ?* Col.lec, Outils. Paris, Hachette Livre, 1996.

Guide pour Agir – Comment rédiger une Lettre de Motivation. Collection : Je recherche des offres d'emploi et j'y réponds. Documento elaborado pela ANPE – *Agence Nationale pour l'Empoi.* França, 2003.

HOLTZER, G. *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques – Histoire des notions et des pratiques.* In *Le Français dans le monde*, janvier 2004, CLE International / FIPF.

JOVER, Rita. *Curso de Francês para Iniciantes: de sua concepção a sua implantação – abril 2002 / dezembro 2003.* Centro de Línguas – FFLCH-USP: São Paulo, 2003.

_____ A experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental, Dissertação de Mestrado / FFLCH-USP, Ano de obtenção: 2006.

KLINKENBERG, J.-M. *LES Politiques linguistiques : Pour qui ? Pour quoi ?*, in DEMARTY-WARZÉE, J. e ROUSSEAU, J. *Français de l'avenir et avenir du français* – Cahier du Ciep. Didier, Paris, 2000.

LABRUNE, G. e TOUTAIN, P. *L'histoire de France*. Paris, Nathan, 1986.

LADWEIN, R. *Les Etudes Marketing*, Paris: Econômica, 1996.

LE BOUGNEC, J-T. Et al. *Forum 3.* Méthode de français. Paris : Hachette Livre, 2002.

LEHMANN, D. Objectifs spécifiques en langue étrangère – Les programmes en question, Paris: Hachette, 1993.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo-SP: E.P.U., 1986.

MANGIANTE, J.-M e PARPETTE, C. *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'u cours*. Paris: Hachette, 2004.

MARTINS, C. e MABILAT, J-J. *Conversations – pratiques de l'oral.* Paris, Didier, 2003.

McCORMICK CALKINS, L. *A arte de ensinar a escrever – o desenvolvimento do discurso escrito.* Porto Alegre: Artmed, 1989.

MONNERIE, A. e PEGUERO, J. *LIvret Méthodologique,* Paris, CLE International, 1980.

_____ *Algèbre linéaire.* Paris, CLE International, 1980.

MOREIRA, M. A., *Teorias de aprendizagem*, São Paulo: E.P.U., 1999.

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

MULLIEZ, G. *Les quatre malentendus.* (prefácio) In : WHITELEY, R. *La dynamique du client – Une révolution des services.* Tradução do inglês para o francês de Isabelle Pillu. Paris: Maxima, 1994.

NEVES, José Luis. *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades.* São Paulo: Caderno de pesquisas em Administração, V.1, nº3, 2ºsem., 1996.

NIQUET, G. *Structurer sa pensée, structurer sa phrase – techniques d'expression orale et écrite.* Paris: Hachette, 1978.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa.* Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

PARIZET, M-L., GRANDET, E. e CORSAIN, M. *Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence – Niveau 2.* CLE International, 2005.

PENFORNIS, J.-L. *Français.com – méthode de français professionnel et des affaires.* Paris, CLE International, 2002.

PIETRARÓIA, C. – *Percursos de leitura¸* São Paulo, Annablume, 1997.

_____ - *Questões de leitura¸* São Paulo, Annablume, 2001.

PORCHER, L. *Des langues à tous les prix*. (posfácio), in Delamotte, E., *Le commerce de langues.* Collection Crédit – Essais dirigée par Véronique Castellotti. Paris : Didier, 1999.

PORTELA, G. *Abordagens teórico-metodológicas – Pesquisa quantitativa ou qualitativa? Eis a questão.* Universidade Estadual de Feira de Santana – Departamento de Letras e Artes – Metodologia da Pesquisa em Letras, 2004.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

PUREN, C. *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris, CLE International, 1988.

_____ *Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels.* Publicado em 05 de janeiro de 2008, na página internet da Association des Professeurs de langues vivantes – http://www.aplv-languesmodernes.org.

_____ *Explication de textes et perspectives:la littérature entre le dire scolaire et le faire social.* Publicado em 08 de outubro de 2006, na página internet da Association des Professeurs de langues vivantes – http://www.aplv-languesmodernes.org.

_____ *Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion dês connaissances em classe de langue-culture: da la compétence à la compétence informationnelle.* Publicado em 11 de fevereiro 2009, na página internet da Association des Professeurs de langues vivantes – http://www.aplv-languesmodernes.org.

RICHARD-POSTAL, P. *Techniques pour prendre des notes vite et bien.* Paris : Editions d'Organisation, 2005.

SEBBEN, A. e DOURADO, F. *Os nortes da bússola – Manual para conviver e negociar com culturas estrangeiras.* Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2005.

SIGNORINI, I., *Língua(gem) e Identidade – elementos para uma discussão no campo da aplicação.* Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SOUCHON, M. Analyse des verbalisations produites par des apprenants suite *à* une activité de lecture en français langue étrangère. In : *.Appropriation des Langues au Centre de la Recherche / Spracherwerb als Forschngsgegenstand,* coordenado por KÜPERS, H. e SOUCHON, M. Frankfurt: Peter Lang, 2002.

TAGLIANTE, G. *La classe de langue.* Paris, CLE International, 2006.

TAUZIN, B. e DUBOIS, A.-L. *Objectif Express – Le monde professionnel en français*. Paris, Hachette Livre/CCIP, 2006.

TRUCHOT, C. *L'Espace externe du français en Europe* , in DEMARTY-WARZÉE, J. e ROUSSEAU, J. *Français de l'avenir et avenir du français* – Cahier du Ciep. Didier, Paris, 2000.

WITTER, G.P., LOMÔNACO, J.F., RAPPAPORT, C. R. (coord.), *Psicologia da Aprendizagem,* Volume 9, São Paulo: E.P.U., 1984.

Páginas na internet consultadas para a elaboração das atividades dos módulos apresentados:

www.polytechnique.fr

www.cadresonline.com

www.planete-energies.com

www.maison-facile.com

www.cnfce.com

www.crdp-reims.fr

www.arte.tv - vídeo: « *La nécessité de démontre les théorèmes* » (duração de 5'12'') - Alain CONNES, Medalha *Fields* et Prêmio *Crafoord*, é professor no *Collège de France* e no *Institut des Hautes Études Scientifiques* – entrevista concedida em 11/10/06 à *Arte.TV* - canal de televisão cultural europeu e franco-alemão.
http://www.hist-geo.com/Schema/Constitution-V-Republique/index.php

http://office.microsoft.com/pt-pt/clipart/download.aspx

www.letudiant.fr/jobsstages.html

http://www.test-emploi.com/conseil/entretien-embauche.php

http://www.thucydide.com/realisations/utiliser/chronos/presidents_france.htm

www.diplomatie.gouv.fr

http://www.licra.org/

www.tourisme.fr/carte

http://www.polytechnique.fr/

www.ecp.fr/

www.poli.usp.br/

http://www.histoire-en-ligne.com/spip.php?article17&artsuite=2

http://pagesperso-orange.fr/therese.eveilleau/pages/truc_mat/textes

www.bibmath.net

www.les-mathematiques.net

Anexos

Anexo I:

Questionário elaborado por Maria da Glória Magalhães, educadora do Centro de Línguas que trabalhou conosco no CFI-Poli, tendo sido aplicado no início do segundo semestre de 2005 e início de 2006.

Centro De Línguas FFLCH • USP

Cours de Français pour Débutants
FFLCH/EPUSP

Obrigado por responder este questionário de forma precisa. Suas respostas nos permitirão melhor levar em conta suas expectativas, suas necessidades e seu perfil. [Merci de remplir ce questionnaire avec précision. Vos réponses nous permettrons de mieux tenir compte de vos attentes, de vos besoins et de votre profil]

Sobrenome [Nom] : _____
Nome [Prénom] : _____
Faculdade [Faculté]: _____
Especialidade [Spécialité]: _____
Idade [Age]: _____
Número USP: _____

Você já teve algum contato com a língua francesa? [Avez-vous déjà eu des contacts avec la langue française?]

[ ] Sim
[ ] Não

Se sim, de que maneira? [Si oui, de quelle façon?]

[ ] Viagens [voyages]. Com que frequencia? [Périodicité]_____
[ ] Literatura [littérature]. Com que frequencia? [Périodicité]_____
[ ] Cinema [cinéma] Com que frequencia? [Périodicité]_____
[ ] Televisão [télévision] Com que frequencia? [Périodicité]_____
[ ] Música [musique] Com que frequencia? [Périodicité]_____
[ ] Família [famille]
[ ] Amigos [amis]
[ ] Aulas [cours]
[ ] Outros, especificar [autres, préciser] _____

Por que você está aprendendo francês? [Pourquoi apprenez-vous le français?]

[ ] Para prosseguir seus estudos universitários na França ou em algum país francófono. [Pour poursuivre des études universitaires en France ou dans un pays francophone]
[ ] Para poder se comunicar em caso de viagem. [Pour pouvoir vous communiquer en cas de voyage]
[ ] Para ler textos em francês. [Pour lire des textes en français]
[ ] Para redigir em francês. [Pour rédiger en français]

[ ] Para conhecer mais um idioma. [Pour connaître une nouvelle langue]
[ ] Interesse pessoal. [Interêt personnel]
Outros, especificar.
[Autres, préciser]_____

O que você conhece sobre o panorama de duplo diploma? O programa despertou seu interesse? Por quê? [Qu'est-ce que vous connaissez sur le programme du double diplôme? Le programme vous a interessé? Pourquoi?]

_____
_____
_____
_____

Em que a língua francesa será útil na realização de seus projetos pessoais e/ou profissionais? [En quoi la langue française vous sera-t-elle utile à la réalisation de vos projets personnels et/ou professionnels?]
_____
_____
_____
_____

Em seus estudos, à quais ferramentas você tem mais acesso: [Dans vos études quels sont les outils auquels vous avez accès]

[ ] Livros [livres]
[ ] Documentos áudio [documents audio]
[ ] Documentos vídeo [documents vidéo]
[ ] Internet [internet]
[ ] Cd-Rom [cd-rom]
[ ] Apostilas [brochures]
[ ] Jornais [journaux]
[ ] Revistas especializadas [revues spécialisées]

Você já teve contato em seus estudos com alguns desses tipos de documentos em francês? Quais? [Avez-vous déjà eu des contacts avec quelques-uns de ces types de documents en français? Lesquels?]
_____
_____

Você tem o hábito de ler em português: [Avez-vous l'habitude de lire en portugais:]

[ ] Jornais [journaux]
[ ] Revistas [revues]
[ ] Romances [romans]
[ ] Documentos especializados [documents spécialisés]
[ ] Literatura em geral. Especificar. [littérature en général. Préciser]
_____

Você tem o hábito de escrever em português: [Avez-vous l'habitude d'écrire en portugais:]

[ ] Relatórios [des rapports]
[ ] Textos técnicos e científicos [des textes techniques et scientifiques]
[ ] Outros, especificar. [Autres. Préciser]

O que você espera deste curso de francês? [Qu'est-ce que vous attendez de ce cours de français?]

[ ] Compreender melhor o oral. [Mieux comprendre à l'oral]
[ ]Superar o medo de falar em língua estrangeira. [Surmonter la peur de parler en langue étrangère.]
[ ] Falar com facilidade. [Parler avec aisance]
[ ] Saber me virar em viagens para países francófonos. [me débrouiller en voyage dans les pays francophones]
[ ] Compreender cartas e mensagens em francês. [mieux comprendre des lettres et des messages]
[ ] Escrever cartas e mensagens em francês. [écrire des lettres et des messages en français]
[ ] Receber colegas franceses. [recevoir des collègues français]
[ ] Ler e entender textos especializados. [lire et comprendre des textes spécialisés]
[ ] Entender melhor a cultura de países francófonos. [mieux comprendre la culture des pays francophones]
[ ] Para estudar em um país francófono. [pour étudier dans un pays francophone]
[ ] Para participar no programa de duplo diploma. [pour participer au programme de double diplôme]
[ ] Outros, especificar. [autres, préciser.]

Qual o seu nível de conhecimento de outra língua estrangeira? [Quel est votre niveau de connaissance d'une autre langue étangère?]

	Nulo [nul]	Básico [débutant]	Intermediário [intermédiaire]	Avançado [avancé]
Inglês [anglais]				
Alemão [allemand]				
Espanhol [espagnol]				
Outra língua [autre langue]				

Anexo II

QUESTIONÁRIO 2_2º sem._2008:

ANÁLISE DE NECESSIDADES – ALUNOS-CANDIDATOS CFI-POLI

1. Dados dos alunos participantes / dados de identificação:

Legenda: EF – Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

***Tabulação realizada por Guiomar Marins Justino de Oliveira.**

Sigla	P1 Sexo	P2 Idade	P3 Cidade em que nasceu	P4 Formação escolar	P5 Faculdade e especialidade
R1	Masculino	21	São Paulo	EF: COC conclusão 2004 EM: Colégio Cen. Dr. José Ferreira conclusão: 2004	Instituto de Matemática e Estatística – IMEUSP Bacharel em Matemática Ingresso: 2005
R2	Masculino	20	Campinas, mas criado em Amparo - SP	EF:Colégio COC – Integrado (Amparo) Conclusão:2001 EM: Colégio COC – Integrado (Amparo) Conclusão: 2004	Escola Politécnica – EPUSP Engenharia Química Ingresso: 2005
R3	Feminino	22	Itapetininga - SP	EF:E. P. Modesto Tavares de Lima. Conclusão: 2000 EF: Colégio Cidade de Itapetininga Conclusão: 2003	Escola Politécnica – EPUSP Engenharia da Computação Ingresso: 2004
R4	Masculino	22	São Paulo	EF: Colégio Batista Conclusão: 1999 EM: Colégio Batista Conclusão: 2002	Escola Politécnica – EPUSP Engenharia Elétrica (Automação e Controle) Ingresso: 2004
R5	Masculino	22	Santo André – SP	EF: Colégio Arbos (Sto. André) Conclusão: 2000 EM:Colégio Arbos (Sto. André) Conclusão: 2003	Escola Politécnica – EPUSP Engenharia de Controle e Automação Ingresso:2005

Sigla	P1 Sexo	P2 Idade	P3 Cidade em que nasceu	P4 Formação escolar	P5 Faculdade e especialidade
R6	Masculino	20	Buenos Aires (Argentina)	EF: Conclusão: 2001 EM: Conclusão: 2004	Instituto de Física – IFUSP Ingresso: 2005
R7	Masculino	22	São Paulo	EF: Colégio São Domingos Conclusão: 2000 EM: Colégio SAA Conclusão: 2003	Escola Politécnica – EPUSP Engenharia Mecatrônica Ingresso:
R8	Feminino	22	Jundiaí – SP	EF: Colégio Universitário de Jundiaí Conclusão: 2000 EM: Colégio Universitário de Jundiaí Conclusão: 2003	Escola Politécnica – EPUSP Engenharia Química Ingresso: 2004
R9	Masculino	22	São Paulo	EF: Colégio Marista Arquidiocesano Conclusão: 2000 EM: Colégio marista Arquidiocesano Conclusão: 2003	Escola Politécnica – EPUSP Engenharia Química Ingresso: 2005
R10	Feminino	21	São Paulo	EF: Colégio Palmares Conclusão: 2000 EM: Colégio Palmares Conclusão: 2003	Escola Politécnica – EPUSP Engenharia de Produção Ingresso: 2004
R11	Masculino	21	Brasília – DF	EF: Escola Paroquial Sto. Antônio - Brasília Conclusão: 2000 EM: Centro Educacional Sigma – Brasília Conclusão: 2003	Escola Politécnica – EPUSP Engenharia Naval Ingresso: 2004
R12	Masculino	22	Jundiaí - SP	EF: Colégio Universitário de Jundiaí Conclusão: 2000 EM: Colégio Universitário de Jundiaí Conclusão: 2003	Escola Politécnica – EPUSP Engenharia da Computação Ingresso: 2004

Sigla	P1 Sexo	P2 Idade	P3 Cidade em que nasceu	P4 Formação escolar	P5 Faculdade e especialidade
R13	Feminino	22	São Paulo	EF: Escola Recanto Conclusão: 1999 EM: Colégio Imperatriz Leopoldina Conclusão: 2002	Escola Politécnica – EPUSP Engenharia Civil Ingresso: 2004
R14	Masculino	20	São Paulo	EF: Colégio Santa Luzia / Colégio Bandeirantes Conclusão: 2001 EM: Colégio Bandeirantes Conclusão: 2004	Escola Politécnico – EPUSP Engenharia Mecânica Ingresso: 2005
R15	Masculino	22	Ourinhos - SP	EF: Colégio Objetivo / Anglo Conclusão: 2000 EM: Colégio Drummond / Anglo Conclusão: 2003	Escola Politécnica – EPUSP Engenharia de Produção Ingresso: 2004
R16	Masculino	21	Jundiaí - SP	EF: Escola Estadual "Prof. José Silva Júnior" Conclusão:2002 EM: Escola Técnica Estadual "Vasco Antonio Venchiarutti" Conclusão: 2004	Escola Politécnica – EPUSP ? Ingresso: 2005
R17	Masculino	23	São Paulo	EF: Colégio Imperatriz Leopoldina Conclusão: 1999 EM: Colégio Imperatriz Leopoldina Conclusão: 2002	Escola Politécnica – EPUSP Engenharia Ambiental Ingresso: 2004

2. Questões e respostas:

P.6 **Escola Francesa**	**P.7** **Há quanto tempo está na França?**	**P.8** **Há quanto tempo estuda a língua francesa e onde começou a estudá-la?**	**P.9** **Em qual nível você parou seu curso de francês antes de ir para a França?**
R1 Participação do encontro Franco-Italiano na cidade de Marselha no mês de Fevereiro e Março de 2008.	**R1** Fui aceito para realizar "*Master* 1" na ENS (Paris) e "*Master* 2" na Universidade *Joseph-Fourrier* (*Grenoble*), no segundo semestre de 2008.	**R1** 3 anos. O primeiro curso de francês foi no CFI-Poli em 2005.	**R1** M4
R2 *Ecole Nationale Supérieur dês Ingénieurs en Arts Chimiques et Technologiques – ENSIACET – INP - Toulouse*	**R2** Somando os dois períodos passados aqui, temos 6 meses.	**R2** Contando os 6 meses na França, temos 2 anos e 6 meses, comecei no curso de Francês do CFI.	**R2** Intermediário
R3 *Ecole Nationale Supérieur des Mines de Saint-Etienne*	**R3** 11 meses	**R3** Comecei a estudar francês no CFI no segundo semestre da Poli. Faz 4 anos.	**R3** Parei no Módulo 5.
R4 *Ecole des Mines de Saint-Etienne*	**R4** 1 ano	**R4** 3 anos e meio. Comecei em 2005 no CFI.	**R4** M5.
R5 *Ecole Centrale* de *Lyon*	**R5** 1 ano	**R5** Estudei 4 semestres no CFI (Escola Politécnica) e mais 1 ano aqui na *Ecole Centrale* de *Lyon* (não fiz Cavilam)	**R5** Eu parei no nível 5. (no segundo semestre de 2006 eu fiz os módulos 3 e 4 ao mesmo tempo).
R6 *Ecole Polytechnique*	**R6** 4 meses	**R6** 2 anos e meio, comecei no CFI.	**R6** Módulo 4.
R7 *Ecole de Mines de Paris* (2º semestre de 2008)	**R7** Fiquei por 3 meses e daqui alguns meses poderei voltar para lá. *O aluno foi selecionado para EMP para aproveitamento de créditos – 2º semestre 2008.	**R7** Estou estudando há 2 anos e meio e todo meu conhecimento de Francês vem do CFI.	**R7** Parei no Módulo 5 do CFI.

P.6 **Escola Francesa**	**P.7** **Há quanto tempo está na França?**	**P.8** **Há quanto tempo estuda a língua francesa e onde começou a estudá-la?**	**P.9** **Em qual nível você parou seu curso de francês antes de ir para a França?**
R8 *Ecole Nationale Supérieur de Chimie de Lille*	**R8** 1 ano.	**R8** Estudo francês desde o segundo semestre de 2004, quando comecei a fazer o curso CFI na Poli. Fiz até o Módulo 4 diretamente e parei um semestre. Recomecei a estudar o francês no 1º semestre de 2007 e fiz, também na Poli o Módulo 5, porém não terminei por questões de falta de tempo, e fiz o curso especial para pessoas que partiram em intercambio. Depois disso, quando cheguei na França, fiz um mês de curso intensivo no Cavilam, em *Vichy*, e ,desde que fui para *Lille*, fiz um curso de francês para estrangeiros que a Universidade *Lille* 1 oferece.	**R8** Eu não sei à qual nível o curso de francês da Poli equivale aqui na França, mas quando cheguei no Cavilam, fui classificada como aluno B1(+3). Isso é o equivalente ao final do B1, classificação francesa. Assim sendo, acredito que quando vim para a França, tinha um nível intermediário de francês. Porém, fiquei surpresa com o resultado, já que achava que não sabia absolutamente nada do francês !!
R9 *Ecole Nationale Supérieur des Ingénieurs en Arts Chimiques et Technologiques – ENSIACET/INP - Toulouse*	**R9** Fiquei 5 meses.	**R9** Comecei no CFI e fiz até M4. Após isso, fiquei 5 meses na França e ao retornar, comecei a estudar na Aliança Francesa (Curso Superior 1 – CS1)	**R9** M4 (CFI)
R10 *Ecole Nationale des Ponts et Chaussées*	**R10** 1 ano (desde julho 2007)	**R10** 1 ano no colégio (7º série) 5 módulos da FFLCH na Poli (de agosto/2004 a junho/2007)	**R10** Fiz todos os módulos oferecidos pelo curso da FFLCH na Poli. Na realidade até 4 eu fiz mesmo, e o Módulo 5 eu fingi que fiz (faltei muito e não me dediquei nada).
R11 *Ecole Nationale Supérieur de Techniques Avancées (ENSTA)*	**R11** 1 ano.	**R11** Comecei no CFI da Poli. Fiz quatro semestres e parei depois de duas semanas no quinto semestre, por falta de tempo. Ano de início: 2005.	**R11** Terminei o Módulo 4 e fiz duas semanas do Módulo 5.

P.6 **Escola Francesa**	**P.7** **Há quanto tempo está na França?**	**P.8** **Há quanto tempo estuda a língua francesa e onde começou a estudá-la?**	**P.9** **Em qual nível você parou seu curso de francês antes de ir para a França?**
R12 *Ecole Centrale* de *Lyon*	**R12** 2 anos.	**R12** 4 anos. (2 anos no CFI da Poli e 2 anos na França)	**R12** Nível 4 do CFI.
R13 *Ecole Centrale* de *Lyon*	**R13** 10 meses	**R13** 22 meses (2 módulos de curso de francês no CFI e 10 meses de vivência na França).	**R13** Básico 2.
R14 *Ecole Centrale* de *Lille*	**R14** 1 ano.	**R14** Comecei a estudar o francês em agosto de 2005 até junho de 2007 pelo CFI e desde então "estudo" diariamente na França, ou seja, aproximadamente 3 anos no total.	**R14** Nível 4 do CFI.
R15 *Ecole Nationale des Ponts et Chaussées* (Génie Industriel)	**R15** 1 ano (desde 13 de julho de 2007).	**R15** Há 4 anos (desde agosto 2004). Comecei a estudá-la no CFI-Poli.	**R15** Concluí o Módulo 5 e, depois, entrei em uma turma de conversação (mas não freqüentei muito esta última).
R16 *Ecole Centrale* de *Lyon*	**R16** 1 ano (data de chegada 29/07/2007).	**R16** Aproximadamente 3 anos. Comecei estudá-la na Escola Politécnica, com o curso CFI.	**R16** No nível/Módulo 4.
R17 *Ecole Nationale des Ponts et Chaussées* – ENPC	**R17** 1 ano.	**R17** Desde 2006 – CFI/EPUSP.	**R17** Nível 3 CFI.

P.10 **No processo de seleção para o programa de duplo diploma, você optou por qual língua?** **Se você optou pela língua francesa, em qual ou quais momentos ela foi importante?**	**P.11** **Ao chegar na França, em que situações você teve facilidades, tanto na vida quotidiana quanto na vida escolar?** **Você pode descrever em detalhes uma situação bem-sucedida?**
R1 Francês.	**R1** No começo foi um pouco difícil conversar de um modo geral com as pessoas. Todos tinham que ter um pouco de paciência para que eu pudesse formar as minhas frases corretamente. Depois as coisas foram se acertando. Uma situação um pouco complicada foi quando tive que discutir com uma pesquisadora italiana que fez um comentário – em uma mesa com vários professores franceses, italianos, suíços, belgas, ingleses, etc. – sobre as dificuldades que um estrangeiro passava no Brasil, no que tange a violência, a infra-estrutura, etc. precisei usar todos os meus adjetivos e escolher as palavras certas para conseguir convencer a todos, de uma forma educada, que aquela era uma visão estereotipada do Brasil e que as coisas não funcionavam bem assim de um ponto de vista global. Era uma situação em que teria dificuldade para contornar até mesmo em português. Espero ter me saído bem. Lembro-me que em um dos primeiros dias de encontro, eu estava na mesa do café da manhã. Vários pesquisadores importantes ficaram ao meu lado conversando. Falavam sobre ciência, política e questões do cotidiano, sempre em francês. Geralmente em congressos científicos a língua oficial é o inglês, mas como o congresso se passava em Marselha em todos os encontros sociais e pequenas conversas fora do escopo do evento, todos que podiam falavam em francês. O interessante é que em um momento, quando falavam sobre o presidente francês, uma pesquisadora, gentilmente, virou-se para mim, e questionou-me – em inglês – se eu conhecia as "facetas" do presidente francês. Eu respondi – em francês – que conhecia e fiz um comentário sobre o que eles falavam. Todos ficaram admirados com o fato de um jovem brasileiro falar francês. Recebo elogios pelo o meu nível de francês e eles não acreditaram que estava estudando francês a apenas dois anos (naquele momento). Isso tornou muito fácil a minha integração no meio dos pesquisadores, sobretudo dos pesquisadores franceses.

P.10 **No processo de seleção para o programa de duplo diploma, você optou por qual língua?** **Se você optou pela língua francesa, em qual ou quais momentos ela foi importante?**	**P.11** **Ao chegar na França, em que situações você teve facilidades, tanto na vida quotidiana quanto na vida escolar?** **Você pode descrever em detalhes uma situação bem-sucedida?**
R2 Francês. Obs.: Não participei da seleção para duplo diploma e sim para aproveitamento de crédito e agora estou estagiando, em um programa de intercâmbio de uma multinacional francesa. Carta de "motivação", currículo, entrevista e também maior proximidade na época com o curso de francês, tornando-a mais fácil para falar comparando ao inglês, que há mais tempo não falava.	**R2** Pedir informações e não demorei muito a começar a tentar falar francês com os outros alunos e colegas de trabalho, mesmo errando e muito, e ainda erro demais, tento não ter vergonha de falar, acho que é a única maneira de tentar melhorar, porém tenho mais cuidado agora já que estou numa empresa. Não me recordo de situações bem-sucedidas na chagada, apenas uma após quatro meses aqui tive de discutir com uma atendente de trem, pois ela não queria ajudar muito e ficava nos enviando para outro setor, o qual já tínhamos ido, digo nós, porque estava com um amigo que não falava francês ao lado, fazia o tempo todo a tradução. Outra situação hilária foi me ver sentado numa mesa de jantar com um indiano (anglófono) e um chinês (francófono) e ambos conversavam, comigo ao mesmo tempo que jantávamos e eu tentava traduzir as falas, passando pelo português em minha cabeça. Foi uma experiência divertida e até que bem-sucedida.
R3 Francês. No processo de seleção, acredito que optar pelo francês é um importante diferencial na hora da entrevista com os professores franceses. Além disso, saber francês ajuda na hora de procurar informações sobre a *ecole* e a França.	**R3** Minha maior dificuldade ao chegar na França foi a comunicação mesmo. Apesar de não ter muita dificuldade para entender os franceses, falar e me fazer entender foi um pouco difícil no início.
R4 Francês. Ela foi importante para mostrar ao entrevistador que eu falo um pouco de francês.	**R4** Dificuldade ao falar com os jovens, pois eles usam gírias e eu nunca tinha estudado algumas delas. Ao falar com pessoas mais velhas em situações formais (como chegar no aeroporto, pegar um táxi, ao chegar na residência estudantil), me saí bem,já que o vocabulário utilizado era padrão, visto em aula.
R5 Francês. Primeiro, acredito que esta escolha já mostra compromisso e dedicação ao programa de Diploma Duplo. No decorrer da entrevista, não tive problemas de compreensão oral como ocorreu com alguns alunos que reclamaram no *accent anglais* dos professores franceses.	**R5** Bom, eu poderia descrever já a minha chagada. Optei por realizar um curso em *Lyon* mesmo e vim para França, completamente sozinho. Fiquei muito contente já quando consegui compreender as comissárias de bordo e todo o serviço de alfândega. Como todo estrangeiro, estranhei no começo o *accent* e velocidade do francês *parlé*, mas a base que eu tinha proporcionou-me uma rápida adaptação. Não tive maiores problemas nem na vida quotidiana nem na vida escolar.

P.10 **No processo de seleção para o programa de duplo diploma, você optou por qual língua?** **Se você optou pela língua francesa, em qual ou quais momentos ela foi importante?**	**P.11** **Ao chegar na França, em que situações você teve facilidades, tanto na vida quotidiana quanto na vida escolar?** **Você pode descrever em detalhes uma situação bem-sucedida?**
	R5 (cont.) A única "remarque" que eu faria é que faltou no currículo do CFI um pouco mais de expressões *courant* que ajudam muito na argumentação.
R6 Francês. Na entrevista pessoal.	**R6** O fato de ter muito amigos brasileiros ajudou muito, além de já saber algo de francês para poder me comunicar. Na hora de pedir informações, ao invés de optar pelo péssimo inglês dos franceses eu podia me comunicar em francês.
R7 Francês. Ela foi importante durante as entrevistas, onde eu estava mais seguro com o francês que eu o inglês.	**R7** Ao chegar, as primeiras dificuldades foram de transporte e informação. Após isso, como eu fui à trabalho, foi a comunicação direta com chefes e clientes. A velocidade de pronúncia prejudica bastante o entendimento, mas nada que algumas semanas não resolvam. Uma segunda e grande dificuldade encontrada foi ao telefone, onde não se vê a pessoa e fica mais difícil o entendimento, porém o tempo também ajudou bastante e no final do terceiro mês já conseguia compreender muito mais.
R8 O meu processo de seleção foi um pouco diferente. A minha entrevista foi somente com professores brasileiros. Porém, durante a entrevista tive que falar em inglês, em francês e, certamente, em português. O professor mudava de idioma ao longo da entrevista e eu tentei acompanhar no idioma que ele falava. Lembro que quando sai do Brasil, conseguia entender bem o que falavam em francês, quando não falavam tão rápido, mas eu não conseguia falar. Me expressar oralmente e escrevendo eram as minhas grandes dificuldades. Mas entendia bem.	**R8** Quando cheguei na França não vim diretamente para *Lille*. Fui inicialmente para *Vichy* fazer o curso de francês. Sinceramente, quando saí do Brasil achava que não conseguia me expressar muito bem em francês, mas minha *famille d'accueil* sempre elogiou muito o meu francês e falaram que eu tinha uma riqueza de vocabulário incrível. Acho que somente já representa uma situação bem sucedida. Mesmo nas primeiras semanas, eu conseguia manter um diálogo normal com a família, contar como tinha sido meu dia, as pequenas viagens que tinha feito, todos os lugares que tinha visitado. Além disso, conseguia discutir outras coisas que exigem que eu fornecesse opiniões e impressões. Porém, nessa época, meu francês ainda não era automático. Uma outra situação que acho que foi bem sucedida foi nas aulas de laboratório, já na *école* em *Lille.* Éramos um grupo de 4 pessoas e várias das perguntas colocadas pelo professor fui eu quem respondi e ele entendeu o que eu disse, apesar do meu vocabulário técnico ainda ser bem limitado.

P.10 **No processo de seleção para o programa de duplo diploma, você optou por qual língua?** **Se você optou pela língua francesa, em qual ou quais momentos ela foi importante?**	**P.11** **Ao chegar na França, em que situações você teve facilidades, tanto na vida quotidiana quanto na vida escolar?** **Você pode descrever em detalhes uma situação bem-sucedida?**
R9 Francês. Embora não tivesse uma fluência na língua, acredito que fazer parte da entrevista seletiva em francês é um ponto positivo no processo de seleção.	**R9** Mesmo no começo, compreender as aulas de francês não foi difícil (muito menos do que eu achei que seria). Em se tratando de uma aula, os professores não falavam muito rápido, então a compreensão era num nível bom, mesmo que às vezes não de todas as palavras da frase mas sim do contexto da mesma. Entretanto, no começo, para conversar com as outras pessoas, no início, era um tanto quanto complicado pois elas falavam mais rápido do que eu estava acostumado a ouvir e também pelas gírias (como por exemplo, um *je ne sais pas*, que virava um simples *j'pas).*
R10 Francês.	**R10** Tive facilidade com a língua, especialmente comparando aos colegas que comigo vieram.
R11 Francês. Para escrever o CV e a carta de motivação. Além disso, durante a entrevista eu falei um pouco de francês.	**R11** Entender mais as pessoas, placas, documentos, notícias.
R12 Francês. Entrevista, principalmente.	**R12** Facilidade em compreender as aulas em francês e para conversar em lojas e pontos turísticos na França.
R13 Francês. Não me enquadro nessa questão porque não sou aluna em dupla-formação. Estou cursando o terceiro e último ano da *Ecole Centrale* de *Lyon* e o nosso processo seletivo foi realizado em francês.	**R13** Não tive facilidades.
R14 Inglês e francês. Explico-me: fiz todos os documentos (carta de motivação, CV, etc.) em francês, porém, a entrevista final com os professores franceses foi feita em inglês.	**R14** Nacionalidades, diria que o brasileiro tem mais facilidade em aprender e se comunicar em francês.

P.10 **No processo de seleção para o programa de duplo diploma, você optou por qual língua?** **Se você optou pela língua francesa, em qual ou quais momentos ela foi importante?**	**P.11** **Ao chegar na França, em que situações você teve facilidades, tanto na vida quotidiana quanto na vida escolar?** **Você pode descrever em detalhes uma situação bem-sucedida?**
R15 Francês. Obs.: um ano antes, participei de outro processo fazendo entrevista em inglês e não fui aprovado. No processo em que fui aprovado, da *Ponts et Chaussées*, apenas uma pequena parte da entrevista foi em francês, o resto em português, pois era com professores da Poli, e não houve escolha de fazer parte em inglês (porque eles queriam ver o nível de francês mesmo). Creio que ela tenha sido importante para mostrar que já há algum tempo eu vinha me preparando para participar de um programa de duplo-diploma com uma escola francesa, para mostrar que não foi uma decisão de última hora. As perguntas que me forma feitas eram mais sobre o que eu gostava de fazer, meus *hobbys*, e me apresentar, coisas simples.	**R15** Vida quotidiana: comprar comida, fazer compra no supermercado, entender mapas e o sistema de metrô (e, de maneira geral, entender tudo o quanto é informação escrita). Vida escolar: entender o que o professor fala e entender os textos que eram passados. No meu primeiro 1 mês e meio só tive curso de francês, e nele a exigência escolar era compatível com meu nível; portanto, não tive nenhuma dificuldade em segui-lo. Situação bem-sucedida: para abrir conta no banco, a gerente na queria aceitar meu atestado escolar porque ele datava de mais de três meses; a conta aberta, mas eu não recebia o cartão, o que me causava problemas porque precisava ir até a agência sacar dinheiro pessoalmente. Por e-mail, pedi a ela (usando muito *s'ilvous palît* e tempo condicional) que entendesse minha situação e me deixasse apresentar o atestado no mês seguinte, pois os responsáveis da escola estavam de férias. Finalmente, ela aceitou receber como atestado uma cópia da carteirinha do curso de francês e eu recebi, enfim, o cartão. Acho que usar as formas de *politesse* foram importantes para isso, porque eu vi que ela não tinha a mesma boa vontade com os outros colegas meus que não usavam essas expressões nos e-mails.
R16 Inglês. Observação: apesar de ter optado pela língua inglesa, em alguns momentos utilizei o francês. Optei por começar pelo francês, explicando porque iria optar pelo inglês e me desculpando, pois não utilizaria francês, talvez a língua "mais apropriada" para aquela ocasião. No final, eles quiseram retornar ao francês, fazendo algumas perguntas em francês e em seguida, tentei respondê-las em francês também. Mas, na grande maioria da entrevista, nós nos comunicamos em inglês.	**R16** Tive facilidades para me orientar, pedir informações básicas, apresentar-me. Durante o primeiro mês, tive a oportunidade de fazer um curso de francês e morar com uma família francesa, e logo de início, consegui me expressar nas situações quotidianas simples (como por exemplo, café da manhã, jantar). Conseguia participar das discussões, dar minha opinião, apesar de utilizar sempre um vocabulário simples. Não me lembro de nenhuma situação específica bem-sucedida nem de grandes dificuldades. Sempre consegui me comunicar e entender o básico. A primeira vez que realmente necessitei utilizar o francês, e fui bem-sucedido, foi quando tive um problema de conexão da internet na casa desta família. Apesar de ter feito inúmeros erros de francês, consegui explicar o problema, falar o que eu achava que estava errado, pedir ajuda, etc. no final não consegui me conectar na internet, mas não foi um problema de francês.

P.10 **No processo de seleção para o programa de duplo diploma, você optou por qual língua?** **Se você optou pela língua francesa, em qual ou quais momentos ela foi importante?**	**P.11** **Ao chegar na França, em que situações você teve facilidades, tanto na vida quotidiana quanto na vida escolar?** **Você pode descrever em detalhes uma situação bem-sucedida?**
R16 (cont.)	**R16 (cont.)** Foram várias horas tentando conectar o computador, mudando configuração da rede, colocando tirando cabos, etc. Mas, acredito, que esta facilidade inicial foi proporcionada pela família, que sabendo que era estrangeiro, utilizava um francês que me permitia compreender. Quando cheguei na escola havia toda uma preparação para receber os estrangeiros, portanto não tive dificuldades. E depois de um mês, o nível de compreensão era maior. Além disso, o grupo de brasileiros na escola era grande.
R17 Francês. N/A.	**R17** Tive dificuldades em todo tipo de informação cotidiana, desde transporte, localização e compras. Outro ponto interessante foi a comunicação bem fácil com outros estrangeiros na mesma situação que a minha.

P.12 **Se você não comentou nada nas perguntas anteriores em relação à língua francesa, gostaria de saber: 1) Quais foram suas maiores dificuldades com a língua francesa, tanto no cotidiano quanto no sistema universitário? 2) Descreva uma em detalhes uma situação de dificuldade. 3) Quais foram as facilidades que você teve em relação à língua francesa? 4) Você poderia descrever um momento bem-sucedido de comunicação?**	**P.13** **A respeito da formação recebida no CFI: De forma geral, correspondeu às suas necessidades de vida quotidiana e acadêmica na França? A esse respeito, você se lembra de algum momento do curso que tenha colaborado de forma positiva para sua vida na França?**
R1	**R1** Sem dúvida o curso colaborou bem. Em função de algumas atividades como os *exposés* fui treinado em situações as quais deveríamos realmente passar na França. Desde um trabalho de *Remplacer un robinet* , até comunicações mais próximas das áreas de matemática e engenharia ajudaram muito a desenvolver a capacidade de falar em público e argumentar. Na vida acadêmica e científica somos obrigados a sempre fazer argumentações e falar em público. É importante convencer a todos que o trabalho o qual fazemos é realmente importante e que estamos certos. Para isso é importante dominar algumas técnicas de argumentação em língua francesa e sentir-se bem para comunicar nessa língua, pois é preciso tranqüilidade de segurança para falar em público. Nessa direção, acredito que uma atividade desenvolvida em três meses com uma espécie de "Teatro em francês", colaborou para tornar o uso do francês mais natural e proporcionar uma certa segurança.
R2 1) Escrever e falar no começo, e falta de vocabulário que ainda sinto. Tenho muito, mas muita falta de vocabulário, porém é uma língua relativamente fácil de compreender dado um contexto. 2) Pedir algo a um professor, ou mesmo numa dúvida formular a questão em frente à classe. Ou ainda no trabalho, comentar algo em reuniões, ou mesmo continuar um assunto o qual não entende muito e logo não tem muito vocabulário. 3) Dado um contexto é uma língua relativamente fácil de entender, tanto oral (se o contexto for de seu interesse, ou seu *métier*) e mais fácil para ler dentro de um contexto. O teclado do computador francês também é difícil pois não tem todos os acentos, tendo de recorrer al ALT+02XX. 4) Descrito anteriormente.	**R2** Sim correspondeu, tive poucas aulas particulares, somente para ter mais segurança e também tentar entrar no clima já. Tudo que tenho de francês, devo ao curso, mesmo que não o tenho aproveitado muito, não era um aluno aplicado. Tive que me reforçar aqui, comprei os três *Bescherelles* e um dicionário francês-francês.

P.12 **Se você não comentou nada nas perguntas anteriores em relação à língua francesa, gostaria de saber: 1) Quais foram suas maiores dificuldades com a língua francesa, tanto no cotidiano quanto no sistema universitário? 2) Descreva uma em detalhes uma situação de dificuldade. 3) Quais foram as facilidades que você teve em relação à língua francesa? 4) Você poderia descrever um momento bem-sucedido de comunicação?**	**P.13** **A respeito da formação recebida no CFI: De forma geral, correspondeu às suas necessidades de vida quotidiana e acadêmica na França? A esse respeito, você se lembra de algum momento do curso que tenha colaborado de forma positiva para sua vida na França?**
R3 1) Além do problema de comunicação que ocorre tanto no cotidiano como no dia-a-dia da *ecole*; nas aulas algumas vezes sinto dificuldade por não conhecer alguns termos técnicos em francês, o que acaba atrapalhando e entendimento da matéria. 2) Na aula, quando temos algum trabalho para fazer, às vezes fico perdida até descobrir o que fazer, principalmente quando o trabalho é individual. 3) compreensão oral e escrita. 4) No início do ano fiz uma entrevista de estágio em uma empresa francesa. Consegui me expressar e responder muito bem todas as perguntas do recrutador. No final obtive uma resposta favorável e fui aceita para fazer o estágio nessa empresa.	**R3** De forma geral, o curso correspondeu às necessidades de quem vem estudar na França. Acredito que o que mais me ajudou foram os *exposés* e os trabalhos escritos demandados, já que esses tipos de atividades são bastante requisitados na ecole.
R4	**R4** Sim, o curso me ensinou o básico da língua francesa, o que me permitiu a chegar na França, realizar meus estudos e falar com as pessoas.
R5 1) adaptação às expectativas do francês *courant*. 3) A adaptação foi bem rápida de uma maneira geral, mesmo não podendo contar com um curso de imersão numa família francesa como muitos alunos tiveram a oportunidade. O meio estudantil ajudou muito o convívio e aprendizado da língua, porém, as aulas, relatórios e laboratórios contribuíram pro aprendizado do francês *standard*. 4) Aqui na *Ecole Centrale* de *Lyon* eu trabalho num projeto de estudos que tem como objetivo projetar e fabricar um carro elétrico. Nossa "démarche" de projeto inclui diversas reuniões técnicas e administrativas. Na penúltima reunião deste ano letivo, fui encarregado de explicar à banca o sistema de controle eletrônico do qual sou responsável. A minha apresentação durou em torno de uma hora sendo pouca parte deste tempo dedicado às resposta de perguntas técnicas. Outro exemplo importante é o das provas orais que temos aqui na ECL.	**R5** Sim, o curso correspondeu muito bem às minhas expectativas e ajudou-me muito. Acredito que os momentos mais importantes (além de toda a base teórico-gramatical) foram as descobertas da cultura francesa de modo geral e também os *exposés* realizados. O curso seria ainda melhor se pudéssemos *nous entrainer* mais em expressão oral.

P.12 **Se você não comentou nada nas perguntas anteriores em relação à língua francesa, gostaria de saber: 1) Quais foram suas maiores dificuldades com a língua francesa, tanto no cotidiano quanto no sistema universitário? 2) Descreva uma em detalhes uma situação de dificuldade. 3) Quais foram as facilidades que você teve em relação à língua francesa? 4) Você poderia descrever um momento bem-sucedido de comunicação?**	**P.13** **A respeito da formação recebida no CFI: De forma geral, correspondeu às suas necessidades de vida quotidiana e acadêmica na França? A esse respeito, você se lembra de algum momento do curso que tenha colaborado de forma positiva para sua vida na França?**
R6 1) Entender os franceses, os hábitos. 2) Queria comer um sanduíche tipo misto quente, ou xburguer, e fui na *cafeteria* e perguntei o que tinha de "sandwich", ele disse que não tinha, e demorei pra entender pq eu tinha visto outros comendo sanduíche, e depois eu percebi que na França existe o "panini", que eh uma espécie de sanduiche , mas quente. 3) O fato de falar duas línguas latinas (o espanhol e o português) ajuda na aprendizagem.	**R6** 1) Sim, o curso ajudou em diversas situações, que não consigo me lembrar de uma específica.
R7	**R7** O curso contribuiu sim e correspondeu às minhas expectativas, pois graças ao curso eu consegui me comunicar e conseguir um emprego no ramo hoteleiro. Acho que só não fui melhor por falta de aperfeiçoamento pessoal. Acredito que o estudo de línguas só é válido quando o aluno ultrapassa a sala de aula e busca outras fontes de informação. Porém mesmo sem ultrapassar a sala de aula eu consegui conversar e me comunicar muito bem. Para finalizar, acredito que os últimos semestre somente de conversação também foram muito importantes para perder o medo de errar e tentar a comunicação.
R8 1) no sistema universitário com certeza a maior dificuldade está na falta de vocabulário técnico. Mas isso a gente tem que aprender na prática mesmo, pq um curso que trata dos termos técnicos específicos da área de cada aluno é meio impossível. Além disso, ter a jornada inteira de aulas em francês é muito cansativo. Você tem que aprender a ouvir e a entender professores falando de maneira completamente diferente e que não estão fazendo grandes esforços para que os estrangeiros entendam. Eles falam normalmente, enquanto que os professores de francês falam com uma dica bem clara para que todos entendam. No cotidiano talvez o maior problema seja a falta de vocabulário para algumas coisas.	**R8** Acho que o curso foi correspondeu sim as minhas necessidades, já que antes de vir para a França não tinha nenhuma outra formação na língua francesa, somente o curso do CFI. Algumas dificuldades que eu tinha e ainda tenho, mas acho que isso todos os franceses também tem, são os subjuntivos, quando usá-los e etc. Além disso, sempre tive uma limitação na quantidade de conjunções para enriquecer o texto e como se fala. A única coisa que o curso poderia oferecer mais é a possibilidade. Essa sempre foi minha maior dificuldade. Mas isso também é difícil porque para se escrever bem, a gente tem que pensar em francês, e isso não é assim tão evidente.

P.12 **Se você não comentou nada nas perguntas anteriores em relação à língua francesa, gostaria de saber: 1) Quais foram suas maiores dificuldades com a língua francesa, tanto no cotidiano quanto no sistema universitário? 2) Descreva uma em detalhes uma situação de dificuldade. 3) Quais foram as facilidades que você teve em relação à língua francesa? 4) Você poderia descrever um momento bem-sucedido de comunicação?**	**P.13** **A respeito da formação recebida no CFI: De forma geral, correspondeu às suas necessidades de vida quotidiana e acadêmica na França? A esse respeito, você se lembra de algum momento do curso que tenha colaborado de forma positiva para sua vida na França?**
R8 (cont.) Um exemplo foi quando a pia da minha casa entupiu e eu precisava comprar um produto para desentupi-la. Fui ao supermercado, mas sinceramente não pensei em olhar no dicionário todas as palavras que talvez fosse precisar. E, como não achava o produto, tive que pedir ajuda para o vendedor. Aí tive que explicar tudo o que tinha acontecido, e, mesmo levando em tempinho, conseguimos nos entender e saí do supermercado com o produto necessário para resolver meu problema. 2) Eu acho que não tive uma situação de muita dificuldade. Quando cheguei, comecei a falar francês, sem ter certeza de que as coisas que eu dizia estavam corretas ou não. Se estivessem incorretas eu seria corrigida, mas tentei não ter vergonha de falar qualquer coisa, e acho que isso foi o que facilitou o meu aprendizado e minha comunicação na língua francesa. Foi começar a falar sem vergonha de cometer erros.	
R9	**R9** De uma forma geral, o curso deu uma base suficiente para eu me virar na França, claro que tive certas dificuldades, mas nada muito grave ou desesperador. Infelizmente não me recordo de nenhum momento específico do curso que mereça destaque.
R10 1) Duas situações difíceis: 1º uso inadequado de *tu*, que se repetiu bastante nos primeiros meses, e acarretava conseqüentes broncas (de professores, idosos, desconhecidos, seguranças, burocratas), 2º entender os jovens franceses falando entre eles. No *weekend d'intégration*, primeiro contato que tive com os franceses da escola, isso foi especialmente difícil. Eles cantavam uma porção de músicas sujas e eu não entendia absolutamente nada, e mesmo as conversas normais eram complicadas por causa das palavras, gírias e velocidade. 3) Os professores dando aulas sempre foram fáceis de entender. 4) Contar e entender piadas.	**R10** Sim, colaboram especialmente para a adaptação aqui aquelas pinceladas sobre a cultura francesa que tínhamos. Algumas unidades do livro *Reflets* me marcaram até hoje *ce camembert peut être fermier, mais il est du plâtre!* Sem contar toda a enorme ajuda durante a seleção, que foi super importante!

P.12 **Se você não comentou nada nas perguntas anteriores em relação à língua francesa, gostaria de saber: 1) Quais foram suas maiores dificuldades com a língua francesa, tanto no cotidiano quanto no sistema universitário? 2) Descreva uma em detalhes uma situação de dificuldade. 3) Quais foram as facilidades que você teve em relação à língua francesa? 4) Você poderia descrever um momento bem-sucedido de comunicação?**	**P.13** **A respeito da formação recebida no CFI: De forma geral, correspondeu às suas necessidades de vida quotidiana e acadêmica na França? A esse respeito, você se lembra de algum momento do curso que tenha colaborado de forma positiva para sua vida na França?**
R11 1) No começo é mais difícil entender as pessoas, não estamos acostumados ao ritmo, sotaque e velocidade com o qual as pessoas falam. Não se percebe mas no fim das primeiras semanas, ao fim do dia é possível de se sentir muito cansado mesmo sem ter feito nada durante o dia inteiro. Além disso, quando se está em um ambiente de imersão na língua francesa, eu tive dificuldade de falar inglês, não conseguia ma comunicar. Mas depois de um tempo isso passou.	**R11** O curso é uma iniciação à língua francesa. Achei muito importante já conhecer um pouco da língua e da cultura antes de chegar na França. O problema é que ás vezes os alunos não estão interessados ou dispostos, por vários motivos, a seguir o curso, e isso pode diminuir a eficácia do aprendizado.
R12 1) A maior dificuldade é a comunicação com os alunos. 2) Compreender os alunos franceses falando entre eles com muitas gírias e muito rápido. 3) Principalmente de expressão oral.	**R12** Nenhum momento particular.
R13 1) Desde o começo tive muita dificuldade em compreender o que os franceses falavam, especialmente quando estavam em grupos. A velocidade do falar e a utilização de gírias na comunicação foi uma barreira enorme que ainda venho tentando quebrar. Quanto ao sistema universitário, a maior dificuldade foi o contato com o francês técnico, que não tínhamos estudado no Brasil 2) Acredito que as apresentações dos projetos na faculdade foram os piores momentos. Não pelas apresentações em si, mas principalmente pelas fases finais quando deveríamos responder diversas questões técnicas de alunos e professores. 3) Não tive facilidades. 4) Acredito que minha primeira semana na França foi repleta de momentos bem-sucedidos de comunicação. Como minhas aulas ainda não tinham começado, visitei a maior parte dos pontos turísticos de Lyon com uma amiga brasileira. foi um período em que nós nos comunicamos bastante com os franceses. Entretanto, foi uma comunicação simples e cotidiana: restaurantes, informações, lojas, etc. em nenhum momento sentimos uma dificuldade muito grande.	**R13** Acredito que o curso tenha me dado uma noção básica da língua francesa, mas não me preparou muito para a vida acadêmica.

P.12 **Se você não comentou nada nas perguntas anteriores em relação à língua francesa, gostaria de saber: 1) Quais foram suas maiores dificuldades com a língua francesa, tanto no cotidiano quanto no sistema universitário? 2) Descreva uma em detalhes uma situação de dificuldade. 3) Quais foram as facilidades que você teve em relação à língua francesa? 4) Você poderia descrever um momento bem-sucedido de comunicação?**	**P.13** **A respeito da formação recebida no CFI: De forma geral, correspondeu às suas necessidades de vida quotidiana e acadêmica na França? A esse respeito, você se lembra de algum momento do curso que tenha colaborado de forma positiva para sua vida na França?**
R14 O que me causa até hoje certa dificuldade é a pronúncia de certos fonemas que não existem em português, como o 'u' em 'lu', o 'gr' em 'grave' ou a sutileza na diferença de pronunciação entre os fonemas 'an' e 'en' ou 'in' e 'un', apesar deste último ser um problema inclusive para os franceses. No plano gramatical, acho importante adquirir o hábito de saber usar a grande variedade de expressões de coesão francesas como par contre, en revanche, en même temps, étant donné que, auparavant, préalablement, apenas para citar alguns. Isso foi muito importante para mim durante a redação de relatórios ou mesmo para dar continuidade a uma conversa ou apresentação. Como cada aluno vai para uma escola diferente, com especializações diferentes acho difícil dar um curso de vocabulário acadêmico específico. No entanto, o vocabulário 'burocrático', sobre o sistema de plano de saúde por exemplo, ou bancário (*prélèvement*, *versement*, *opposition*, etc.) podem ser muito úteis. Outra dificuldade terrível que tenho atualmente é usar o teclado PT-BR que é diferente do francês, como neste momento em que vos escrevo!! Vai ser horrível escrever no teclado quando eu voltar para o Brasil! Momentos que sempre fazem meu dia são quando algum francês me pergunta de que região da França eu sou, me dando a idéia de que meu sotaque está melhorando!	**R14** O curso em geral foi bem satisfatório na minha opinião, cobriu boa parte do que eu aprendi e utilizo no cotidiano.
R15 1) Cotidiano: conversar com pessoas fora do ambiente da escola (era muuuito mais difícil do que entender o professor falando); fazer reclamações; falar ao telefone. Sistema universitário: redigir textos e, em menor escala, apresentar trabalhos. 2) Estava no McDonald's com uma amiga iraniana e vi que tinham cobrado a mais dela. Fui reclamar por ela no caixa; estava falando em francês e tendo dificuldades para descrever o que tinha acontecido. O caixa percebeu que eu era estrangeiro e começou a falar inglês,	**R15** Sim, a formação correspondeu às minhas necessidades de vida cotidiana e acadêmica na França (dentro do era possível de ser feito no tempo de estudos que tive). Não me lembro de nenhum momento específico, mas acho que o curso como um todo colaborou de forma positiva para minha vida na França.

P.12 **Se você não comentou nada nas perguntas anteriores em relação à língua francesa, gostaria de saber: 1) Quais foram suas maiores dificuldades com a língua francesa, tanto no cotidiano quanto no sistema universitário? 2) Descreva uma em detalhes uma situação de dificuldade. 3) Quais foram as facilidades que você teve em relação à língua francesa? 4) Você poderia descrever um momento bem-sucedido de comunicação?**	**P.13** **A respeito da formação recebida no CFI: De forma geral, correspondeu às suas necessidades de vida quotidiana e acadêmica na França? A esse respeito, você se lembra de algum momento do curso que tenha colaborado de forma positiva para sua vida na França?**
R15 (cont.) daí eu comecei a responder meio em francês meio em inglês e me atrapalhei todo (no começo, era muito difícil trocar francês/inglês, dava muita confusão no cérebro). No fim das contas, consegui explicar a situação apontando os preços e os produtos que estavam na bandeja da menina. 3) Entender o francês escrito. 4) Exemplo do banco citado anteriormente.	
R16 Tive também algumas situações de dificuldade apesar de já ter estudado francês antes de vir para a França. No quotidiano, as dificuldades foi se habituar às expressões que são utilizadas. Inúmeras vezes eu dizia algo em francês e as outras pessoas não entendiam pois tinha utilizado algo que não usa normalmente (normalmente, quando eu traduzo algo direto do português). Na escola as maiores dificuldades não foram com a língua, mas com o próprio sistema, que se difere muito do brasileiro. Mas em algumas situações a língua foi uma dificuldade, como por exemplo, nas apresentações orais, que são mais freqüentes na França. O sistema de avaliação é muito diferente, mas com o tempo me acostumei. 2) Não me recordo de nada específico. Mas uma impressão que eu tenho é que os momentos de maiores dificuldades são sempre ao telefone, e principalmente para entender seqüências de números. Quase toda vez tenho que pedir para repetir e falar mais devagar.	**R16** Acredito que o curso forneceu uma base em francês. Os princípios fundamentais eu já conhecia quanto cheguei na França. Porém faltava-me muito vocabulário, expressões etc. Apesar de conseguir me expressar, muitas vezes faltava vocabulário para tornar o diálogo mais rico, logo no começo, as respostas eram sempre do tipo “oui”, “non”, “ça va” etc. Não me lembro de nenhum momento específico, mas observo que o ponto positivo do curso CFI foi a forte base em gramática. Este é um ponto que eu não tive tanta necessidade de estudar aqui pois a base dada no CFI já era suficiente.

P.12 **Se você não comentou nada nas perguntas anteriores em relação à língua francesa, gostaria de saber: 1) Quais foram suas maiores dificuldades com a língua francesa, tanto no cotidiano quanto no sistema universitário? 2) Descreva uma em detalhes uma situação de dificuldade. 3) Quais foram as facilidades que você teve em relação à língua francesa? 4) Você poderia descrever um momento bem-sucedido de comunicação?**	**P.13** **A respeito da formação recebida no CFI: De forma geral, correspondeu às suas necessidades de vida quotidiana e acadêmica na França? A esse respeito, você se lembra de algum momento do curso que tenha colaborado de forma positiva para sua vida na França?**
R17 1) No cotidiano foi a aproximação com os franceses, uma vez que meu nível só permitia uma conversação básica e quase informativa (essa dificuldade aparece até hoje em alguns casos). Na universidade, a dificuldade no inicio foi grande, principalmente para acompanhar o ritmo das aulas, anotando e entendo. Dificuldade especial com a escrita. O francês escrito é a principal dificuldade em termos acadêmicos. Essa dificuldade foi acentuada nos momentos em que um documento mais importante, do tipo *logement*, e-*mails*, *lettres* era necessário. 2) A primeira aula de um ótimo professor, o qual tinha um sotaque do sul da França e certo problema de dicção, aliado a uma aula confusa, dado o método de *brainstorming* dele. As aulas eram extremamente boas e interessantes, mas eu só consegui entender o assunto. Dificuldade excessiva para apresentações orais, incluindo vergonha. 3) Atividades cotidianas como já citei, e leitura de documentos simples. 4) ?	**R17** Sim, o curso correspondeu bastante às minhas necessidades cotidianas na França. Quanto à vida acadêmica não muito, porém não considero que isso seja um problema, visto que a adaptação à vida acadêmica é muito menos exigente.

P.14 **Em relação ao ensino da língua francesa, como você avalia a relação proposta pelo CFI entre o ensino de uma língua de especialidade (o francês de engenharia) e a língua geral: 1) As aulas sobre assuntos mais específicos (*lettre de motivation, CV, entretien, etc.*) foram úteis para você? 2) Que pontos positivos você pode destacar no ensino proposto para o CFI? 3) Quais foram, a seu ver, os pontos negativos ou falhos? 4) O que você acrescentaria, mudaria ou transformaria nos módulos propostos pelo CFI?**
R1 1) As aulas informaram bem o que deveria ser feito e indicam o caminho das pedras para desenvolver uma boa carta de motivação, um CV ou comportar-se bem em uma entrevista. E uma atividade como essa não deve passar desses limites. É importante conhecer um pouco da cultura e da "praxe francesa" para evitar gafes. Situações como uma entrevista ou elaboração de um resumo sobre a sua vida tem muito da "impressão digital" da pessoa e, por isso, não se deve extrapola os limites – como, de fato, não foi feito. 2) era um ambiente consciente de suas obrigações sem perder a responsabilidade. Havia um programa o qual deveria ser cumprido e um objetivo de aprendizado de língua francesa. Entretanto, nunca era esquecido o ritmo de vida dos alunos. Todos deveriam aprender francês para ter sucesso na França, mas era preciso também ter um bom desempenho nos exames e cumprir as obrigações do curso de graduação. Além do mais, tive a sorte de ter bons professores que nos deixavam bastante à vontade para cometer nossas gafes e perder um pouco o receio de cometer erros. Isso foi fundamental. Além do mais, conhecer um pouco da cultura, história e os hábitos franceses, ajuda e muito a entender um pouco como as pessoas pensam e respeitar a forma como eles se comportam. É muito importante saber se posicionar bem em certos assuntos e ter uma postura adequada em algumas situações. O estudo da cultura francesa foi importante também para uma boa convivência com os franceses. 3) Talvez ter focado razoavelmente em questões ligadas a nossa área de pesquisa ou trabalho. Percebi que essa não era realmente uma dificuldade para nós. A dificuldade estava em aprender a diferenciar um □*rgan à / à cause de* e argumentar de um modo geral. Enfim, questões mais de lingüística e menos gramaticais. Acredito que com um pouco mais de tempo de estudo, poderíamos trabalhar melhor esse elementos. 4) Senti que as dificuldades com as quais encontramos estavam ligadas ao uso de língua francesa na nossa especialidade: as palavras e os jargões são quase sempre idênticos ao de língua portuguesa e inglesa. Essa não é a dificuldade. Conseguimos progredir bem nessa direção. O mais importante é ter uma certa segurança para falar utilizando da língua francesa e saber argumentar bem. Reforço que as atividades de estudo da peça de teatro e da elaboração de *exposés* ajudaram muito nessa direção.
R2 1) Não fiz aulas, fui por mim mesmo, com a ajuda pré ou pós dos professores e amigos já francófonos. 2) horário das aulas adequado ao quadro da Poli. Bons professores, principalmente nos meus módulos 3 e 4, quando parei e fui pra França. 3) 2 horas de aula é muito tempo, torna-se maçante. Turmas muito grandes, 20 ou mais pessoas. Um número ideal é entre 5 a 10. Assim, com grupos menores, menor o tempo de aula também. Outro comentário é que quando entrei no curso não sabia nada da língua, e na primeira aula sem a menor tradução, fui exposto a expressões cotidianas e tive dificuldades pois nunca havia visto nada na língua. 4) Passaria de 2 h para 1h30, com talvez até um rodízio de professor, um oral, um gramática e um "texto" (algo que force o aluno escrever um pouco em aula, sem levar nada para casa, em se tratando de Poli), assim ficaria mais dinâmico, e posso até sugerir uma maneira de arranjo dos professores para que seja possível todos os alunos e professores terem rotação sobre as três divisões. A meu ver, isso fará o curso ser tratado como uma escola, com várias matérias, sendo mais fácil localizar as dificuldades do mesmo. Também desta maneira creio eu que será possível turmas menores mantendo o mesmo número de alunos nos módulos. Talvez seja uma maneira "engenheira" e "quadrada" de ver um ensino de línguas, mas creio que possa ser eficaz. Não sei se interessa o teste. Deixo claro que estou à disposição para auxiliar no que consiste os arranjos de tempo e número de alunos e docentes. Esta é apenas uma maneira de ver um curso. Espero ter sido útil.

P.14 **Em relação ao ensino da língua francesa, como você avalia a relação proposta pelo CFI entre o ensino de uma língua de especialidade (o francês de engenharia) e a língua geral: 1) As aulas sobre assuntos mais específicos (*lettre de motivation, CV, entretien, etc.*) foram úteis para você? 2) Que pontos positivos você pode destacar no ensino proposto para o CFI? 3) Quais foram, a seu ver, os pontos negativos ou falhos? 4) O que você acrescentaria, mudaria ou transformaria nos módulos propostos pelo CFI?**
R3 1) Sim, muito úteis. Primeiro para o processo de seleção para vir estudar na França. E continuou sendo útil na hora de encontrar um estágio por aqui. 2) Considero como pontos positivos tais atividades propostas pelo CFI: *exposés*, redações, semana do cinema francês, aulas sobre CV e *lettre de motivation*. Além disso, acredito que o nível de exigência das provas e trabalhos também é um ponto positivo, já que faz com que o curso seja levado mais á sério pelos alunos. 3) Tirando os *exposés*, não existe durante o curso atividades que obriguem os alunos a exercitar o francês oralmente. A maioria das atividades é baseada em exercícios repetitivos onde os alunos após responder por escrito, lêem suas respostas para a correção da professora. Faltam atividades que coloquem os alunos na situação de ter que "se virar" para se comunicar, sem a ajuda de material escrito. Além disso, alguns professores não oferecem oportunidades dos alunos serem mais participativos durante as aulas. Lembro que muitas vezes sai da sala sem ter dito uma palavra em francês. 4) Acrescentaria mais atividades de comunicação aos módulos. Em particular ao 5º módulo que cursei, acredito que ele tenha que ser reformulado (se ainda não foi). Na época o módulo não tinha um planejamento didático das aulas e as atividades eram muito fracas ou desinteressantes. Para um módulo que tem como objetivo preparar os alunos que virão para a França, eu acho que o 5º módulo deve ser baseado em atividades de comunicação como debates, *exposés* e *entretiens*; além de atividades que apresentem particularidades da cultura e vida na França.
R4 Poderia ter mais cursos sobre vocabulário técnico. E não acho que seja muito difícil para aprendermos, pois as palavras são parecidas com o português. 1) Sim. Eu pude usar essas dicas para procurar um estágio aqui na França. Quando precisei fazer um CV e uma entrevista, já me senti mais preparado e com certa experiência. 2) bastante oral em relação à gramática. 3) pouco controle nas lições de casa, assim os alunos não são incentivados a fazê-las. 4) Mais aulas sobre a cultura geral na França.
R5 Eu não tive a oportunidade de cursar este currículo mais específico. Eu ainda utilizei aquele método antigo (não lembro o nome), mas acredito que é uma boa idéia colocar a língua em contexto desde o início. 1) Infelizmente, eu não pude fazer aula preparatória para entrevista, mas as realizadas para a *lettre de motivation* e cv foram muito úteis, pude conhecer alguns pontos e regras da cultura francesa que ainda utilizo bastante. 3) Gostei muito do ritmo do curso e da proposta dos professores. Sempre pude estudar num ótimo clima e isso me ajudou a manter a motivação para aprender a língua e vir estudar aqui na França. O método antigo precisava mesmo ser melhorado, mas todo o material complementar foi bem ilustrativo e claro nas suas propostas. 4) Eu faria um *programme d'échange* com os alunos que estudam na USP ou na Poli mesmo. Sinto hoje, como aluno estrangeiro, a necessidade destes de aprender a língua local, portuguesa no caso. Estas conversas informais ou com temas propostos seriam de grande importância, no meu ponto de vista, para confrontar os alunos desde os primeiros níveis com a diferença de *accents*, vocabulário, ritmo da fala e tudo o que envolve a compreensão oral.
R6 1) Razoavelmente. 2) Ótimos professores e organização (material). 3) Difícil questão.

P.14 **Em relação ao ensino da língua francesa, como você avalia a relação proposta pelo CFI entre o ensino de uma língua de especialidade (o francês de engenharia) e a língua geral: 1) As aulas sobre assuntos mais específicos (*lettre de motivation, CV, entretien, etc.*) foram úteis para você? 2) Que pontos positivos você pode destacar no ensino proposto para o CFI? 3) Quais foram, a seu ver, os pontos negativos ou falhos? 4) O que você acrescentaria, mudaria ou transformaria nos módulos propostos pelo CFI?**
R7 1) Foram úteis e importantes. Creio que como não sabíamos nada sobre o formato e como escrever uma *lettre de motivation* as aulas ajudaram muito. Mas acredito que foram isso existe uma grande dificuldade dos alunos em imaginarem seus futuros. Estou no quarto e acredito neste momento que estou começando a entender o que eu realmente quero na engenharia. Essas *lettres*, antes de tudo deveria ser feita com um momento de reflexão sobre a vida e que realmente se quer dela. Não sei se pode-se ensinar isso, mas acredito que por causa das *lettres* é que hoje eu me conheço mais. 2) Acredito que o CFI é criativo e que é flexível também, extremamente necessário para entrar no mundo politécnico. A língua geralmente não é um dos tópicos mais estudados, logo o resultado não será gigantesco, porém acredito também que os politécnicos são muito capazes e com a base dada pelo CFI conseguem ser autodidatas e aprender muita coisa por si mesmos. 3) No meu caso, como não participei da mudança de material didático, posso dizer que um ponto falho foi não ter um curso bem focado. Convivi muito com um livro confuso que era o *reflets* e com uma ordem de aprendizado um pouco não linear. De resto não tenho nada a reclamar. 4) não sei o quão viável é, porém nos últimos módulos, com menos pessoas em sala, foi mais fácil aprender e conhecer as outras pessoas na sala. O ambiente era mais descontraído e tínhamos menos vergonha ao se expor. Logo, se houvesse menos pessoas por turma as pessoas falariam mais e conseguiriam mais resultados.
R8 1) Sim. 2) Os professores são muito bons e o curso abrange grande parte do estudo de base da língua francesa. Termina-se o curso sendo capaz de se comunicar. 3) Acho que numa turma de 25 alunos é difícil que todos desenvolvam a expressão oral tão bem. Essa para mim era uma dificuldade. Isso depende do aluno também, mas numa turma menor a probabilidade de todos os alunos falarem é maior. 4) Acho que acrescentaria mais atividades escritas. Mas isso também é complicado porque a Poli já consome muito o tempo dos alunos, em geral. Eu mesma nunca tive tanto tempo para me dedicar tanto aos deveres de francês e várias vezes não fui ao curso por causa de provas e trabalhos. Mas mesmo assim, acho que mais exercícios escritos, redações e exercícios de gramática mesmo são sempre bons..
R9 1) As aulas foram úteis sim, principalmente as de *lettre de motivation* et cv, pois sem elas, só teria material sobre o assunto na internet, mas que em geral é voltado para empregos e não situações de intercâmbio. 2) Sem ser citado o ensino da língua propriamente dita, considero importante o aprendizado de certos tópicos da cultura francesa que eu tive durante o curso, como: pratos típicos, regiões, etc. e acredito que seria importante ter mais assuntos como esses (cultura francesa geral) durante o curso. 3) Sei que isso já foi retirado do curso, não sei exatamente como está hoje, mas o livro-didático *Reflets* não era bem visto pelos alunos e até mesmo por alguns professores. Os exercícios eram, em geral, monótonos e superficiais. 4) Poderia ser ensinados mais termos/vocabulário técnicos. Considerando que o CFI é voltado para diversas áreas da engenharia (e até outras unidades), talvez fosse monótono ou não muito útil ensinar algumas coisas à todos os alunos, mas mesmo que não fosse trabalhados em classe, que fosse passado lista/exercícios para os alunos interessados fazerem referente a esses termos técnicos. Para explicar melhor, cito um momento de dificuldade (nada muito grave, mas que se eu tivesse tido no CFI, teria sido bom): Disciplina da Química Experimental – Recebíamos o procedimento do experimento e os alunos deviam montar a aparelhagem pegando os itens, mas alguns nomes são totalmente diferentes do português, como Entonnoir (funil), fiole à vide (Kitassato).

P.14 **Em relação ao ensino da língua francesa, como você avalia a relação proposta pelo CFI entre o ensino de uma língua de especialidade (o francês de engenharia) e a língua geral: 1) As aulas sobre assuntos mais específicos (*lettre de motivation, CV, entretien, etc.*) foram úteis para você? 2) Que pontos positivos você pode destacar no ensino proposto para o CFI? 3) Quais foram, a seu ver, os pontos negativos ou falhos? 4) O que você acrescentaria, mudaria ou transformaria nos módulos propostos pelo CFI?**
R9 (cont.) Disse exemplos de termos da minha área, mas acredito que devam existir problemas semelhantes a esse em outras áreas também. Além disso, seria interessante a adoção de um livro para-didático (literatura). Talvez não obrigatório (já que estamos falando de pessoas de exatas), mas nesse meu primeiro semestre na Aliança Francesa, a professora propôs uma atividade interessante: que formássemos trios, duplas ou que fosse até mesmo individual e escolhêssemos o livro que quiséssemos para ler e depois apresentar para a classe em alguns minutos. É uma forma interessante para treinar/exercer a leitura, compreensão oral e fala e o aluno não se sente obrigado a ler determinado específico.
R10 O vocabulário técnico é, em geral, muito similar ao português. Por isso eu acho que focalizar na engenharia é pouco produtivo. Vale mais ensinar a língua em geral, um francês que possa ser usado no quotidiano. 1) Essas sim foram bem úteis! Devem certamente ser mantidas. 2) Em primeiro lugar a praticidade (é na própria Poli, em horários ótimos pra nossa grade), depois qualidade, homogeneidade das turmas, e preço, claro. 3) Acredito que alguns professores não eram suficientemente exigentes. Pra aprender uma língua é preciso fazer exercício, o melhor jeito de garantir isso é cobrando, senão muitos politécnicos não fazem nada (inclusive eu mesma, ehehehe). 4) Quando eu fiz os módulos 4 e 5 eram as primeiras turmas, e estavam um pouco improvisados. Gostei mesmo assim, acredito que tenha melhorado pras turmas seguintes.
R11 Prefiro o ensino da língua geral. Uma língua de especialidade aprende-se no ato imersão no de trabalho e ensino. A língua de especialidade só faz parte do vocabulário técnico. A língua geral desperta mais interesse e reflete mais a cultura. 1) Sim. 2) Conhecer outra língua, outra cultura, colegas de outros cursos e faculdades. A experiência do aprendizado de informações totalmente novas. 3) às vezes a falta de tempo para poder estudar mais, comparecer ás aulas e me dedicar apropriadamente. Em certas épocas do ano é realmente muito difícil levar a Poli, o CFI e outras atividades. 4) Não sei.
R12 Acredito ser uma boa proposta. 1) Não freqüentei essas aulas, mas senti falta. 2) Um ensino voltado para o programa. 3) Não existe muita atenção à comunicação mais quotidiana que permite a integração com os alunos franceses.
R13 1) Extremamente úteis. 2) Metodologia de ensino (fichas) e a abordagem da cultura francesa no curso. 3) Não acredito que o curso tenha apresentado pontos negativos, mas deixarei aqui alguns aspectos que podem ser melhorados: Áudio – velocidade e dificuldade, Gramática – preposições, Vocabulário técnico.

P.14 **Em relação ao ensino da língua francesa, como você avalia a relação proposta pelo CFI entre o ensino de uma língua de especialidade (o francês de engenharia) e a língua geral: 1) As aulas sobre assuntos mais específicos (*lettre de motivation, CV, entretien, etc.*) foram úteis para você? 2) Que pontos positivos você pode destacar no ensino proposto para o CFI? 3) Quais foram, a seu ver, os pontos negativos ou falhos? 4) O que você acrescentaria, mudaria ou transformaria nos módulos propostos pelo CFI?**
R14 Como disse anteriormente, acredito que o francês do CFI possa ser dado sem muito enfoque no vocabulário de engenharia, mas sim dando ênfase no uso prático da língua, ou seja, continuando a dar gramática e rgani *exposés*, mas não necessariamente sobre assuntos ligados à engenharia. Talvez um *exposé* sobre o conteúdo de uma matéria que o aluno tenha, mas apresentada de forma interativa, sem ser monótona para quem não é da área. Assim, o aluno começaria a se familiarizar com algum vocabulário básico, mas específico da área dele, mas não tanto a ponto que este acabe não sendo útil para ele caso a especialização na França tenha um enfoque diferente. Por outro lado, os cursos de CV e *lettre de motivation* foram extremamente importantes para mim!
R15 Pelo menos na época em que cursei o CFI, o francês era ensinado como uma língua geral ou pelo menos eu não percebi que era voltado para engenharia. 1) Muito úteis. 2) Acho que o livro utilizado era muito bom e abordava vários aspectos da vida cotidiana.3) Ênfase excessiva em gramática. 4) Eu colocaria uma ênfase muito menor em gramática. Como a Poli é pesada, sempre deixei para estudar para as provas de francês na véspera; conseguia decorar a gramática que era pedida, mas depois da prova esquecia tudo. No final das contas, coisas como conjugação de verbos, acabei aprendendo quando precisei (para escrever *lettres de motivation*, por exemplo), usando o *Bescherelle*. Acho que deveria ser colocada uma ênfase maior em pronúncia (cheguei aqui pronunciando meio errado o "u" e o "ain") e conversação... o mais importante, na minha opinião, não é falar 100% certo, mas sim conseguir se fazer entender. Seria interessante também, na minha opinião, mostrar um pouco da cultura francesa, por exemplo, o "mau humor" dos vendedores, a necessidade de ser sempre muito polido quando se pede algo, etc.
R16 No curso que realizei, não percebi nenhuma diferença entre o curso oferecido e um curso tradicional de francês. Não acredito que este seja um ponto falho, pois acredito que para haver uma especialização em um domínio, como a engenharia, é necessário ter uma base geral antes. 1) Apesar de ter assistido algumas aulas sobre este assusto, para o processo de seleção, eu optei em não seguir as recomendações dadas para a redação de uma *lettre de motivation*, e mesmo o CV. Acreditava que este processo era algo mais "subjetivo" e que seria mais produtivo escrever realmente uma carta, relatando o porquê de estudar em tal escola, falando de si mesmo. No início da minha entrevista com os professores franceses, eles comentaram minha *lettre de motivation* e aparentemente gostaram muito do que tinha feito, pois mostrava originalidade, criatividade, os meus objetivos e motivações estavam bem conectados. 2) A carga horária deste curso é um de seus pontos fortes. A quantidade de professores, a disposição destes fora da sala de aula também são pontos relevantes. O conteúdo abordado nas aulas também é interessante e vasto. O material didático adotado também é de qualidade e o material áudio-visual a disposição é comparável à qualquer outra escola de línguas que conheço.

P.14 **Em relação ao ensino da língua francesa, como você avalia a relação proposta pelo CFI entre o ensino de uma língua de especialidade (o francês de engenharia) e a língua geral: 1) As aulas sobre assuntos mais específicos (*lettre de motivation, CV, entretien, etc.*) foram úteis para você? 2) Que pontos positivos você pode destacar no ensino proposto para o CFI? 3) Quais foram, a seu ver, os pontos negativos ou falhos? 4) O que você acrescentaria, mudaria ou transformaria nos módulos propostos pelo CFI?**
R16 (cont.) 3)Destaco abaixo alguns pontos que considero falhos no curso. Mas talvez alguns deles não sejam mais aplicáveis ao atual curso. A quantidade elevada de alunos por turma prejudica o rendimento no curso, pois a interação professor-aluno é bem menor. É mais difícil também o professor acompanhar o aprendizado dos alunos. Acredito também que o curso é desorganizado, pois há uma má distribuição quanto à atenção dada a cada domínio da língua (compreensão e expressão escrita, oral etc). Senti falta também de uma ordem quanto ao material didático utilizado. Muitas vezes o material didático era substituído por "folhas extras" ao invés de ser apenas complemento, e com isto muitas atividades propostas pelo livro adotado eram suprimidas. Isto não permitia ver a seqüência lógica do curso. Apesar de não ser um ponto falho, penso que o sistema de avaliação não é o mais eficiente. Um sistema de avaliação contínuo seria mais adaptado à um curso de línguas, com testes mais freqüentes e curtos. 4) A princípio tentaria corrigir os pontos falhos descritos acima, principalmente o problema da organização do curso. Seria muito interessante também um curso especializado para os estudantes que estão indo estudar na França, fornecendo informações que são úteis, como por exemplo o sistema de transporte francês (SNCF etc.). Também seria muito interessante palestras sobre o ensino superior na França, explicando como ele funciona etc.
R17 1) Foram as aulas mais importantes, apesar das aulas não poderem ser exatamente 'reutilizadas' visto a seriedade de tais documentos. Mas insisto que foram essenciais por que apesar de não nos formar no assunto, nos prepara bastante ("sabemos do que eles estão falando"). 2) A objetividade. Todos os cursos em que existia objetividade, sendo ela de caráter geral da língua, ou mais especifico. 3) As aulas não objetivas. Aulas típicas de cursos de língua em que se exige muito da criatividade ao invés de aprofundamento da língua ("invente uma situação ou invés de: se você se deparar com esta situação..."). Outro ponto negativo é a documentação que não favorece em nada a organização. (vale lembrar que os cursos aqui sofrem do mesmo mal).

COMENTÁRIOS FINAIS **Fique à vontade, agora, para fazer todos os comentários que julgar importantes, necessários, ou mesmo curiosos a respeito da formação que você adquiriu e de sua vida na França.**
R1.
R2 Prefiro não fazê-los, pois cada um terá uma experiência diferente, se caso venha, logo não quero causar estereotipo, só esse teclado que para escrever em português, não está fácil.
R3 A formação que recebi no CFI foi de grande valia para minha rápida adaptação na *ecole* e à vida na França. Foi também no CFI que me apaixonei pela língua e pela cultura francesa o que acabou me incentivando ainda mais a buscas o duplo diploma. Apesar de alguns problemas, os módulos no CFI são de boa qualidade.
R4
R5
R6 Agradeço muito a organização do CFI, pois acho que foi um fator decisivo para o sucesso na tentativa de ingresso na *Ecole Polytechnique*, além de ter sido muito importante eu chegar aqui tendo feito 2 anos de francês.
R7
R8
R9
R10
R11
R12 Gostaria de citar que ao chegar na França, fiz o curso do CAVILAM em *Vichy*, junto com os outros alunos bolsistas da Eiffel. Nesse momento, ficou clara a superioridade da qualidade da formação na língua francesa que os alunos que tinham feito o curso do CFI tinham. Desde o começo, ficamos em níveis mais fortes do curso, de maneira a poder evoluir o nosso francês bem mais rapidamente.
R13
R14

COMENTÁRIOS FINAIS **Fique à vontade, agora, para fazer todos os comentários que julgar importantes, necessários, ou mesmo curiosos a respeito da formação que você adquiriu e de sua vida na França.**
R15 Acho que os franceses em um jeito meio retraído e costumam apreciar bastante o jeito brasileiro mais extrovertido, que passa uma sensação a eles de sempre estarmos de "bem com a vida". Comecei meu estágio há pouco tempo e já pude perceber que aqui a integração entre colegas de trabalho não é muito grande, é meio cada um para o seu canto, ninguém se intromete muito na vida do outro. Em relação à escola, esse "isolamento" fica bastante evidente: na *Ponts et Chaussées*, um terço dos alunos são estrangeiros, e os estrangeiros sempre combinam de fazer coisas, viagens e etc., e raramente tem um francês no meio. Ah, lembrei-me de uma situação que me deixou com a impressão de que os franceses são um pouco "medrosos" também: tínhamos um exercício de comunicação em que alguém deveria ir a frente falar sobre um desenho mostrado pelo professor, e eu fui o único a se voluntariar para fazer isso. Ao final, o professor disse que eu estava de parabéns, que não tive medo de "*prendre le risque*"... aí eu fiquei me perguntando qual seria o tal "risco" em ir falar alguma coisa na frente da classe... não existe nenhum na minha opinião, mas acho que os franceses ficam com medo de dizer alguma bobagem na frente dos outros.
R16
R17

Anexo III

A Quem Possa Interessar

Como Diretora Técnica da Comissão de Relações Internacionais da Escola Politécnica da USP, gostaria de relatar comentários recebidos por parte de Instituições Francesas Parceiras sobre a qualidade do curso de francês oferecido nesta Escola através do Centro de Línguas (CFI Poli), e também impressões próprias.

Quando assumi meu atual cargo, em março de 2006, deparei-me com uma estrutura de curso especialmente elaborada para atender às necessidades da Escola Politécnica da USP e de seus parceiros franceses. Não era somente um curso de língua francesa como tantos existentes, mas um curso voltado aos alunos de ciências exatas que iriam realizar parte de sua formação acadêmica (1 ou 2 anos de estudos) em Escolas francesas.

Tendo vivido por quase 5 anos em país francófono, tenho a consciência da diferença existente entre o aprendizado de uma língua com o intuito cultural ou "turístico" , daquele que visa aportar conhecimentos maiores à formação acadêmica de uma pessoa. Ter um domínio da língua e da cultura do país onde se passará parte da vida é, no mínimo, tranqüilizante para aqueles que estão começando a apostar no futuro.

Não preciso dizer que tal curso sempre foi de grande sucesso dentro da Escola Politécnica da USP, com demanda por parte dos alunos muito maior do que as vagas oferecidas. Vagas estas também procuradas por professores, pós-graduandos e funcionários.

Tal sucesso não poderia ficar contido dentro de nossa Instituição. A qualidade lingüística demonstrada por nossos alunos começou a ser elogiada por nossos parceiros e até mesmo por outras universidades brasileiras que nos olham almejando ter algo parecido em seus próprios campus.

Alguns exemplos que posso citar:

1. Ecole Centrale de Lille / Ecole Centrale Paris
   Após entrevistas para recrutamento de alunos para programa de dupla diplomação, os representantes destas duas Escolas sempre observam a qualidade lingüística dos alunos que freqüentaram o CFI Poli e sublinham que nunca tiveram que se preocupar com problemas de adaptação desses mesmos alunos nesse domínio.

2. Fondation Renault
   A Escola Politécnica da USP é a parceira da Fondation Renault para o recrutamento dentro dos programas de MBA e Master no Brasil. É pré-requisito obrigatório já na 1ªfase, comprovante de proficiência lingüística (TEF). Desde o ano passado, após conversa direta com representantes da Fondation Renault, foi-nos indicado para também aceitar certificados CFI Poli além do TEF realizado pela Alliance Française.

3. Grupo ParisTech
   Instituições como Mines de Paris, Chimie de Paris, ENSTA, Télecom ParisTech, Ponts et Chaussées sempre nos fornecem feed-back relativo aos alunos agraciados com a bolsa Eiffel e que, por conseqüência, ganham curso intensivo de 2 meses à Vichy (CAVILAM). Segundo eles, os alunos do CFI Poli normalmente entram nas turmas intermediárias ou avançadas do curso.

4. E ainda, testemunhei comentário de representante da Embaixada Francesa, em visita à Escola Politécnica da USP, a qual dizia que gostaria muito de levar a experiência do CFI Poli para Brasília.

Poderia enumerar outros comentários, porém acabaria sendo além de exaustiva, repetitiva. Contudo, cabe ainda apontar um dos frutos gerados pela boa qualidade do ensino promovido pelo CFI Poli: o Goûtez la France – evento criado por alunos deste curso com o apoio de seus professores - visando promover e integrar as culturas franco-brasileiras dentro da Escola Politécnica e da própria USP. Em novembro de 2008 será realizada a 3ª edição deste evento.

Finalizo esse não tão breve testemunho, agradecendo a todas as pessoas que iniciaram esse programa e que tenho a certeza que investiram não somente tempo, conhecimento, suor, mas também coração, carinho e amor pela sua profissão. Mas deixo aqui, em meu nome e em nome dos alunos que tiveram e estão tendo sucesso, um especial agradecimento às Profª Dra. Cristina Casadei Pietraróia e Lygia Ferreira e aos pós-graduandos e também professores Guiomar Marins Justino de Oliveira e Fernando Alves Durand.

Sem mais, despeço-me

São Paulo, 22 de outubro de 2008.

Marlei Pirozelli Navalho
Diretora Técnica da Comissão de Relações Internacionais
Escola Politécnica da USP