



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

KÁTIA FERNANDES CARVALHO

FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE:
O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA FRANCESA NO
PROFICI – UFBA

Salvador

2020

KÁTIA FERNANDES CARVALHO

FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE:
O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA FRANCESA NO
PROFICI – UFBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva

Salvador

2020

Carvalho, Kátia Fernandes

Français sur objectif universitaire: o ensino da língua francesa no PROFICI – UFBA /
Kátia Fernandes Carvalho -- Salvador, 2020. 135 f. : il
Orientador: Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2020.

1. *Français sur objectif universitaire*. 2. Ensino-aprendizagem de línguas 3. Mobilidade acadêmica

I. Kátia Fernandes Carvalho, Orientador: Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva
II. *Français sur objectif universitaire*: o ensino da língua francesa no PROFICI – UFBA.

KÁTIA FERNANDES CARVALHO

FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE:
O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA FRANCESA NO
PROFICI – UFBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Aprovada em, 18 de dezembro de 2020.

Banca examinadora:

Antônio Messias Nogueira da Silva – Orientador _____
Doutor em *Análisis del discurso y sus aplicaciones: enseñanza de español* como LE pela
Universidade de Salamanca, Espanha.
Universidade Federal da Bahia

Rita Maria Ribeiro Bessa _____
Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal da Bahia

Heloísa Brito de Albuquerque Costa _____
Doutora em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Universidade de São Paulo.
Universidade de São Paulo

Àqueles que me inspiram desde sempre

Pedro, Marília e Matheus

AGRADECIMENTOS

São muitos

À minha mãe Edite, pelo incentivo e apoio fundamental, permitindo que me dedicasse à pesquisa.

Ao Antônio Messias Nogueira da Silva, orientador cujas observações precisas sempre foram marcadas pelo afeto, respeitando o meu ritmo e jamais me deixando sem respostas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da UFBA, pelos ensinamentos.

Aos funcionários da secretaria do PPGLINC, pela paciência e clareza no momento de buscar soluções para as questões burocráticas que tanto dificultam nosso trajeto.

À Rita Bessa, por ter me apresentado ao FOS/FOU, despertando o meu interesse pelo tema.

Ao PROFICI, sua coordenação e monitores.

Aos estudantes e professores participantes deste trabalho, pela confiança em prestarem seus depoimentos.

Aos meus alunos que tanto me ensinam.

À minha família e amigos que torcem sempre por mim.

Aos companheiros da turma 2018.1 com os quais compartilhei as alegrias das conquistas e as dores das frustrações, as marmitas, as cervejas, os pastéis e acarajés, e fizemos ecoar nossas vozes do sul, mesmo em tempos tão difíceis.

Ao universo, que conspirou de modo favorável para que eu chegasse até aqui.

A todos, o meu carinho e gratidão.

Meu jovem Professor, quem mais ensina e quem mais aprende?
O professor ou o aluno?
De quem é a maior responsabilidade na classe,
do professor ou do aluno?
Professor, sê um mestre.

Há uma diferença sutil entre este e aquele.
Este leciona e vai prestes a outros afazeres.
Aquele mestreia e ajuda seus discípulos.
O professor tem uma tabela a que se apega.
O mestre excede a qualquer tabela e é sempre um mestre.

Cora Coralina (1997, p. 151)

CARVALHO, Kátia Fernandes. *Français sur objectif universitaire: o ensino da língua francesa no PROFICI – UFBA*. Orientador: Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva. 2020. 132 f.il. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Diferentes abordagens e métodos têm acompanhado o ensino de língua estrangeira ao longo do tempo fazendo com que, dentro de uma visão sociointeracionista e discursiva, o aluno se tornasse protagonista em práticas pedagógicas que consideram suas motivações e necessidades, a exemplo do *Français sur Objectif Spécifique* (FOS), no qual se insere o *Français sur Objectif Universitaire* (FOU). Nesse contexto, a pesquisa indaga como as atividades desenvolvidas sob tal perspectiva podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira, no nível AV2 do PROFICI, entre 2018-2019. Em caráter mais específico, avalia como o perfil desses alunos interfere na adoção do FOU e de que modo os materiais didáticos produzidos e os instrumentos de verificação da aprendizagem estão relacionados com tal modalidade. Por fim, associa o ensino do FOU ao processo de internacionalização na UFBA. Sendo uma pesquisa qualitativa, interpretativa e de cunho etnográfico, se insere na Linguística Aplicada considerando também o interculturalismo; a formação de professores; a mobilidade acadêmica e a inserção do sujeito no meio social. Em sua metodologia se vale do referencial teórico e da aplicação de questionário; relato de professores e análise de documento. Tendo como objeto de análise o FOU, apresenta um campo ainda pouco estudado no Brasil e busca preencher uma importante lacuna no que tange à formação de professores de língua estrangeira, mais especificamente do francês que, em sua maioria, o desconhecem. De igual modo, espera contribuir para a reflexão acerca do ensino em programas de proficiência, bem como para a valorização do plurilinguismo, a partir das políticas linguísticas e ações de internacionalização nas universidades.

Palavras-chave: *Français sur Objectif Spécifique*; *Français sur Objectif Universitaire*; Linguística Aplicada; Ensino-aprendizagem de línguas; Formação de professores; Mobilidade acadêmica; Internacionalização das universidades.

CARVALHO, Kátia Fernandes. *Français sur objectif universitaire : l'enseignement de la langue française au PROFICI – UFBA*. Directeur de recherche: Prof. Dr. Antonio Messias Nogueira da Silva. 2020. 132 f.il. Mémoire (Master en Langue et Culture) – Institut de Lettres, Université Fédérale de Bahia, Salvador, 2020.

RÉSUMÉ

Au fil du temps, différentes approches et méthodes ont accompagné l'enseignement des langues étrangères et, dans une vision socio-interactionniste et discursive, ont fait de l'étudiant un acteur majeur des méthodes et pratiques pédagogiques qui prennent en compte leurs motivations et leurs besoins, comme le Français sur Objectif Spécifique (FOS) qui comprend le Français sur Objectif Universitaire (FOU). Dans ce contexte, la recherche demande comment les pratiques pédagogiques développées dans cette perspective peuvent contribuer au processus d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Plus précisément, elle intervient sur comment le profil des élèves interfère avec l'adoption du FOU ; comment les matériels didactiques produits et les outils de vérification des apprentissages sont en accord avec cette modalité. Enfin, elle relie l'enseignement du FOU au processus d'internationalisation à l'UFBA. Étant une recherche qualitative, interprétative et d'aspect ethnographique, elle est insérée en Linguistique Appliquée et en tenant compte de l'interculturalisme ; de la formation des enseignants ; de la mobilité académique et de l'insertion du sujet dans l'environnement social. Sa méthodologie utilise le cadre théorique et l'application d'un questionnaire ; les rapports des enseignants et l'analyse de document. Ayant le FOU pour objet d'analyse, elle présente un domaine encore peu étudié au Brésil et cherche à combler une lacune importante concernant la formation des professeurs de langues étrangères, plus précisément de français qui, pour la plupart, l'ignorent. En plus, elle souhaite contribuer à la réflexion sur l'enseignement dans les programmes de formation en langue française, ainsi qu'à la valorisation du plurilinguisme, sur la base des politiques linguistiques et des actions d'internationalisation dans les universités.

Mots clés: *Français sur Objectif Spécifique; Français sur Objectif Universitaire; Linguistique Appliquée; Mobilité académique; Internationalisation des universités.*

CARVALHO, Kátia Fernandes. *Français sur objectif universitaire: French language teaching at PROFICI - UFBA*. Advisor: Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva. 2020. 132 f.il. Dissertation (Master in Language and Culture) – Institute of Letters, Federal University of Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

Different approaches have accompanied teaching of the foreign languages through time, making the student become the protagonist in pedagogical methods that consider their motivation and necessities, as seen on *Français sur Objectif Spécifique* (FOS) where there is *Français sur Objectif Universitaire* (FOU). In this context, the research asks how the teaching practices developed under this perspective can contribute to the teaching-learning process of french as a foreign language. In a more specific character, it values how the student profiles interfere in the adoption of FOU and in which way the class material produced and the learning check instruments are related to that way of teaching. At the end, it associates the teaching of FOU to the internationalization of UFBA. It being a qualitative, interpretative and with ethnographic aspects, the research is inserted in Applied Linguistics and connects to interculturalism; to the teacher training; to the academic mobility and to the insertion of the subject in social environment. In methodology, it uses of theoretical referencing and applying questionnaire; teacher report and analyzing the document. Having as object of analysis FOU, it presents a little studied field in Brazil and searches to fullfill an important gap on what touches the training of teacher of foreign languages, more specifically of french that, in majority, don't know it. The same way, it waits to contribute to reflection over teaching on programs of proficiency, as well as bring visibility of multilingualism, by linguistics politics of actions of internalization of universities.

Key words: *Français sur Objectif Spécifique*; *Français sur Objectif Universitaire*; Applied Linguistics; Language teaching and learning; Teacher training; Academic mobility; Internationalization of universities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	As diferenças entre o FLE e o FOU	24
Gráfico 1	Quantitativo de Acordos de Cooperação Internacionais firmados pela UFBA com universidades de países francófonos até outubro de 2020	40
Gráfico 2	Percentual de estudantes brasileiros em situação de mobilidade acadêmica em instituições de ensino superior na França no período de 2017-2018	41
Gráfico 3	Percentual de estudantes estrangeiros em situação de mobilidade acadêmica em instituições de ensino superior no Brasil no ano de 2015	42
Gráfico 4	Quantitativo de alunos do Intermediário Avançado 2 para os quais a metodologia adotada despertou o interesse em estudar num país francófono	99
Gráfico 5	Temáticas abordadas durante as aulas que corresponderam às expectativas e tiveram boa receptividade	100
Gráfico 6	Temáticas que não foram abordadas durante as aulas	101
Gráfico 7	Importância dos documentos utilizados na sala de aula e sua contribuição para a mobilidade acadêmica	106
Quadro 2	Indicadores do processo de internacionalização da UFBA	108
Gráfico 8	Tópicos alcançados em relação à proposta apresentada no início das aulas dentro da perspectiva FOU	111
Gráfico 9	Visão dos estudantes com relação à proposta de avaliação final, apresentação do seminário	112
Quadro 3	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas	117
Quadro 4	Proposta de um curso FOU (30h)	118
Gráfico 10	Sentimento dos estudantes com relação a estarem preparados para enfrentar os desafios de estudar em país francófono	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAI	Assessoria para Assuntos Internacionais
AV2	Nível Intermediário Avançado 2
CAF	Caisse d'Allocations Familiales
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNRS	Centre National de Recherche Scientifique
CV	Curriculum Vitae
DALF	Diploma Aprofundado de Língua Francesa
DELFB	Diploma de Estudos em Língua Francesa
ELAP	Emerging Leaders in the Americas Program
FLE	Francês Língua Estrangeira
FOA	Francês com Objetivo Acadêmico
FOS	Français sur Objectif Spécifique
FOU	Français sur Objectif Universitaire
IRD	Institut pour la Recherche et Développement
ISF	Idioma sem Fronteiras
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
NUPEL	Núcleo Permanente de Extensão em Línguas
PAEC	Programa de Alianças para a Educação e Capacitação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PEC-G	Programa de Estudantes - Convênio de Graduação
PLE	Português como Língua Estrangeira
PROEMF	Programa de Proficiência em Língua Francesa
PROFICI	Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas
TCF	Test de Connaissance du Français
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRA COMEÇO DE CONVERSA	13
1 MAS O QUE É O FOS/FOU, AFINAL?	21
2 OS PROGRAMAS DE LÍNGUA FRANCESA	28
2.1 O NUPEL	28
2.2 O PROFICI	28
2.2.1 O Proemf	29
3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO FRANCÊS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	33
3.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	36 39
3.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO FRANCÊS NA UFBA	
4 <i>LE DÉPART</i>	44
4.1 O ALUNO DO PROEMF	46
4.2 DEFININDO AS NECESSIDADES DOS ALUNOS	47
4.3 A BUSCA POR DOCUMENTOS DE CONTEÚDOS AUTÊNTICOS	48
4.4 A DIDATIZAÇÃO DO MATERIAL	50
4.5 A VERIFICAÇÃO DO APRENDIZADO	52
5 <i>LE CARNET DE VOYAGE</i>	54
5.1 PRIMEIRA OBSERVAÇÃO	55
5.2 SEGUNDA OBSERVAÇÃO	61
5.3 TERCEIRA OBSERVAÇÃO	66
6 A PALAVRA DOS PROFESSORES	70
7 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES?	75
8 ANÁLISE DOS DADOS	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CAMINHADA CONTINUA	114
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES E ANEXOS	129

PRA COMEÇO DE CONVERSA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]

 Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando.

 Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.

 Pesquisa para constatar.

 Constatando, intervenho. Intervindo, educo e me educo.

 Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço

 e comunicar ou anunciar a novidade.

 Paulo Freire (1996, p. 32)

À guisa de introdução, eu apresento aqui as indagações e objetivos que motivaram a pesquisa, as etapas metodológicas que a orientaram e os aspectos que justificam sua relevância.

Observa-se que diferentes abordagens e métodos têm acompanhado o ensino de língua estrangeira ao longo do tempo, fazendo com que, pouco a pouco, o domínio das estruturas linguísticas tivesse um novo enfoque – a quando as perspectivas sociointeracionistas e discursivas conquistam espaço e fogem do normativo para se relacionarem às práticas sociais, nas quais o aluno é tido como o protagonista em métodos e práticas pedagógicas que consideram suas motivações e necessidades.

Tais perspectivas contribuíram para a expansão do ensino instrumental de língua estrangeira que se instalou nas universidades brasileiras na década de 1970 com o objetivo de desenvolver estratégias de leitura e compreensão de textos nas variadas áreas de formação, tendo em vista os exames de proficiência. Com o passar dos anos e a crescente demanda, os estudantes manifestaram a necessidade de desenvolver competências outras, que lhes possibilitassem realizar uma pós-graduação no exterior ou participar de eventos acadêmicos internacionais.

Nesse contexto, surge o *Français sur Objectif Spécifique* (FOS), onde o ensino da língua francesa está voltado a um público específico, com necessidades e objetivos precisos, a serem atingidos em um curto espaço de tempo, e no qual se insere o *Français sur Objectif Universitaire* (FOU), conforme descreve Mangiante e Parpette (2004).

Dada a relevância do assunto, trago como recorte temático o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira com finalidade específica no Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI), a fim de produzir uma reflexão sobre as práticas de ensino do francês e o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira com finalidade universitária, indagando: Como a modalidade FOU aplicada nas salas de aula pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua francesa?

A essa questão se aliam as seguintes perguntas de pesquisa:

- De que modo o perfil dos alunos de francês do PROFICI – suas expectativas e receptividade em relação ao curso – interfere na escolha pela modalidade FOU?
- As práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, bem como os materiais didáticos produzidos se inserem na modalidade FOU?
- Como o ensino-aprendizagem na modalidade FOU reflete o processo de internacionalização entre universidades francófonas e a UFBA?
- Os instrumentos e/ou métodos de avaliação de aprendizagem empregados se mostram em consonância com a modalidade FOU?

Assim, tenho por objetivo geral verificar de que modo ocorre o processo de ensino-aprendizagem do francês, dentro da perspectiva FOU, a fim de saber quais as contribuições de tal modalidade para o aprendizado do francês como língua estrangeira, bem como para a inserção do aluno ao meio acadêmico francófono.

De modo mais específico, busco traçar o perfil do aluno do curso de francês do PROFICI e suas necessidades, para estabelecer de que modo isso se reflete na perspectiva de ensino adotada; analisar as práticas de sala de aula e o material didático produzido, a fim de atestar se as mesmas se inserem na modalidade FOU; descrever os aspectos linguísticos trabalhados, bem como as atividades de compreensão e produção oral e escrita, para identificar como são desenvolvidas as propostas de uso da língua; verificar de que modo o ensino-aprendizagem na perspectiva FOU pode contribuir para o processo de internacionalização da UFBA em países francófonos; além de observar os instrumentos de verificação da aprendizagem adotados, a fim de vinculá-los à modalidade FOU.

Para tanto, escolho como cenário a sala de aula em três turmas do nível Intermediário Avançado 2 (AV2), no período compreendido entre abril e junho de 2018 e conto com 20 participantes – sendo três professores e dezessete alunos.

A concepção da aplicação FOU no ensino do francês no PROEMF está em consonância com o fato de que aprender uma língua estrangeira não consiste na simples prática de decodificação de seu sistema linguístico, mas numa construção de sentidos em que o aluno protagonize o reconhecimento de elementos estruturais e lexicais, por meio de seu conhecimento de mundo, de sua capacidade reflexiva, associativa e interativa, valendo-se de documentos autênticos – ou de conteúdos autênticos¹ – em situações o mais próximas possível do real.

Assim, o estudo se desenvolveu a partir da leitura, análise e discussão da bibliografia disponível – que constrói o seu referencial teórico – e foi dividido em três etapas.

Como parte de sua metodologia, de início (i) foram analisadas as respostas ao questionário produzido pelo PROEMF (Anexo 1), que era aplicado aos alunos do nível AV1 com o objetivo de traçar o perfil e identificar suas expectativas em relação ao curso e a intenção de estudar fora do Brasil. Essa etapa, de acordo com Mangiante e Papette (2004), é a mais importante para a elaboração de um programa FOS/FOU, uma vez que ela confirma ou não os pressupostos que fornecem as informações que darão suporte ao trabalho.

Na sequência, (ii) foram observadas três aulas em três turmas do nível AV2 (instrumento 1), momento em que verifiquei a conformidade dos conteúdos discursivos, linguísticos e pragmáticos com os objetivos comunicacionais e com as competências visadas.

Numa perspectiva FOU o processo de ensino-aprendizagem ocorre de modo consciente, tendo o aluno como principal agente, inserido em situações reais (ou o mais próximo disso) e fazendo uso de documentos relativamente autênticos e atividades de

¹ Embora o FOS/FOU tenha como ponto de partida “documentos autênticos”, eu entendo que ao serem deslocados para a sala de aula eles se tornem “documentos de conteúdos autênticos”.

interação que promovam a comunicação autônoma, exigindo que o professor conheça não apenas a natureza do material selecionado, mas principalmente suas contribuições e seus limites.

Então, ainda nessa fase foram observados os aspectos interculturais, bem como o uso dos recursos digitais, dada a sua importância, conforme apontam Mendes (2004), Scheyerl (2012) e Bicalho (2012) e (iii) comparados aos conteúdos abordados e à construção do material didático, quando avalei sua pertinência.

O trajeto da pesquisa coincidiu com um período político marcado por opiniões e posicionamentos polarizados e por vezes extremistas, sobretudo em relação à Cultura e à Educação no Brasil – que teve início na campanha eleitoral de 2018 e se prolongou no ano seguinte. Estudantes foram incentivados a filmar/gravar professores que expressassem alguma conduta considerada contrária a uma “escola sem partido”, o que me levou a optar por um modelo de observação não-participativa, tendo o bloco de notas como dispositivo dos registros, com o objetivo de evitar qualquer desconforto.

Na observação não-participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 193)

Em seguida, (iv) foram obtidos, por meio de entrevista estruturada, os depoimentos dos três professores cujas aulas foram observadas (instrumento 2), a fim de verificar se houve interferência da modalidade FOU em suas práticas pedagógicas, a importância de traçar o perfil do aluno e de que modo produziram o material didático, entre outras questões.

Lakatos e Marconi (2003) destacam a importância da entrevista para a pesquisa qualitativa:

A entrevista de pesquisa representa um dos instrumentos básicos para a geração de dados em uma pesquisa qualitativa, possibilitando a interação entre quem pergunta e aquele que responde dentro de um ambiente cordial. Seu objetivo principal é a obtenção de informações do entrevistado. A entrevista é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. A entrevista tem

como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema. [...] Entrevista Padronizada ou Estruturada: É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo "que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas" (Lodi, 1974:16). (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195-200).

Assim, o pesquisador não seria livre “para adaptar suas perguntas a determinada situação, de alterar a ordem dos tópicos ou de fazer outras perguntas”. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 196).

Também (v) foi elaborado e aplicado um questionário junto aos estudantes com o objetivo de conhecer o que pensavam acerca da metodologia, do processo de ensinoaprendizagem do francês e do curso ministrado pelo PROEMF como um todo (instrumento 3). O envio das perguntas aos alunos e seu posterior recebimento se deu por e-mail. Em sua fase de elaboração, o questionário foi testado com a participação de três ex-alunos.

Ainda de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 201), a testagem serve para verificar eventuais falhas e permite fazer os ajustes necessários a fim de alcançar os objetivos.

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

[...] Depois de redigido, o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

Munida desses instrumentos, a pesquisa chegou à etapa final (vi) com a triangulação dos dados gerados, a fim de garantir maior credibilidade, confiabilidade e rigor científico, conforme salienta K. S. Santos (2020).

[...] a triangulação – por não se restringir à utilização de apenas um método, teoria, fonte de dados ou investigador no processo de análise de um mesmo fenômeno – possibilita a apreensão de uma dada

realidade sob diversos ângulos, possibilitando o confronto de informações, de maneira a minimizar vieses resultantes de uma única perspectiva de análise. (K. S. Santos, 2020, p. 1).

Desse modo, oito capítulos, acompanhados por elementos pré e pós-textuais, compõem a estrutura deste trabalho.

No primeiro capítulo exponho o que vem a ser o FOS e o FOU, a partir do conceito de língua e linguagem com o qual se identifica, tendo como referências Saussure (1995); Ilari (2011); Chomsky (1995); Borges Neto (2011); Martelotta (2012) e Geraldi (2004); Oliveira (2009); Mangiante e Parpette (2004; 2014) e AlbuquerqueCosta (2016) e considero os conceitos de linguagem apontados por Geraldi (2004) dentro da visão interacionista por meio de Morato (2011). Destaco ainda a importância do uso de documentos autênticos, através de Scheyerl (2012) e o quanto os recursos digitais contribuem para o espaço intercultural, que é a sala de aula em Bicalho (2012).

No segundo capítulo apresento os programas de extensão voltados para o ensino de língua estrangeira, desenvolvidos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), dentre os quais o PROFICI – cujo propósito se aproxima do FOU e cujas salas de aula se constituem no cenário em que a pesquisa se desdobra. Destaco ainda a importância do aprendiz como protagonista no processo de ensino-aprendizagem com Geraldi (2004) e justifico a ausência do processo de aquisição através de Amarante (2013).

Na sequência, trato da internacionalização do francês no ensino superior no Brasil, embasada em Correia Lima e Contel (2011); Morhy (2004); Rossato (1998) e Lima (2009); a influência das grandes écoles no modelo de ensino brasileiro através de K. M. Lorenz (2004) e Bellini (2017) e os reflexos no processo de internacionalização do francês na UFBA, Salles (2017) e Arraz e Mara (2017).

As etapas e princípios metodológicos que orientam um programa FOS/FOU estão presentes no quarto capítulo com base em seu aspecto intercultural, justificado em Mendes (2004; 2008); Eagleton (2005) e Santos Rosa (2016). Desse modo, demonstro como é possível traçar o perfil dos alunos; identificar suas necessidades; localizar os documentos que darão suporte às aulas, em Julie Stauber (2016), Floch e Mangiante (2016), além de Amarante (2013); didatizar o material a ser utilizado Richter e Balbinot

(2001). Além da importância na escolha do instrumento de verificação da aprendizagem. Para tanto, acrescento o pensamento de Almeida Filho (2002); Fujita (2011); Zatti (2007); Mangiante e Parpette (2004) e Geraldi (2004).

Dados da Assessoria para Assuntos Internacionais da UFBA e do Campus France ilustram o capítulo.

O *carnet de voyage* dá o tom do quinto capítulo com a etapa de observação das aulas, apoiada por Mangiante e Parpette (2004) e Kleiman (2013).

Na sequência, apresento o relato dos professores de francês que atuavam com a modalidade FOU à época da pesquisa, enquanto o sétimo capítulo abre espaço àqueles a quem ele se destina: os alunos.

A análise dos dados é exposta no capítulo oito, cuja fundamentação teórica se dá por K. M. Lorenz (2004); Moita Lopes (1996; 2013); Pennycook (2006); Boukhannouche (2012); Mangiante e Parpette (2004); Morhy (2004) e Albuquerque-Costa e Medeiros (2019), além de Albuquerque-Costa (2016) e Oliveira (2016).

Por fim, teço minhas considerações – que não são finais, mas o início de um saber ainda em construção – com base em Boukhannouche (2012) e Albuquerque-Costa (2016).

Demarcada por um forte fator humanístico, interacional e empático, de acordo com Lowenberg, J. S. (1996, p.57-59) a pesquisa qualitativa decorre sobre o conjunto de sentidos, valores, crenças e comportamentos sociais que não seriam passíveis de quantificação.

Por sua vez, Weber (2004, p. 3-12) afirma que para o interpretativismo o conhecimento do mundo é intencionalmente constituído por meio da experiência vivida pela pessoa, ao contrário do que apregoa a epistemologia positivista, a qual afirma que a realidade objetiva existe além da mente humana.

De igual modo, os dicionários apresentam a Etnologia como a ciência que descreve os povos no relativo aos seus costumes, índole, raça, língua, religião, etc. *Ethno* significa nação ou povo e *graphein* descreve o ato de escrever. Na prática, a

etnografia é um dos métodos utilizados na antropologia para coletar dados e realizar o estudo de um determinado grupo social. A pesquisa etnográfica é o processo de estudo de um determinado grupo social e sua metodologia faz parte do rol de pesquisas qualitativas e se aplica a outras ciências sociais.

Sendo esta uma pesquisa qualitativa, interpretativa e de cunho etnográfico, assume o seu caráter social ao dialogar com a Linguística Aplicada; o interculturalismo; a formação de professores e o processo ensino-aprendizagem de línguas.

1 MAS O QUE É O FOS/FOU, AFINAL?

O filme é sobre o quê?
Quem já teve de responder a esta pergunta
sabe como é difícil a vida dos resumidores.
Luís Fernando Veríssimo (2003. p. 59)

De imediato, torna-se necessário localizar a concepção de língua e linguagem com a qual o FOS/FOU se identifica e que orientou o trabalho, um conceito que vem sendo discutido desde o início do século passado, a partir de Saussure – e mais tarde por Chomsky – influenciando o pensamento e as pesquisas nas universidades, bem como o processo de formação dos professores de Letras.

Para Saussure, a linguagem abrange vários domínios, o que revela sua complexidade e diversidade, estabelecendo uma relação de interdependência entre a *langue* e a *parole* – dentro de um conceito estruturalista no qual cada elemento da língua tem um valor funcional, estando correlacionados por níveis. Sendo a fala um “ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 1995, p.22).

Desse modo, a língua é vista como um sistema estruturado e abstrato, que estabelece a comunicação entre os membros de uma comunidade (ILARI, 2011).

Já de acordo com Chomsky, a linguagem é um conjunto finito ou infinito de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos, apresentando noções tais como competência/desempenho e inatismo – para a Teoria Básica Gerativista, trata-se de um conjunto finito capaz de criar um número infinito de sentenças. Desse modo, considera a língua como um sistema complexo, controlado por meio de diversos níveis de aparatos descritivos, que caracterizam a estrutura linguística, permitindo que a gramática reconstrua sua complexidade em diferentes etapas que distinguem tais níveis e suas contribuições (CHOMSKY, 1975, p. 63).

Nessa perspectiva, procura definir um aspecto formal de gramática, tal como um sistema computacional, a fim de descrever os fenômenos das línguas naturais, estabelecendo a noção de nível linguístico (BORGES NETO, 2011).

Logo, desde sua abordagem estruturalista até a teoria da comunicação elaborada por Jakobson, quando a língua adquire seu primeiro aspecto social, o ensino/aprendizagem das línguas se pautou pela prevalência da estrutura, centrada no código. Observa-se ainda hoje o entendimento de língua como instrumento de comunicação ou instrumento social de comunicação (MARTELOTTA, 2012).

Geraldi (2004, p.39) ressalta que toda metodologia de ensino traz em si uma opção política, no modo como se compreende e interpreta a realidade e que se reflete nos mecanismos empregados na sala de aula, nos conteúdos abordados, no modo como são trabalhados junto aos alunos, no tipo de avaliação e na relação professor/aluno e para melhor compreendê-la é necessário considerar os conceitos de linguagem. Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas:

- a linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
- a linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;
- a linguagem é uma forma de inter-ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (GERALDI, 2004, p. 39).

Concebida como interação, sendo ela uma atividade inerente ao ser humano, a linguagem orienta nossas ações no mundo ao mesmo tempo em que é orientada pelas circunstâncias e referências do meio social. Ou como diz Morato (2011, p. 317), “a linguagem orienta, interpreta, representa, desenha, inspira e transforma a ação humana do mesmo modo como a ação humana orienta, interpreta, representa, desenha, inspira e transforma a linguagem.”

Sendo assim, não se concebe mais pensar a língua apenas como signo ou um mediador entre nosso pensamento e o mundo, mas sim como ação, algo coletivo, através de um viés interacionista, cujo olhar esteja para além do sistema, considerando

sua relação com fatores externos e com a multiplicidade heterogênea de sua constituição e funcionamento – relacionando a Linguística com outras áreas do conhecimento, fazendo com que a interação seja uma das categorias de análise dos fatos da linguagem e não somente o seu *locus* (MORATO, 2011, p. 315).

Diante das concepções aqui expostas, escolho para alicerce da pesquisa o conceito de Mendes (2012), definindo língua como instrumento de interação e inserção do indivíduo no mundo, sendo ela – a língua – a própria cultura. Compreendo que a fluência em uma determinada língua consiste no seu uso espontâneo, na interação por meio dela em qualquer situação de comunicação.

Afinal, como destaca Barthelemy (2009, p. 17), a mobilidade, os intercâmbios e a internacionalização dos meios de comunicação exigem uma abordagem intercultural no ensino de línguas, que também é formadora e construtora de identidade. Compreender a cultura do outro, conhecer seus valores são elementos que facilitam as trocas, o (re) conhecimento e o respeito mútuos.

Nessa perspectiva, o aluno deverá fazer uso do idioma de modo a possibilitar confrontos interculturais e a construção de sua própria identidade, como bem diz Santos Rosa (2016). Enquanto o ensino regular de uma língua estrangeira nos centros de idiomas e demais instituições de ensino se prolonga por um tempo médio de três anos, abarcando um extenso conteúdo programático e tendo como principais materiais didáticos manuais que apresentam um discurso hegemônico, o FOS nasce para atender às necessidades específicas do universo profissional.

O que o difere do que se conhece como língua de especialidade é que ele vai além do ensino-aprendizagem do léxico, uma vez que engloba aspectos outros, tanto linguísticos, quanto culturais – ainda que se encontre delimitado por determinada área profissional ou especialidade. Mas a principal característica que o diferencia é o foco na demanda, como elucida Oliveira (2009):

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 não possuem (OLIVEIRA, 2009, p.27).

Observa-se, então, que o FOU é uma derivação do FOS, na qual o professor assume o papel de orientador, pesquisador e produtor do material pedagógico a ser utilizado, sendo de fundamental importância compreender os aspectos que o diferencia de qualquer outra metodologia para o ensino de FLE, conforme demonstra Albuquerque-Costa (2016, p.60) no quadro a seguir.

Quadro 1 – As diferenças entre o FLE e o FOU

	Francês como Língua Estrangeira (FLE)	Francês com Objetivo Universitário (FOU)
Objetivo geral	Desenvolver competências de compreensão e expressão oral e escrita a partir de situações do cotidiano	Desenvolver as habilidades de compreensão e expressão oral e escrita a partir das necessidades do aluno visando melhorar o seu desempenho acadêmico em instituições francófonas
A quem se dirige	Qualquer pessoa que deseje aprender a língua francesa	Estudantes que se preparam para a mobilidade acadêmica
Duração do curso	Longa duração (três anos em média)	Curta duração (oito a doze semanas em média)
Temáticas	Temáticas diversas propostas pelos manuais de ensino FLE desenvolvidas em métodos tradicionais	Temas específicos definidos pelas necessidades do aluno em relação ao meio acadêmico e social ao qual estará inserido
Material didático empregado	Manuais de FLE já existentes no mercado editorial	Elaborado pelo professor, tendo sempre como ponto de partida documentos autênticos
Atividades propostas	Já se encontram prontas	Criadas pelo professor
Formação do professor	Perspectiva FLE	Perspectiva FOS/FOU

Fonte: ALBUQUERQUE-COSTA (2016, p.60)

Sendo assim, no campo da didática do Francês como Língua Estrangeira, o FOS ocupa o seu espaço a partir da análise de duas situações opostas no ensino de língua estrangeira, conforme sinalizam Mangiante e Parpette (2004):

A primeira, diz respeito à maioria dos estudantes em todo o mundo. [...] Os alunos necessitam de um ensino extensivo, de algumas horas por semana, durante vários anos, com um programa de orientação abrangente. [...] É um tipo de ensino qualificado como “generalista”. A segunda é aquela de demanda específica, oriunda do mundo profissional. [...] Os alunos necessitam uma formação para melhorar suas competências linguísticas antes de integrar um determinado local de trabalho. O mesmo ocorre no ensino superior: os estudantes não francófonos vão estudar na França e devem aperfeiçoar rapidamente suas competências linguísticas para atender aos seus objetivos

universitários (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p.5).² [Tradução da autora]

O trabalho sob a perspectiva FOU exige do professor o conhecimento prévio do perfil e das necessidades dos alunos a fim de elaborar as atividades que lhes serão propostas, contemplando os aspectos linguísticos e sociointeracionais com os quais irão se deparar no contexto universitário.

Apenas com base nesse conhecimento prévio, o professor poderá traçar os objetivos comunicativos e as competências transversais a serem alcançadas, através de práticas que permitam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos e discursivos mais adequados.

Logo, os objetivos de comunicação e competências devem ser igualmente visados, tais como a compreensão oral de um curso magistral e as produções escritas concernentes ao meio acadêmico; as principais situações de comunicação na vida estudantil dentro e fora da universidade (oral e escrita); a competência cultural e intercultural – o cotidiano e a atualidade política (MANGIANTE; PARPETTE, 2014).

Para cada objetivo os autores sugerem que seja trabalhado um conteúdo discursivo, linguístico e pragmático correspondente, possibilitando o uso da língua em situações reais que permita ao estudante se situar no tempo e no espaço; os tipos textuais (explicativo, narrativo, descritivo, argumentativo); os marcadores discursivos (estruturadores da informação, conectores, reformuladores, operadores argumentativos e marcadores conversacionais); os advérbios de tempo, modo e intensidade, dentre outros, quando cada tópico deve ser explorado por meio de documentos autênticos, modalidades didáticas e atividades pedagógicas, que englobem vídeos e áudios, artigos de jornal e debates.

² La première, celle qui touche le plus grand nombre d'apprenants dans le monde [...] Les élèves suivent un enseignement extensif de quelques heures par semaine, durant plusieurs années, avec un programme à orientation large. [...] C'est une forme d'enseignement qui est qualifiée de « généraliste ». La seconde est celle des demandes spécifiques émanant du monde professionnel [...] celles-ci doivent suivre une formation pour améliorer leur compétence linguistiques avant d'intégrer leurs lieux de travail. Le même type de situation existe dans l'enseignement supérieur : les étudiants non francophones faisant leurs études en France doivent perfectionner rapidement leurs compétences linguistiques pour atteindre leurs objectifs universitaires. (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p.5)

O progresso da aprendizagem é garantido, em parte pela duração do tempo de formação em cerca de doze semanas, em parte pela combinação entre o francês geral e o francês com objetivo universitário. Essa combinação pode ser adaptada em conformidade com o número de aulas semanais. Trata-se, então, de uma escolha estratégica acerca da divisão do tempo de aprendizagem entre as duas abordagens da língua (MANGIANTE; PARPETTE, 2014, p.195). [Tradução da autora³]

Desse modo seria possível aliar as características peculiares do FOU às exigências naturais no campo da aprendizagem do francês como língua estrangeira. Nesse contexto, o curso se caracteriza por uma via de mão dupla, na qual o professor estabelece as diretrizes a partir da demanda do aluno e este, por sua vez, se familiariza com sua área de interesse através do uso da língua-alvo não desprezando as diferenças entre culturas e a comunicação intercultural.

Atendendo à perspectiva de interculturalidade prevista no FOU, as discussões em sala de aula e a construção do material didático possibilitam estabelecer um paralelo acerca do contexto universitário e a convivência entre culturas diversas.

Conforme Scheyerl (2012), o uso de documentos autênticos em classes de língua estrangeira favorece o desenvolvimento de sua função sociointeracionista e simbólica, quando são valorizadas as diferenças individuais.

Para tanto, o uso dos recursos digitais se faz imprescindível, como bem coloca Bicalho (2012).

Nesse sentido, não é surpresa que a internet (e as mídias em geral) tenha se tornado uma importante ferramenta para o ensino de uma língua/cultura estrangeira, pois, dentre outros aspectos, ela facilita esse contato com o outro, o que pode tornar o ensino muito mais dinâmico e significativo. Com o auxílio da rede mundial de computadores o aprendiz pode, por exemplo, escutar rádios quebequenses ou assistir a aulas virtuais de francês dadas por nativos de outros países francófonos ou mesmo visitar museus e cidades fora da Europa. A utilização das novas tecnologias na sala de aula de FLE contemporânea emerge, então, como uma estratégia fundamental para suplementar (e até desconstruir) o manual adotado, uma vez que através dessas tecnologias podemos suprir a frequente ausência de

³ La progression dans l'apprentissage est en partie garantie par la durée de la formation sur une douzaine de semaines, et la combinaison entre la partie « français général » et la partie « français sur objectif universitaire ». Cette combinaison peut d'ailleurs se moduler, le nombre de deux séances par semaine pouvant être augmenté. Il s'agit là d'un choix stratégique sur la répartition du temps d'apprentissage entre les deux approches de la langue. (MANGIANTE; PARPETTE, 2014, p.195)

elementos multiculturais no ensino do FLE e da maioria das línguas de alcance mundial (BICALHO, 2012, p.424)

Sem dúvida, a internet é o maior recurso tecnológico utilizado por professores de língua estrangeira, permitindo-lhes encontrar documentos autênticos, estabelecer contato com sítios e plataformas digitais, além de instituições acadêmicas e órgãos governamentais – matéria-prima que bem explorada se constitui em instrumento de interação e inserção do estudante no meio social francófono.

A perspectiva sociointercionista requer o planejamento do curso e a seleção adequada do material pedagógico, considerando seu caráter intercultural. Desse modo, o professor poderá identificar as situações de linguagem, analisar quais atos de discurso, quais elementos gramaticais e quais noções os alunos terão que entender e produzir ou usar-se nas situações de intercâmbio linguístico. Do contrário, podemos nos deparar com propostas meramente descritivas, ou informativas, de feitiço comparativo – quando o outro é visto como “pitoresco”.

2 OS PROGRAMAS

Estudar uma língua estrangeira/adicional é oportunidade de conhecer outra cultura por meio da língua, de modo a ampliar o repertório de conhecimentos que envolvem não somente o idioma, mas aspectos mais amplos, modos de vida dos falantes da língua em estudo. Santa Catarina (2014, p. 124).

A Universidade Federal da Bahia oferece dois programas de extensão para o ensino de línguas estrangeiras: o Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL), voltado para a comunidade externa, contemplando qualquer pessoa com idade superior a 14 anos mediante um pagamento semestral; e o Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI), que oferece cursos de idiomas gratuitos para estudantes matriculados regularmente, professores e funcionários da instituição.

2.1 O NUPEL

Desde sua implantação em 2012, o NUPEL visa “promover a articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, ampliando a relação entre a universidade e a sociedade”, conforme informa sua página na internet⁴, sendo um espaço de atuação para o estudante do Instituto de Letras da UFBA em sua prática de docência (NUPEL, 2019) e se caracteriza pelo ensino generalista com duração média de três anos, que se dividem em seis semestres.

2.2 O PROFICI

Também criado em 2012, o PROFICI teve por objetivo inicial preparar os estudantes da UFBA contemplados pelo Programa Ciências sem Fronteiras, que necessitavam da proficiência em língua inglesa. Em seguida, abraçou outros idiomas como o alemão, o espanhol, o francês, o italiano e o português como língua estrangeira, sendo cada um deles um subprograma específico com coordenação pedagógica própria

⁴ www.nupel.ufba.br

subordinada a uma coordenação geral, sob a responsabilidade da professora doutora Fernanda Mota.

No PROFICI, até então, os cursos se constituíam por 680 horas desenvolvidas ao longo de oito níveis: Elementar 1, Elementar 2, Pré-intermediário 1, Pré-intermediário 2, Intermediário 1, Intermediário 2, Intermediário Avançado 1 e Intermediário Avançado 2. As aulas aconteciam três vezes na semana, sendo duas presenciais e uma não-presencial.

O programa teve como objetivo propulsor sedimentar bases para o processo de internacionalização da universidade com vistas a ampliar as possibilidades de intercâmbio de saberes com instituições de variados países e viabilizar o aprendizado de língua estrangeira a alunos interessados em estudar no exterior e a vinda de alunos estrangeiros para estudos na UFBA. (PROFICI, 2018).

Assim, fica claro que em sua origem o PROFICI esteve voltado para a mobilidade acadêmica, alinhada ao processo de internacionalização da UFBA, conforme é descrito em seu *site*⁵, refletindo sua natureza inovadora e eficaz no ensino de idiomas, permitindo que um grande número de alunos atingisse a proficiência em curto espaço de tempo e gratuitamente.

Cada um de seus subprogramas é designado por uma sigla, sendo PROEMA (alemão), PROEMES (espanhol), PROEMI (inglês), PROEMIT (italiano) e PROEMPLE (português como língua estrangeira). No caso do francês, é denominado PROEMF.

Dentre suas atribuições está o atendimento aos alunos, a efetivação da matrícula e a formação das turmas, além de contribuir no âmbito da formação dos professores – estudantes da graduação e pós-graduação – através de encontros semanais sob a orientação do coordenador pedagógico.

2.2.1 O Proemf

Em sua grande maioria, os estudantes encontram nas universidades brasileiras, disciplinas específicas da graduação que visam à leitura em língua estrangeira, preparando-os para a compreensão dos textos teóricos com os quais eventualmente

⁵ www.profici.ufba.br

venham a se deparar ao longo de sua trajetória acadêmica. Em geral, essas disciplinas são ofertadas em caráter opcional, despertando a atenção daqueles que necessitam completar a carga horária exigida pela instituição e de alguns poucos que pretendem ingressar numa pós-graduação, seja ela qual for.

Tal modalidade de ensino do francês, limitada à compreensão e produção de certos textos acadêmicos, é descrita por Élodie Oger (2014) como Francês com Objetivo Acadêmico – FOA⁶.

Por suas particularidades já aqui apontadas, o FOU está voltado para os estudantes que almejam a mobilidade acadêmica em um país francófono, seja em razão de um intercâmbio, mestrado ou doutorado, seja em busca de uma especialização. No caso da participação em programas de intercâmbio, a modalidade pode ser empregada no ensino-aprendizagem para o estudante ainda no ensino médio.

De igual modo, o PROEMF buscava capacitar seus alunos para que pudessem compreender palestras, fazer anotações, entender o sistema universitário do país de destino e solucionar de modo autônomo questões do cotidiano, desde a proposição de sua candidatura e seu desembarque no aeroporto até como encontrar uma moradia e saber se locomover pelo país, indo além das situações que permeiam o universo acadêmico – tudo isso considerando as especificidades que caracterizavam o curso, tais como a limitação de tempo disponível para o processo de aprendizagem, a motivação dos estudantes e as metas a serem alcançadas, ao mesmo tempo em que são desenvolvidas as competências linguísticas necessárias.

No ensino de línguas, seja materna ou estrangeira, prevalece ainda o pensamento metalinguístico de que o aprendizado do idioma se dá através do domínio de sua estrutura, que não leva em conta as necessidades do aluno, seus interesses ou o contexto sociocultural que o cerca, mas as normas ditadas por manuais.

Conforme discute Geraldi (2004, p.40), com frequência nos preocupamos com o que ensinar e de que modo ensinar nos esquecendo de para quem estamos ensinando.

⁶ Visa melhorar as competências de compreensão de textos acadêmicos e de produção da escrita argumentativa.

Entretanto, ao pensarmos a linguagem como lugar de interação onde se estabelecem as relações sociais, o aprendizado adquire um caráter de pertencimento, num espaço de mediação entre língua, cultura e sociedade o que vem a minimizar os conflitos e fomentar a produção de sentido.

Estudar uma língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. Dentro de tal concepção, já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos habituados, seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares. No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças (GERALDI, 2004, p.40).

Tal pensamento se mostra coerente com a metodologia FOU, cujo foco será sempre o aluno – suas necessidades e inserção ao meio acadêmico e social, bem como à proposta do PROEMF no sentido de formar estudantes autônomos e exitosos em suas experiências futuras nos países francófonos.

No início do desenvolvimento desta pesquisa, a coordenação do programa esteve a cargo da professora doutora Rita Maria Ribeiro Bessa, do Instituto de Letras da UFBA, e as reuniões de formação ocorriam às sextas-feiras pela manhã com participação de todos os monitores, exceto daqueles que ministravam as aulas no mesmo horário.

Nesses encontros eram discutidos os aspectos linguísticos e culturais a serem desenvolvidos em sala de aula, dentro de uma perspectiva sociointeracionista, sempre contextualizados ao meio universitário e à mobilidade acadêmica. Além de apresentarem suas propostas, os professores em formação relatavam suas experiências avaliando os aspectos positivos e o que poderia ser melhorado.

De igual modo, eram desenvolvidas as atividades que complementavam a carga horária do curso e que deveriam ser feitas extraclasse, bem como as verificações de aprendizagem.

Ainda que muitos dos temas abordados pelos manuais adotados fossem contextualizados supondo que o estudante estivesse em uma universidade francesa ou

vivenciando situações do cotidiano desde os primeiros módulos, apenas as turmas do AV2, apresentavam o conteúdo desenvolvido exclusivamente na modalidade FOU – uma vez que tal perspectiva requer do estudante o conhecimento prévio da língua, a partir de um nível intermediário.

Razão pela qual, assim como Amarante (2013, p. 63), eu opto por não mergulhar na discussão acerca dos conceitos de aquisição de línguas, uma vez que estando o FOU voltado àqueles que já possuem certo grau de conhecimento do idioma, por conseguinte, os participantes da pesquisa já teriam ultrapassado essa etapa inicial. Deixo esse aprofundamento para uma futura extensão do trabalho.

Na época da pesquisa, os professores que atuavam no PROEMF eram estudantes da graduação e pós-graduação selecionados através de um processo que incluía avaliação da proficiência em língua francesa, por meio de prova escrita e entrevista, além de considerar vários outros aspectos, tais como a experiência em docência e as razões que levaram o candidato a se inscrever.

Entretanto, em junho de 2019, sob o impacto do corte de verbas, a coordenação pedagógica do PROEMF passou por mudanças, professores foram dispensados e o número de alunos, turmas e horários foram reduzidos.

No início de 2020, a página do Sistema Acadêmico Universitário (SISAU) exibiu um total de 162 alunos inscritos no programa, distribuídos em oito turmas, nos níveis Elementar 1, Pré Intermediário 1, Intermediário 1 e Intermediário Avançado 1, sob a docência de dois professores – quadro que se estendeu até o mês de março, quando teve suas atividades suspensas em razão da pandemia do *Corona Vírus* que se instalou no Brasil e no mundo – cenário que modificou a vida de todos, afetou o calendário na UFBA e trouxe incertezas ao modo como se darão as futuras relações de intercâmbio e mobilidade acadêmica.

Em novembro, após a implantação de aulas remotas, o PROEMF passou a ter seis turmas e 95 alunos inscritos, de acordo com o SISAU⁷.

⁷ www.sisau.ufba.br

3 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO FRANCÊS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Maria atirou-se n'água,
 Seu Manuel seguiu atrás...
 — Quero a mais pichitinha!
 — Raios te partam Maria!
 Essas naus são meus tesouros,
 ganhou-as matando mouros
 o marido da minha tia!
 Vêm dos confins do mundo...
 De Oropa, França e Bahia!
 Ascenso Ferreira (1981)

São muitas as definições acerca da internacionalização da educação superior que privilegiam ora uns, ora outros aspectos, assumindo tanto formatos parciais quanto genéricos, a fim de abarcar as inúmeras especificidades que caracterizam os diversos sistemas educativos, em diferentes países.

De acordo com Correia Lima e Contel (2011, p.153), algumas concepções estão voltadas para aspectos internos de educação superior, enquanto outras focam o ambiente e a influência capaz de exercer sobre a organização das atividades acadêmicas.

Knight (2005, p.21) define a internacionalização da educação superior como um processo que consiste em integrar as dimensões internacional, intercultural, ou mundial, às finalidades e funções, ou à organização do ensino pós-secundário. Soderqvist (apud Knight, 2005, p.21) caracteriza essa internacionalização como um processo capaz de transformar estabelecimentos nacionais de ensino superior em instituições internacionais, pois lhes imprime dimensão internacional em todos os aspectos da gestão. Com isso objetiva elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem, além de ampliar-lhes as condições que favorecem o desenvolvimento de competências socialmente valorizadas. Van der Wende (apud Knight, 2005, p.21), por sua vez, prefere trabalhar com uma definição ainda mais ampla. Para ele a internacionalização da educação superior corresponde a um conjunto de esforços que objetiva capacitar o ensino superior a responder aos desafios decorrentes da mundialização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho (CORREIA LIMA; CONTEL, 2011, p.153).

Desse modo, a mesma seria resultado de uma reestruturação do Estado ou da necessidade de autofinanciamento das universidades através da ampliação do seu campo de atuação ou ainda decorrente do processo de globalização da economia e surgimento

de novas tecnologias aplicáveis à educação – um fenômeno não tão recente e com diferentes níveis de intensidade.

No Brasil, a internacionalização da educação superior se encontra subordinada ao Estado e ao Governo Federal, a quem cabe definir políticas públicas e implantar mecanismos de regulação, estabelecendo, divulgando e avaliando os resultados alcançados com acordos bi ou multilaterais, além de prever recursos financeiros que viabilizem a participação de estudantes, professores e pesquisadores em programas de mobilidade acadêmica (MORHY, 2004).

Rossato (1998) acredita que o processo de cooperação internacional no Brasil teve início nos anos 1920 e 1930, quando foram fundadas as quatro primeiras universidades: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1920; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1928; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1934 e Universidade de São Paulo (USP), em 1934.

Embora o primeiro curso universitário do país tenha sido implantado por D. João VI em 1808 com a criação da Escola de Cirurgia da Bahia, somente em 1946 – e já tendo incorporado outros cursos – a instituição se transformou em Universidade da Bahia, passando a ser Universidade Federal da Bahia em 1950, conforme informa o *site* da instituição⁸.

A chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil promoveu a criação dos primeiros cursos superiores, que tiveram por característica a influência da cultura francesa imprimindo o modelo de ensino das *grandes écoles*, que abrigam seus alunos mais proeminentes.

A relação entre o Brasil e a França durante o século XIX se torna, então, um importante fator de desenvolvimento das instituições científicas e educacionais brasileiras, quando as elites se voltam em direção à França em busca modelos de instituições, livros científicos e os especializados, segundo Karl M. Lorenz (2004).

⁸ www.ufba.br/historico

A partir de 1808, a Imprensa Real contribuiu para a disseminação das idéias francesas no Brasil, através da tradução e da publicação de livros didáticos franceses para uso principalmente na Academia Militar. O Imperador Dom Pedro II demonstrou sua afinidade com a cultura francesa e a receptividade às correntes intelectuais francesas. Desde suas viagens à Europa em 1871, 1876 e 1877, o Imperador manteve contato com ilustres franceses como Louis Pasteur, Alphonse de Lamartine, Ary Renan, Victor Hugo, Artur de Gobineau, George Sand, Fédinand Denis, Gaston Maspéro e outros. Foi o Imperador quem fez contato com a França solicitando um apoio dos franceses para melhorar a pesquisa e o ensino no Brasil. (KARL M. LORENZ 2004, p. 2)

Ainda de acordo com o autor, o apreço pela França era compartilhado pelos responsáveis em articular e executar a política educacional brasileira, o que gerou o predomínio dos estudos na área das humanidades, da matemática e das ciências, com base curricular seguindo o padrão francês.

Logo, instituições como o Observatório Nacional do Rio de Janeiro, a Escola Central de Rio de Janeiro, Escola Politécnica e a Escola de Minas de Ouro Preto, dentre outras, foram fundadas e administradas de acordo com o modelo francês.

Assim, era comum que os filhos de famílias mais abastadas concluíssem seus estudos na França, o que perdurou ao longo dos séculos e ocorre em certos ambientes sociais e instituições, que mantém forte relação com o modelo das *grandes écoles* ainda nos dias de hoje, como destaca Bellini (2017, p. 1).

A ligação das *écoles* com o Brasil é fortalecida não só por alunos que optam por estudar em terras francesas logo no início da formação, mas também por convênios estabelecidos com instituições brasileiras. Entidades como a USP (Universidade de São Paulo), a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), por exemplo, estabeleceram contratos para encaminhar estudantes que se destaquem pelo perfil acadêmico para lá. (Bellini, 2017, p. 1)

De acordo com Lima (2009), a criação da Aliança Francesa, ao final do século XIX, assim como a do *Groupement des Universités et Grandes Écoles de France pour Relations avec Amérique Latine*, em 1907, efetivaram a ligação com o Brasil, dando origem às universidades locais segundo o modelo francês.

Tendo como um dos seus principais representantes o Prof. George Dumas, o Groupement, além de garantir, quando da missão realizada no Brasil em 1922 durante as comemorações do centenário da Independência, o acordo para a fundação do Instituto Franco-

brasileiro de Alta Cultura, que viria a ocorrer no ano seguinte, atuou incansavelmente para a contratação dos professores franceses no momento da fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, instituição que se transformaria em modelo para as demais do país. Ressalte-se a presença dos professores franceses também na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, assim como a participação de Émile Bréhier no projeto da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais. Não obstante, pode-se dizer que, naquele momento, a presença francesa no Brasil já se encontrava bastante consolidada (LIMA, 2009, p. 176).

Entretanto, o debate acerca do processo de internacionalização do ensino superior implica na ampliação de ações tais como os convênios e acordos de cooperação acadêmica internacional.

3.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Dados do *UFBA em números* (2019) revelam que a UFBA oferece 106 cursos de graduação e 143 de pós-graduação *stricto sensu*, entre mestrados profissionais e acadêmicos e doutorados, além de 55 *lato sensu* – sendo 35 deles em caráter presencial e 20 na modalidade EAD.

Em 2017, o reitor João Carlos Salles declarou que o maior desafio para a consolidação da internacionalização na instituição seria a elaboração de um plano único, tendo por base uma proposta transversal de pesquisa de modo a abraçar diferentes áreas e demonstrar sua capacidade em gerir tal processo.

Por conseguinte, nesse mesmo ano, a UFBA deu início ao processo de elaboração do seu Plano Institucional de Pesquisa, no âmbito do Programa Institucional de Internacionalização – conhecido como Capes-Print – e delineou os procedimentos que foram submetidos ao Conselho Universitário, através de sua Assessoria Internacional (AAI), órgão responsável pela execução das estratégias de internacionalização, bem como pela formalização de parcerias internacionais (UFBA, 2017).

Criada em 1996 e atuando na promoção dos convênios de cooperação internacional, a AAI tem entre suas atribuições “prospectar, desenvolver e implementar convênios de cooperação e projetos inter-universitários e assessorar os corpos docente, discente, técnico e órgãos administrativo, nas suas relações com instituições e

organismos internacionais”, com vista a promover as relações acadêmico-científicas da instituição.

Entre seus objetivos estão:

- Induzir e promover a internacionalização discente, docente e técnica com instituições estrangeiras, através de intercâmbios, cursos, eventos, bolsas de estudos, estágios (remunerados ou não);
- Viabilizar, em parceria com outros setores da Universidade, a concretização de acordos de cooperação bilaterais ou multilaterais com instituições estrangeiras;
- Prospectar, implementar e acompanhar acordos, convênios e programas interuniversitários internacionais;
- Gerenciar programas de intercâmbio acadêmico UFBA/universidades no exterior e universidades no exterior/UFBA;
- Divulgar oportunidades acadêmicas internacionais junto à comunidade interna e externa da UFBA;
- Realizar missões em instituições estrangeiras de ensino superior e de pesquisa;
- Recepcionar missões de instituições do exterior em visita à UFBA. (UFBA-AAI, 2020)

No que concerne à mobilidade acadêmica e internacionalização, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2018-2022 da UFBA destaca a sua participação do Programa Ciência sem Fronteiras – criado em 2011, pelo governo Dilma Rousseff, a fim de ampliar a formação acadêmica no exterior, concedendo bolsas de iniciação científica e motivando projetos científicos em universidades de excelência em outros países.

No total, 1.615 alunos participaram do programa no período de 2011 a 2015⁹ – o que exigiu da universidade um “forte investimento no ensino de línguas estrangeiras, ampliação dos convênios com instituições estrangeiras, dos convênios de co-tutela e recepção de missões internacionais” (UFBA, 2017, p.56).

Igual esforço foi destinado à Pesquisa e à Pós-Graduação, “com a criação e ampliação de oportunidades para estabelecimento de cooperação científica com grupos e centros de pesquisa estrangeiros”, promovendo a cooperação entre pesquisadores, os acordos bilaterais e o incentivo à fixação de pesquisadores visitantes.

⁹ Após 2016, com o *impeachment* que retirou Dilma Rousseff da presidência da República, as políticas voltadas para a educação no Brasil passaram por mudanças significativas. O Programa Ciência sem Fronteiras sofreu o corte de verbas e, pouco a pouco, foi sendo extinto.

Com relação aos objetivos estratégicos para o período 2018-2022, o PDI propõe como meta a elevação do nível de internacionalização de suas relações institucionais e acadêmicas, “mediante ampliação das oportunidades de formação profissional e de intercâmbio, inclusive na produção de conhecimentos e produtos tecnológicos inovadores” (UFBA, 2017, p.67).

Entre os seus propósitos para o período, está o posicionamento da UFBA em meio às dez mais internacionalizadas universidades públicas federais, “marca a ser avaliada a partir de um indicador global construído pela UFBA e calculado com bases nos indicadores de produção bibliográfica, mobilidade estudantil e acordos de colaboração”. (UFBA, 2017, p. 68)

Para os estudantes estrangeiros, a universidade oferece dois tipos de intercâmbio: um voltado para alunos conveniados – quando o intercâmbio ocorre derivado de um acordo de cooperação acadêmica internacional entre a instituição estrangeira e a UFBA, com duração de até dois semestres letivos – e outro para alunos especiais, quando não existe o acordo entre as instituições, incluindo aí o aluno que almeja uma pós-graduação. Nesse caso, o estudante da graduação poderá cursar até seis componentes curriculares e o da pós-graduação até quatro componentes.

O acordo de cooperação acadêmica internacional tem sua origem a partir do interesse dos institutos, unidades, departamentos, programas, grupos de pesquisa ou pesquisador, bem como pelo desejo recíproco da instituição estrangeira – conforme esclarece a AAI.

O Acordo de Cooperação Acadêmica Internacional é um instrumento que respalda e viabiliza parcerias acadêmicas com instituições estrangeiras, podendo ser bilaterais ou multilaterais. Em respeito à legislação brasileira, e em consonância com a legislação internacional, quanto aos tratados internacionais, a validade dos acordos, salvo exceções, é de cinco anos, podendo ser renovados quando do interesse das partes pactuantes (UFBA-AAI, 2020).

Vale ressaltar que a UFBA foi classificada como a melhor universidade na promoção de iniciativas para o ensino de idiomas e ações de internacionalização no âmbito das universidades brasileiras durante o I Encontro Internacional do Programa Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e Multilinguismo, de acordo com relatório do Ministério da Educação Superior no Brasil, em 2015 (MEC, 2016).

Em 2018, a instituição recebeu 141 graduandos estrangeiros e 14 em missões internacionais. Em contrapartida, 197 estudantes de graduação da UFBA se encontravam em intercâmbio em outros países no mesmo ano (UFBA, 2019).

Contudo, a publicação não apresenta dados específicos quanto à mobilidade entre países, não sendo possível a identificação do número de estudantes em espaços francófonos.

3.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO FRANCÊS NA UFBA

No âmbito da Cooperação Internacional, a UFBA mantém convênios internacionais com diversos países, além dos convênios de co-tutela e missões internacionais. Atualmente, há 325 acordos/convênios de cooperação com 50 países, que abrangem todos os continentes (UFBA-AAI, 2020).

O Acordo de Cooperação Acadêmica Internacional é um instrumento que respalda e viabiliza parcerias acadêmicas com instituições estrangeiras, podendo ser bilaterais ou multilaterais. Em respeito à legislação brasileira, e em consonância com a legislação internacional, quanto aos tratados internacionais, a validade dos acordos, salvo exceções, é de cinco anos, podendo ser renovados quando do interesse das partes pactuantes.

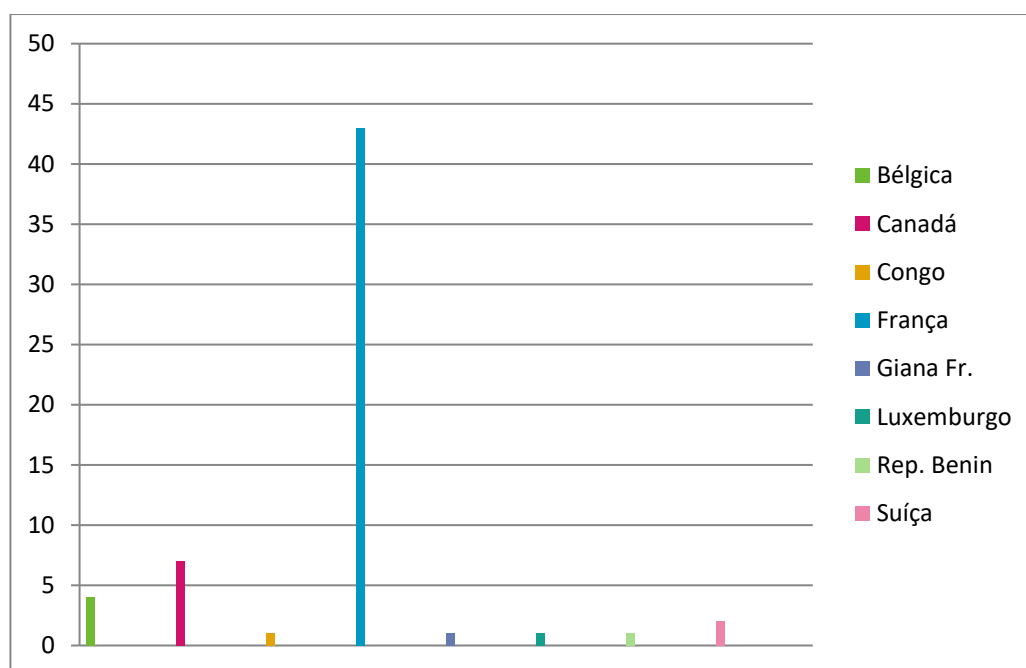
O estabelecimento de um Acordo surge do interesse de um instituto, unidade, departamento, programa, grupo de pesquisa e/ou pesquisador, ou órgão da UFBA, e/ou da intenção recíproca de alguma instituição estrangeira. (UFBA-AAI, 2020)

Dentre os acordos/convênios mantidos pela instituição, verifiquei a parceria com 60 universidades em oito países francófonos, sendo que 43 delas se encontram na França, conforme demonstra o gráfico 1.

Essa parceria é resultado de um relacionamento amigável e estratégico entre os dois países, que se fortaleceu em maio de 2006, com o reconhecimento do Brasil como um *player global* e envolve o compartilhamento de conhecimentos e perícia através de iniciativas conjuntas, com base na implementação de material comum, recursos tecnológicos, humanos ou naturais, abraçando todos os domínios – militares, espaciais, energéticos, econômicos, científicos, educativos, transfronteiriços e a ajuda ao desenvolvimento de outros países.

Isto demonstra que a França lidera em números de acordos/convênios mantidos com instituições estrangeiras não só em relação aos países francófonos, mas também em relação aos demais países – à frente inclusive dos Estados Unidos, com quem a UFBA mantém 38 acordos/convênios.

Gráfico 1 – Quantitativo de Acordos de Cooperação Internacionais firmados pela UFBA com universidades em países francófonos até outubro de 2020.



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da UFBA-AAI (2020)

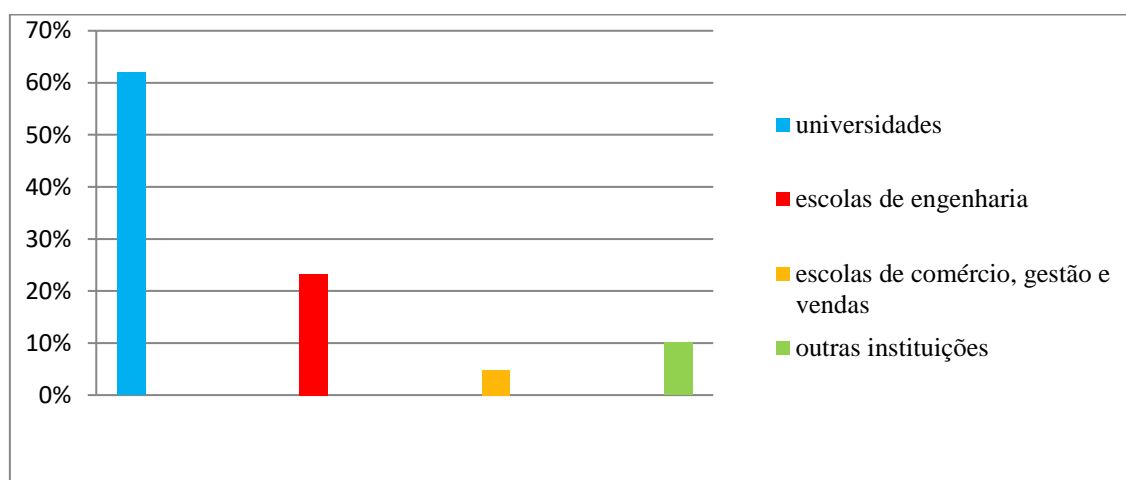
No âmbito da educação universitária, o Programa Ciências sem Fronteira favoreceu a mobilidade acadêmica e estreitou a relação entre os dois países, conforme descreveu o *Campus France* em seu dossiê dedicado ao Brasil, ao tratar das relações intelectuais, científicas, acadêmicas e culturais:

A cooperação francesa no Brasil tem uma longa história e goza de forte visibilidade, reforçada pelo ano do Brasil na França (2005), seguido pelo ano da França no Brasil em 2009 e ultimamente confirmado pelo lugar da França entre os quatro parceiros prioritários do programa brasileiro de mobilidade universitária e formação científica Ciências sem Fronteiras, por 100.000 bolsas de estudo no exterior (CAMPUS FRANCE, 2012, p. 3)¹⁰. [Tradução da autora]

¹⁰La coopération française au Brésil a une histoire pluri séculaire et bénéficie d'une visibilité forte, renforcée par l'année du Brésil en France (2005), puis par l'année de la France au Brésil en 2009 et dernièrement confirmée par la place de la France parmi les 4 partenaires prioritaires

Dados do *Campus France* publicados em seu *Chiffres Clés* de fevereiro de 2020, mostram que a França recebeu, entre 2017 e 2018, 5.808 estudantes brasileiros, dos quais 3.617 foram inscritos em universidades, 278 em escolas de comércio, gestão e vendas, 548 em instituições de ensino superior como as *grandes écoles*, *écoles d'art, spécialisées* e 1.333 em escolas de engenharia – o que representa 23% dos estudantes brasileiros em situação de mobilidade na França (CAMPUS FRANCE, 2020).

Gráfico 2 – Percentual de estudantes brasileiros em situação de mobilidade acadêmica em instituições de ensino superior na França no período de 2017-2018.



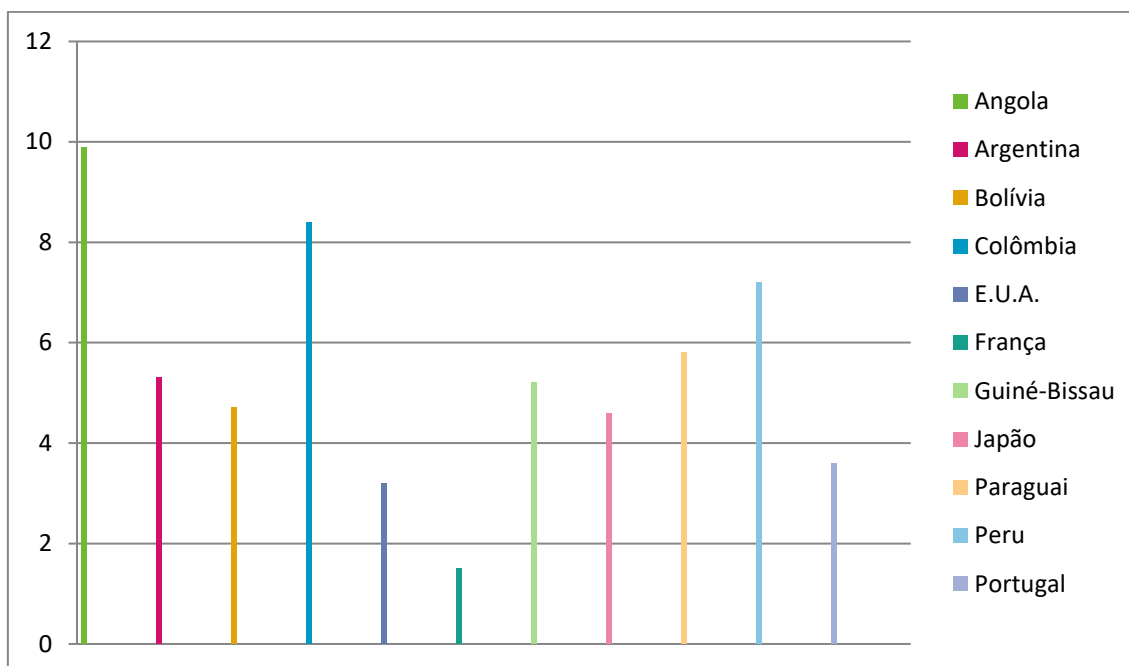
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do *Campus France* (2019)

Em sentido contrário, o Brasil não se encontra entre os principais destinos dos franceses – que optam pelo Reino Unido, Alemanha e Bélgica no momento do intercâmbio acadêmico. Os dados divulgados pelo *Chiffres Clés* revelam que o Brasil acolheu 284 estudantes em mobilidade – ficando atrás dos E.U.A., Canadá e Argentina, quando comparado a outros países nas Américas.

Tal fato se deve muito em razão da greve de 2015 – que tornou incompatível o calendário acadêmico local com os internacionais – acrescido pela facilidade proporcionada pela moeda comum europeia, pela praticidade de locomoção por estar no mesmo continente e pelo conhecimento prévio do idioma inglês.

du programme brésilien de mobilité universitaire et de formation scientifique Science sans Frontières, pour 100 000 bourses d'études à l'étranger. (CAMPUS FRANCE, 2012, p. 3)

Gráfico 3 – Percentual de estudantes estrangeiros em situação de mobilidade acadêmica em instituições de ensino superior no Brasil no ano de 2015



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do *Campus France* (2019)

Apontada pelo *World University Rankings* como a melhor universidade do Nordeste, a UFBA recebe estudantes de países como Alemanha, Nigéria, Colômbia, E.U.A. e Benin – sejam alunos especiais vindos de instituições conveniadas, sejam provenientes de acordos de cooperação, nos cursos de graduação, mestrado e doutorado (ARRAZ; MARA, 2017).

Entre os acordos de cooperação está o Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G). Criado em 1964 pelo governo federal, recebe alunos oriundos de Cabo Verde, Guiné, Jamaica, entre outros. Com referência aos países francófonos, a UFBA acolhe estudantes do Congo, do Benin e da Costa do Marfim.

De acordo com o setor de Português como Língua Estrangeira (PLE), a UFBA lidera a preferência desses estudantes por oferecer o maior número de vagas no curso de português preparatório para o exame do Celpe-Bras, ministrado pelo PROFICI. Embora muitos dos alunos estejam apenas de passagem, um número significativo permanece, cursando integralmente a graduação na instituição.

Voltado para a pós-graduação, o Programa de Alianças para a Educação e Capacitação (PAEC) recebe alunos de países da América Latina, enquanto a AAI contempla os estudantes estrangeiros oriundos de instituições conveniadas – tanto para a graduação, quanto para o mestrado e doutorado.

Se por um lado, houve um decréscimo no número de estudantes europeus, por outro, cresceu o quantitativo de convênios com instituições estrangeiras (UFBA-AAI, 2020).

Para o segundo semestre de 2020, a UFBA dispôs em seu Edital n.1/2020 o intercâmbio acadêmico estudantil para 23 países – dentre eles, a França se faz presente com 20 universidades. De igual modo, o governo canadense, através do *Emerging Leaders in the Americas Program* (ELAP) abriu inscrições para estudantes de graduação, mestrado e doutorado que tenham interesse em estudar ou realizar pesquisa no Canadá para o período 2020.2-2021.1 com a oferta de bolsas.

As informações estão disponíveis na página da AAI – o que aponta para a necessidade da proficiência no idioma e a familiaridade ao contexto acadêmico francófono.

4 LE DÉPART

O processo de criação de um artista é a parte mais rica, valiosa e importante de uma obra, pois cada processo é singular na medida em que as combinações dos aspectos, que serão aqui discutidos, são absolutamente únicas.
Cecília Salles (2009, p. 26)

O ponto de partida para a preparação de um programa FOU deve observar algumas etapas e princípios metodológicos, tais como a análise do público e suas necessidades; a seleção de documentos relacionados ao campo de atuação; a verificação desses documentos junto às instituições e/ou profissionais que possam validá-los complementando ou excluindo as informações ali contidas; a didatização e criação das atividades; a habilitação dos aprendizes e a avaliação.

O professor tem como desafio elaborar suas aulas de modo que respondam às necessidades reais dos alunos, considerando as diferenças entre eles, cuidando para que não crie um curso meramente expositivo. Tudo isso sem deixar de lado o ensino-aprendizagem da língua ou a perspectiva intercultural que deve estar presente ao longo do curso.

Ensinar e aprender uma língua envolve diferentes dimensões, que vão desde o planejamento de cursos e a seleção e elaboração de materiais didáticos, até o modo como o professor tem o domínio do objeto do seu ensino e como cria procedimentos para ensiná-lo e depois avaliar o processo como um todo (MENDES, 2008, p.3).

Nesse horizonte faz-se necessário também compreender a ideia de cultura – que em sua etimologia deriva da natureza, do cultivo agrícola, passando do plano concreto a algo abstrato.

Desse modo, a concepção de cultura foi metaforicamente transportada ao campo espiritual, refletindo em seu desdobramento semântico a trajetória da sociedade rural para o meio urbano e estabelecendo a dialética entre o que fazemos ao mundo e o que ele nos faz (EAGLETON, 2005).

Ao longo da história esse conceito esteve vinculado aos interesses tanto do Estado, quanto da Igreja e dos abastados, impondo o modelo eurocentrista como

superior. Somente no século XX o termo se pluraliza abraçando formas até então não aceitas, como a cultura dos grafiteiros e a literatura marginal.

Said *apud* Eagleton (2005, p. 28) afirma que nenhuma cultura é pura ou isolada, todas estão envolvidas umas com as outras, são híbridas, heterogêneas, diferenciadas e não monolíticas.

[...] nenhuma cultura ou civilização existe isolada das outras, nenhuma entende estes conceitos de individualidade e de iluminismo como sendo completamente exclusiva. E nenhuma existe sem os atributos humanos fundamentais que são a comunidade, o amor, a valorização da vida e de todo o resto. (SAID *apud* EAGLETON, 2005, p. 28)

Logo, os indivíduos não possuem apenas uma cultura, mas um somatório de diferentes culturas que se entrecruzam – e no contato com o outro pode produzir situações de multiculturalismo ou interculturalismo.

Ao mesmo tempo em que o pensamento multiculturalista se faz cada vez mais presente no cenário globalizado, o aumento do fluxo migratório e a valorização de culturas até então apagadas exigem práticas interculturais na sala de aula (SANTOS ROSA, 2016).

Nessa visão, o aluno deverá fazer uso do idioma de modo a instigar confrontos interculturais e a construção de sua própria identidade, promovendo a interação na sala de aula e transformando o aprender/ensinar línguas num diálogo entre culturas, conforme propõe Mendes (2008) ao estabelecer os princípios básicos do que ela chamou de “abordagem intercultural”:

- O modo como enxergamos o outro, pois o encontro com o diferente gera o confronto e a negociação pode resultar em empatia e interação ou em conflito e choque cultural;
- Cada participante do processo de ensino-aprendizagem é um mediador entre a sua cultura e a do outro com a qual dialoga. Na tentativa de interpretar e compreender o outro, passamos por transformações – o que não significa que nos tornamos o outro ou vice-versa;
- Ser observador e observado: a prática de uma análise crítica permanente da ação do docente na sala de aula, em conjunto com os alunos.

Tendo o seu foco centrado no estudante que aspira a mobilidade acadêmica, a elaboração de um curso FOU exige uma perspectiva intercultural atenta a esses princípios, a fim de corresponder às expectativas de seu público.

4.1 O ALUNO DO PROEMF

Sabendo que o FOU exige do professor o conhecimento prévio do perfil e das necessidades de seus alunos a fim de elaborar as atividades que lhes serão propostas, torna-se fundamental a sondagem e avaliação diagnóstica que darão as diretrizes do curso.

A análise do público é determinante para o planejamento das aulas, podendo evitar certos equívocos, como discrepâncias acerca das solicitações da instituição à qual o candidato deseja se inscrever ou as reais necessidades do aluno.

Dentre as principais informações a serem miradas pelo professor está a formação educacional e profissional do estudante; suas necessidades, expectativas e prioridades em relação ao curso; os conteúdos gramaticais que gostaria de rever e os assuntos que deseja tratar pensando na mobilidade acadêmica.

Logo, o público do PROEMF se caracteriza por ser um futuro participante de programas de intercâmbio, a fim de realizar estudos em instituições francófonas e que – conforme aponta Albuquerque-Costa (2012) irão se deparar com uma série de situações de ordem institucional, intercultural de linguagem.

No AV2 a sondagem acontecia antes mesmo do início das aulas por meio de um questionário (Anexo 1), que permitia ao estudante indicar o curso, a universidade e o país francófono no qual pretendia estudar, bem como suas áreas de interesse e dificuldades – tanto no campo linguístico, quanto sociocultural. Essa enquete era complementada através de conversas na sala de aula, no primeiro encontro com a classe. Um processo que se repetia ao longo do curso, sempre que se fazia necessário.

Com base nessa sondagem foi possível afirmar que dentre os participantes deste estudo predominou o número de graduandos em licenciaturas, com idades entre 21 e 45 anos, cuja maioria se identificou com o gênero feminino e, em sua totalidade, pretendia fazer intercâmbio ou pós-graduação no exterior. Em menor número havia professores

e/ou pesquisadores que já se encontravam no doutorado e viam diante de si a possibilidade de um doutorado sanduíche ou pós-doutorado.

No geral, a França prevaleceu como país de destino, seguida pelo Canadá. Casos isolados indicaram outros países, tais como Bélgica, Suíça, Marrocos e Senegal, em razão dos cursos oferecidos estarem diretamente vinculados às pesquisas que já vinham desenvolvendo na UFBA.

Destaco aqui a participação de duas alunas que foram beneficiadas pelo programa de bolsas do Santander e que tinham como destino Espanha e Portugal, países não-francófonos.

Entretanto, sendo uma estudante de Arquitetura e a outra de Gastronomia, ambas planejavam fazer cursos de curta duração na França no período das férias – aproveitando que já estariam no continente europeu.

4.2 DEFININDO AS NECESSIDADES DOS ALUNOS

Tendo traçado o perfil de cada aluno e seus objetivos, o docente assume seu caráter pesquisador dando início ao trabalho de identificação das necessidades. Ou seja, o que se faz necessário para que esse estudante alcance seus objetivos – um trabalho que pode ser cansativo, exigindo paciência, metodologia e o emprego de ferramentas digitais, mas que é essencial segundo Julie Stauber (2016, p. 136).

Para ter um material pedagógico que melhor prepare estes alunos, o professor elabora uma lista com os dados que correspondem às necessidades, que variam de acordo com as disciplinas universitárias. Essas necessidades podem ser classificadas em três categorias:

- Objetivos comunicativos e habilidades específicas para sua disciplina;
- Integração na universidade;
- Integração na sociedade francesa e no contexto regional.

[...] A primeira categoria citada demanda coletar discursos universitários tanto orais quanto escritos. (STAUBER, J. 2016, p. 135)¹¹ [Tradução da autora]

¹¹ Afin de disposer de matériel pédagogique pour préparer aux mieux ces étudiants, le formateurs dresse une liste de ces données qui correspondent à des besoins qui diffèrent selon les disciplines universitaires. Ces besoins peuvent être classés en trois catégories : Des objectifs communicatifs et des compétences

Diante de grupos caracterizados pela heterogeneidade, a estratégia adotada a fim de suprir necessidades tão diversas foi trabalhar com temáticas transversais e propostas mais abrangentes comum a todos, tais como o sistema escolar em país francófono; os processos de inscrição; questões administrativas na chegada ao novo país; a busca por moradia; a produção textual no meio acadêmico; os modelos de aula nas universidades; a estrutura e o funcionamento do sistema de saúde; a universidade estrangeira vista por um estudante brasileiro; as relações sociais; os mitos e estereótipos – o que está previsto no FOU, conforme destacam Floch e Mangiante (2016, p. 179).

Desse modo, as especificidades individuais foram tratadas através de uma pesquisa desenvolvida pelo estudante, tendo o professor como orientador. O resultado desse trabalho pôde ser visto no seminário apresentado ao final. Essa alternativa possibilitou manter o curso dentro das normas que regem a modalidade.

A partir daí, foi possível identificar em quais situações reais de comunicação cada aluno estaria envolvido – lugares, ações, interação oral, leitura, escrita – e com quais interlocutores e contextos institucional/social se relacionaria.

De igual modo foram identificadas as diferenças culturais previsíveis – as relações que seriam estabelecidas em seus diferentes níveis de formalidade/informalidade e os modelos de aulas, por exemplo.

4.3 A BUSCA POR DOCUMENTOS DE CONTEÚDOS AUTÊNTICOS

A concepção de ensino-aprendizagem se faz presente a partir da escolha do material didático e de sua condução – fundamentada “pelas teorias linguísticas, na definição de uma visão de língua e linguagem, e das teorias psicológicas ou psicolinguísticas” (AMARANTE, 2013, p. 63).

Uma das premissas de um curso FOU é que todo o material pedagógico utilizado tenha como foco as necessidades dos alunos e apresente conteúdos autênticos – o que

propres à leur discipline ; L'intégration à l'université ; L'intégration dans la société française et le contexte régional. [...] La première catégorie évoquée demande de collecter des discours universitaires tant oraux qu'écrits. (STAUBER, J. 2016, p. 135)

comunga com o pensamento de Mendes (2008) acerca das práticas interculturais na sala de aula.

Materiais como fonte. A seleção e produção de materiais com conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes e organizados a partir da realização de tarefas que possibilitem maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes; materiais didáticos organizados como fonte, apoio e orientação para a realização de atividades e tarefas e não única referência no processo de aprendizagem. Familiarizado com as situações de comunicação às quais os alunos estariam expostos, o(a) professor(a) selecionou os documentos que melhor se adequassem aos interesses e necessidades dos alunos, considerando as informações atualizadas em relação a cada temática abordada, seus atores, situações, informações e discursos (MENDES, 2008, p.12).

Assim, a seleção dos materiais deve considerar não apenas os discursos em circulação, mas os aspectos culturais, ainda que não estejam manifestados de forma explícita, uma vez que eles agrupam experiências compartilhadas ou hábitos comuns, como o funcionamento de uma instituição ou o comportamento do indivíduo – e que podem passar despercebidos no planejamento das aulas (FUJITA, 2011).

Na busca por esses documentos, os professores selecionaram vídeos disponíveis no *YouTube*, sítios e plataformas digitais institucionais, documentos impressos veiculados em jornais, bem como depoimentos e entrevistas com estudantes brasileiros que se encontravam ou passaram por situação de intercâmbio em país francófono.

Nessa etapa da elaboração do curso a internet torna-se uma ferramenta fundamental, permitindo ao docente estabelecer o contato entre o aluno e o ambiente que ele irá enfrentar.

Entretanto, poderão ser usados materiais, tais como documentários ou filmes ficcionais, desde que apresentem situações, aspectos culturais ou discursos próximos aos reais (FUJITA, 2011).

Este foi o caso ocorrido com a temática que abordava os modelos de aula nas instituições francesas. Na impossibilidade de realizar um *cours magistral* – dada a heterogeneidade do grupo e o tempo disponível – uma das professoras organizou a sala de modo a parecer um anfiteatro e apresentou o vídeo de uma palestra proferida em um

colóquio de literatura com duração de 34 minutos, solicitando aos alunos que fizessem anotações para a posterior elaboração de um resumo.

Desse modo, foi possível criar o cenário em condição similar ao *cours magistral*, ainda que não tenha contado com a presença física de um professor discorrendo ininterruptamente por cerca de três horas – o que aproximou os alunos de uma situação real.

4.4 A DIDATIZAÇÃO DO MATERIAL

Após selecionar os documentos com os quais irá trabalhar, o professor deverá se perguntar em quais contextos de comunicação os mesmos serão utilizados; quais serão os tópicos de discussão, quem serão os interlocutores e quais tarefas reais poderão ser desenvolvidas pelo aluno (FUJITA, 2011).

Ou seja, deverá identificar não apenas os componentes linguísticos, mas os aspectos extralinguísticos com os quais os alunos poderão se defrontar – ultrapassando a fronteira da proficiência a partir de uma perspectiva intercultural, como bem salienta Mendes (2004, p. 166).

A integração de competências. A noção de competência linguístico-comunicativa como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectados e interdependentes, a qual funciona como uma espécie de gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem. A competência linguístico-comunicativa como uma competência global que inclui outras competências: a competência gramatical ou formal, a competência sociolinguística, a competência textual-discursiva, a competência estratégica, a competência implícita, a competência intercultural, entre outras (MENDES, 2004, p.166).

O trabalho mais apurado deve contemplar componentes tais como: lexicais, abrangendo a terminologia adequada e seus campos semânticos; morfossintáticos, a exemplo das estruturas recorrentes, o discurso indireto, marcadores discursivos; fonológicos, como a pronúncia e entonação adequada e o uso de pausas; e cinésicos, ou seja, linguagem corporal, posturas, gestos, mimetismo etc.

Deverão ser igualmente observados os traços sociais da linguagem, como os marcadores de relacionamento social, polidez, expressões populares, dialetos e sotaques.

Desse modo, o estudante poderá dominar variações da língua ao falar com o colega, o professor ou um estranho, estabelecendo estratégias que lhe permita organizar, adaptar ou estruturar seu discurso de acordo com o registro ou a situação de comunicação em que esteja inserido.

Logo, ao professor de língua estrangeira não basta o conhecimento do idioma, sendo necessária a compreensão dos possíveis fatores que se inserem no desenvolvimento de seus alunos, adequando suas práticas às necessidades de cada um e expondo-os às mais variadas situações de comunicação.

A abordagem comunicativa se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua (RICHTER; BALBINOT, 2001, p. 1).

O professor deverá avaliar não somente a capacidade discursiva e a competência gramatical, mas também o conhecimento de mundo que o aluno traz com ele.

Almeida Filho (2002) apresenta métodos comunicativos para o ensino de línguas, os quais têm por base uma abordagem comunicativa. São métodos com foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. Segundo o autor, o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se torne capaz de usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua:

Este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos, etc). (ALMEIDA FILHO, 2002, p.36).

Ainda que não esteja ciente de suas crenças e concepções, o professor de língua estrangeira elege materiais que lhes são fieis e elabora as atividades de modo a interagir com suas propostas, em consonância com seu pensamento.

Segundo Amarante (2013, p. 69-70), caberá ao professor reconhecer a necessidade de diferentes estratégias que melhor se ajustam aos múltiplos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, se colocando na função de problematizador e compreendendo o papel dos alunos perante as atividades propostas – compreendendo o deslocamento que ocorre desde o planejamento e materialização de conteúdos até a percepção por parte do aluno, passando pela formulação de técnicas e práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

Numa perspectiva FOU o processo de ensino-aprendizagem ocorre de modo consciente, tendo o aluno como principal agente, inserido em situações reais (ou o mais próximo disso) e fazendo uso de documentos relativamente autênticos e atividades de interação que promovam a comunicação autônoma, exigindo que o professor conheça não apenas a natureza do material selecionado, mas principalmente suas contribuições e seus limites.

4.5 A VERIFICAÇÃO DO APRENDIZADO

Em sua origem grega a palavra *autonomia* é derivada de outras duas: *autos*, que significa “próprio, em si mesmo” e *nomos*, que pode ser compreendida como “normas, regras” (ZATTI, 2007, p.12).

A Filosofia define autonomia como a liberdade do indivíduo em gerir sua vida, efetuando racionalmente as suas próprias escolhas. Suas ações seriam resultado das reflexões em torno de regras que decide acatar.

Por sua vez, na Educação a autonomia se caracteriza pela construção de saberes, através da relação estabelecida entre o professor e o aprendiz e da qual fazem parte os progressos e retrocessos.

Mangiante e Parpette (2004) destacam a importância do trabalho participativo do aluno em um curso com perspectiva FOU, tanto na prática de suas competências linguísticas, quanto na busca por informações e conhecimentos que supram suas necessidades. Um trabalho de pesquisa que deve contar com a orientação do professor de forma intercambiável, provendo o aprendiz com habilidades que lhe permita trabalhar de forma independente, de modo a organizar seus estudos e construir um saber conectado aos seus objetivos.

No PROEMF, o produto final desse trabalho de pesquisa foi entregue ao professor sob a forma de relatório e apresentado ao grupo como seminário, sendo esse o instrumento de verificação de aprendizagem das turmas do AV2. Além disso, outras produções escritas realizadas ao longo do curso foram incorporadas nesse processo – constituindo uma avaliação holística, crítica, processual e retroativa, cujo foco foi o processo de aprendizagem em conformidade com o pensamento de Mendes (2008).

Vale ressaltar que em seu processo de avaliação, o PROEMF incluía a autoavaliação, por meio de um questionário que era enviado a todos os alunos (de todos os níveis) ao final de cada módulo. Através desse instrumento, os estudantes podiam tecer suas críticas e comentários, que eram apresentados nas reuniões pedagógicas – quando professores e coordenadores podiam discuti-los e decidir como fazer os ajustes que se faziam necessários.

Visto que todas as etapas convergem para o aluno, é preciso ter clara a concepção de língua, uma vez que todo o material utilizado, a seleção e o modo como os conteúdos serão trabalhados, os instrumentos de avaliação escolhidos e mesmo a relação que se estabelece na sala de aula resultam de uma opção política, como afirma Geraldi (2004) – e que irão atuar como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem do idioma.

5 LE CARNET DE VOYAGE

Diário de Viagem:
O poeta foi visto por um rio,
por uma árvore,
por uma estrada...
Mário Quintana (2013)

O *carnet de voyage* é um gênero textual que visa o acompanhamento de viagens – seja pelo deslocamento entre lugares, seja em busca de si mesmo. Ele é o registro dos acontecimentos ocorridos, a fim de manter em tempo real as memórias fugazes, as sensações, os cheiros, as cores etc. Ele reúne o que pode ser coletado: desenhos, fotos, mapas e tudo o que se traz de volta de suas viagens, podendo vir ou não acompanhado de comentários.

Neste capítulo me aproprio do gênero a fim de elaborar os registros de observação das aulas de língua francesa ministradas pelo PROEMF em três turmas do nível AV 2 – as quais passo a identificar como turmas A, B e C – a fim de obter parte dos dados para posterior análise.

A fim de estabelecer um quadro comparativo, as observações foram realizadas em três momentos: no primeiro dia de aula, na metade e ao final do curso, no período compreendido entre 22 de outubro e 14 de dezembro de 2018.

Conforme mencionado anteriormente, em razão dos acontecimentos políticos envolvendo alunos e professores em salas de aula pelo país afora nesse período, escolhi como dispositivo para obtenção dos registros o diário de campo e o bloco de notas. Dessa forma, a pesquisa foi bem aceita pelos que dela participaram e que aqui tiveram suas identidades preservadas.

As aulas nas turmas A e B aconteciam duas vezes por semana – às segundas e quartas-feiras – tendo a duração de 1h40min cada. A turma A era constituída por um grupo de sete estudantes. Na turma B, embora estivessem matriculadas cinco pessoas, apenas três frequentavam o curso. Quatorze alunos compunham a turma C cujas aulas ocorriam uma vez na semana – às sextas-feiras – com carga horária de 3h40min.

As aulas presenciais eram complementadas com atividade extraclasse, que contribuía para a atribuição de uma nota final e frequência do aluno.

5.1 PRIMEIRA OBSERVAÇÃO

Após se apresentar, a professora da turma A deu início ao primeiro dia de aula, solicitando que os alunos se dispusessem de pé e formassem duas filas – voltadas uma de frente à outra – sendo que apenas uma deveria se mover. Eles teriam um minuto para trocarem informações pessoais, falar de seus gostos e preferências. Após esse tempo, a fila se moveria, dando sequência ao jogo e possibilitando que todos interagissem entre si. Ao final, cada aluno apresentou seus colegas.

Penso que tal atividade teve como propósito não apenas o entrosamento do grupo, mas avaliar de modo espontâneo e descontraído a competência oral dos alunos. À medida que a dinâmica se desenvolvia, a professora fazia questionamentos, provocando para que eles se expressassem mais e mais. Ao término, chamou a atenção para algumas falhas de pronúncia e de alguns aspectos gramaticais – como equívocos no emprego dos tempos verbais *imparfait*, *passé composé* e a conjugação do *subjonctif*. Nesse momento, ela explicitou as distinções entre cada um deles, fazendo uso do quadro branco e avisou que lhes enviaria uma atividade específica acerca do assunto para ser entregue na aula seguinte. De acordo com a mesma, o exercício teria por objetivo a prática correta dos referidos tempos verbais.

Para o aprendiz de língua estrangeira o contato com os tempos verbais se dá em doses homeopáticas, diluídas ao longo do curso – quando são vistos os tempos de uso mais frequentes dos verbos mais usados. Inúmeros são os estudos que demonstram a ineficácia dos exercícios tradicionais, verdadeiras armadilhas com a intenção de apontar os erros do aluno.

Entretanto, os grupos em questão se encontravam em nível final do curso e visando a mobilidade acadêmica, presumindo o conhecimento intermediário da língua.

Nesse ponto, as atividades estruturais buscaram destacar o que os alunos já haviam adquirido, fazendo com que colocassem seus conhecimentos em prática oralmente e, posteriormente, em suas produções escritas.

Dando continuidade, a professora ressaltou que de acordo com os questionários respondidos anteriormente, a maioria dos alunos pretendia estudar na França – exceto um aluno que pretendia fazer o mestrado no Marrocos e outras duas que já estavam com bolsa para Espanha e Portugal através do programa Santander, mas gostariam de fazer cursos de férias na França uma vez que já estariam no continente europeu.

Perguntou-lhes, então, o que conheciam acerca do sistema escolar na França – sua estrutura e funcionamento. As respostas obtidas foram anotadas no quadro.

Em seguida, apresentou um vídeo intitulado *Le système scolaire français*¹², com a duração de 12 minutos.

Após a exibição, foi proposta uma atividade com o objetivo de desenvolver a compreensão e expressão oral, bem como a expressão escrita dos alunos, o que lhes permitiu confirmar ou refutar as afirmativas anteriores (Anexo 2).

Ao perguntar o que os alunos conheciam acerca do sistema educacional na França, a docente viabilizou o levantamento de hipóteses, que depois foram comparadas às informações contidas no vídeo e ao sistema escolar brasileiro, fomentando o debate e a expressão oral.

Em seguida, ela perguntou ao grupo se já haviam acessado o *site* da UFBA que trata de mobilidade acadêmica internacional. Três alunos responderam que sim. Perguntou também se conheciam a plataforma do *Campus France Brasil* e a resposta foi negativa.

Como atividade extraclasse, propôs que eles fizessem uma pesquisa em ambos os sítios, buscando informações relacionadas aos cursos e universidades que pudessem lhes interessar. A partir daí, deveriam fazer um fichamento e apresentar na próxima aula.

Para o aluno que tinha por objetivo fazer o mestrado no Marrocos, ela sugeriu dois *sites* especializados em intercâmbio¹³, nos quais ele poderia encontrar algo

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jR5Q3WLV7O4>

¹³ partiuintercambio.org
www.ci.com.br
www.puc-rio.br

interessante, além do relato de um estudante da PUC-RJ que havia cursado um ano na *École de Gouvernance et d'Économie de Rabat*, disponibilizado na página da própria universidade.

Ao final da aula, explicou como seria o curso dentro da perspectiva FOU, com base nas informações fornecidas por eles. Também falou do cronograma e do instrumento de avaliação, propondo a realização de um seminário acompanhado de relatório, quando cada um apresentaria o resultado de uma pesquisa acerca do curso, instituição, cidade, país de interesse. Lembrou que eles deveriam abordar aspectos tais como documentação exigida, sistema de saúde, moradia, bolsas de estudo, possibilidade de trabalho, cultura etc.

No processo de ensino-aprendizagem, a autonomia visa capacitar o aluno, dando-lhe oportunidade de tomar iniciativas e decisões – o que pode ser entendido como independência em relação ao professor, que passa a atuar como orientador.

Nesse aspecto, a proposta de realização do seminário permite que o aluno construa o seu saber de modo autônomo em consonância com seus interesses e necessidades. Ao mesmo tempo, a elaboração de um relatório de pesquisa, conduz o estudante ao aprimoramento de seus conhecimentos linguísticos, através do emprego mais adequado da gramática, atenção à ortografia, à escolha do léxico, à sintaxe, etc.

O primeiro dia de aula na turma B teve início com a aplicação de um questionário aos alunos seguido de entrevista, a fim de identificar suas necessidades, uma vez que tal etapa não havia sido realizada anteriormente.

Durante as entrevistas, a professora perguntou como eles estavam se preparando para estudar em país francófono, o que eles conheciam sobre o assunto e o que gostariam de aprender. Nesse momento, ela também fez algumas observações em relação à pronúncia dos alunos e anotações acerca de determinados aspectos linguísticos – tais como o emprego do *passé composé* e do *imparfait*. Esse processo durou cerca de 50 minutos.

Em seu livro *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Mangiante e Parpette (2004, p. 46) destacam a importância da coleta de dados:

De certa forma ela é o centro de gravidade do processo. Por um lado, porque confirma, completa ou modifica em grande parte a análise das necessidades já feitas pelo professor e que permanece até então no campo do hipotético. Por outro lado, porque fornece as informações e discursos sobre os quais o programa de treinamento de idiomas será construído. É o que leva o professor a sair do seu ambiente habitual de trabalho para entrar em contato com um meio que ele desconhece, *a priori*, e a partir do qual ele deve estabelecer seus objetivos e a direção de sua abordagem a fim de obter as informações que precisa (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p.46)¹⁴. [Tradução da autora]

O fato da aplicação dos questionários e entrevistas com os alunos não terem sido realizados previamente prejudicou o trabalho da docente, uma vez que ela passou a dispor de pouco tempo para se informar acerca dos diversos campos a tratar: seus atores, situações de comunicação, aspectos discursivos e culturais que os envolvia.

Tais informações são fundamentais para que o curso possa ser elaborado de modo a corresponder às necessidades específicas do grupo e mais precisamente de cada aluno.

Com metodologia semelhante à que havia sido observada na turma A, a professora indagou os estudantes sobre o sistema escolar na França. As respostas obtidas foram anotadas no quadro e o debate foi seguido pela apresentação do vídeo *Le système scolaire français*. Ao término, propôs a mesma atividade realizada na turma A, objetivando a compreensão e expressão oral.

Em seguida perguntou se já haviam acessado o *site* AAI, da UFBA ou o *Campus France Brasil*, cuja resposta foi negativa.

Nesse momento, a professora abriu a página do *site*, mostrando à classe as inúmeras possibilidades de informações que ali poderiam ser encontradas e propondo que eles fizessem uma pesquisa detalhada acerca do curso, universidade, residência

¹⁴ C'est en quelque sorte le centre de gravité de la démarche. D'une part, parce qu'elle confirme, complète, voire modifie largement l'analyse des besoins faite par le concepteur, laquelle reste hypothétique tant qu'elle n'est pas attestée par le terrain. D'autre part, parce qu'elle fournit les informations et discours a partir desquels sera constitué le programme de formation linguistique. C'est celle qui conduit l'enseignant à sortir de son cadre habituel de travail pour entrer en contact avec un milieu qu'il ne connaît pas, *a priori*, et auquel il doit expliquer ses objectifs et le sens de sa démarche pour obtenir les informations dont il a besoin (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p.46).

estudantil, documentos exigidos e outras informações que despertassem o interesse de cada um. Esclareceu que essa atividade seria o ponto de partida para uma pesquisa maior que desenvolveriam ao longo do módulo.

Dirigindo-se à aluna que pretendia estudar no Canadá, orientou que ela fizesse a mesma atividade, apenas substituindo o *Campus France Brasil* pelo Escritório Canadense para Educação Internacional.

Finda essa etapa, explicou o que é a metodologia FOU e como se daria a trajetória do curso.

Também aqui o instrumento de avaliação proposto foi a apresentação de um seminário, porém não houve a exigência do relatório.

Considerando que a compreensão e expressão dos diferentes discursos orais e escritos são complexas e variadas, e que elas respondem a regras específicas e frequentemente implícitas de construção e uso – além de constituírem parte de uma tradição cultural específica – o conhecimento e apropriação dessas regras de produção são fundamentais para que o estudante tenha sucesso em sua trajetória acadêmica (MANGIANTE; PARPETTE, 2004).

Tendo em conta que a produção de relatórios faz parte do cotidiano universitário, questiono se a não exigência do mesmo traria prejuízo às condições de acesso do estudante ao sistema universitário francófono e o êxito nas diversas avaliações às quais estará sujeito em todas as etapas de sua trajetória – ao desprezar uma reflexão necessária acerca das competências linguísticas.

Já na turma C o professor deu início à aula comunicando aos estudantes que nesse nível eles não fariam uso de livro nem teriam prova escrita. Explicou que lhes enviaria as atividades e, no último dia de aula, eles deveriam apresentar um seminário sobre o curso que fariam em país francófono.

Diante das dúvidas manifestadas pelo grupo, ele explicou detalhadamente como seria o seminário. Ao longo do curso, os alunos deveriam pesquisar o máximo de informações sobre a cidade, os aspectos culturais e tudo mais que estivesse relacionado ao curso e à universidade pretendida, além de temas como moradia, sistema de saúde e

curiosidades. Além do seminário, eles deveriam produzir um relatório de pesquisa, que seria avaliado como expressão escrita ao lado de outras atividades que fariam ao longo do curso, a fim de compor a média final.

Após apresentar o cronograma das aulas, deu início à exibição de um vídeo¹⁵ que teve por tema como se inscrever em uma universidade francesa, com duração de dez minutos.

Algumas vezes o professor interrompia a exibição perguntando o que haviam compreendido. Nesses momentos, ele fomentava o debate solicitando que os alunos traçassem um paralelo com a própria experiência na UFBA, aproveitando para corrigir os erros de pronúncia.

Na sequência, pediu que fizessem uma atividade que ele já havia enviado aos alunos previamente através de *e-mail* – e a qual eu não tive acesso.

Durante todo o tempo, o professor acompanhou de perto o que cada um estava fazendo, tirando as dúvidas que surgiam.

Passados 30 minutos, o professor fez a verificação da atividade solicitando que alguns alunos transcrevessem suas respostas no quadro. A cada resposta apresentada, o docente questionava se o grupo estava de acordo, se havia algo a acrescentar e se eles percebiam algum equívoco – oportunidade em que realizou algumas intervenções acerca do conteúdo linguístico (questões ortográficas, bem como a conjugação do *passé composé* e emprego dos pronomes relativos *qui/que*).

Através das respostas da turma, percebi que a atividade propunha o levantamento de hipóteses acerca do processo de inscrição em uma universidade francesa, além de promover a expressão escrita em relação ao que havia sido apresentado no vídeo.

Terminada a primeira parte da aula, aproveitei o intervalo para me retirar – a fim de manter a igualdade do tempo de observação nas três turmas.

5.2 SEGUNDA OBSERVAÇÃO

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1xUWxEUeVcM>

Após algumas semanas, dei início à segunda etapa de observação, quando o curso já se encontrava na metade. Em razão dos feriados que ocorrem no mês de novembro, o encontro com a turma C aconteceu em data anterior às turmas A e B. Os dispositivos para obtenção dos registros continuaram a ser o diário de campo e o bloco de notas.

O docente deu início à aula indagando ao grupo como eles se comunicavam com seus professores na universidade a fim de obter informações sobre data das provas e textos a serem lidos ou para justificarem uma eventual ausência. Também perguntou qual a forma de tratamento utilizada normalmente na relação professor/aluno. Todos responderam que por *e-mail* ou *WhatsApp* e que a forma de tratamento seria você ou senhor/senhora, dependendo do professor. Questionou ainda se essas informações poderiam ser obtidas através do *site* da universidade ou do instituto ao qual estavam vinculados – disseram não ser possível.

O professor destacou a importância das relações e comunicações e o modo como elas se estabelecem no ambiente acadêmico francófono. Ressaltou ainda ser essencial que o aluno conheça o *site* da universidade na qual pretende estudar, pesquisando o cardápio de serviços e informações ofertados, tais como documentos, calendários, datas das provas, trabalho e a vida no *campus*.

Na sequência, foi exibido o vídeo intitulado *Réunion de rentrée*¹⁶ com duração de 12 minutos, no qual uma professora da *Université Lyon 2* dá as boas-vindas aos calouros, informando como deve ocorrer a comunicação entre o aluno e a universidade.

A discussão acerca do assunto fomentou a compreensão e expressão oral e preparou a classe para a realização da atividade seguinte, quando tiveram acesso às características e regras de redação de um *e-mail* formal, permitindo a compreensão e prática da escrita desse gênero, sendo que a última questão do exercício propunha o envio desse tipo de correspondência ao professor comunicando-o de uma futura ausência.

¹⁶ Disponível em:

<https://clarolineconnect.univ-lyon1.fr/workspaces/tool/properties/107482/subscription/url/generate>

Num primeiro momento muitos não compreenderam que se tratava de uma atividade prática – que eles deveriam de fato enviar um *e-mail* ao professor – o que exigiu nova explicação da parte do regente.

Por fim, as cópias foram recolhidas para correção encerrando essa etapa da aula e o tempo de observação.

Muitas vezes práticas do nosso cotidiano – e que nos parecem tão óbvias – carregam aspectos culturais, que variam de acordo com o contexto social ao qual estamos inseridos. Um exemplo é a forma como nos relacionamos no meio acadêmico. A formação de grupos para envio de mensagens através de aplicativos de celulares – tão comum entre nós – inexistente no meio acadêmico francófono, onde a formalidade se faz presente e a redação de um simples *e-mail* demanda uma série de regras a serem observadas.

Nesse segundo dia de observação na turma A, a professora iniciou as atividades apresentando o vídeo *Como se inscrever em uma universidade francesa*, com duração de 10 minutos e no qual um estudante brasileiro fala dos procedimentos a serem cumpridos e das dificuldades pelas quais passou para realizar sua inscrição em uma universidade na França.

Entre os vários aspectos abordados, ressaltava a importância do *curriculum vitae* (CV) e da *lettre de motivation*, através da qual o candidato deve apresentar as razões que o motivam a querer estudar na França.

Com vistas à compreensão e fixação do conteúdo, a regente escreveu quatro questões no quadro, para que fossem respondidas pelos alunos em seus cadernos:

- O que é o *Campus France*?
- De acordo com o vídeo, quais são as etapas para se inscrever em uma universidade francesa?
- O que são o DELF, o DALF, o TCF e a CAF?
- Após assistir o vídeo, destaque os aspectos que considere mais importantes. [Tradução da autora]¹⁷:

¹⁷ Qu'est-ce que le Campus France ? Selon la vidéo, quelles sont les étapes pour s'inscrire dans une université française ? Qu'est-ce que c'est le DELF, le DALF, le TCF et la CAF ? Après avoir regardé la vidéo, soulignez les aspects que vous considérez les plus importants.

Apesar do áudio do vídeo ser em português, a discussão se deu em francês, contribuindo para a prática da expressão oral.

Partindo desse ponto, ela apresentou um segundo vídeo, produzido pelo *Campus France* e Aliança Francesa de São Paulo: *Comment écrire votre motivation pour étudier en France*¹⁸.

Como atividade, propôs que redigissem uma *lettre de motivation* endereçada à universidade pretendida.

Passados 30 minutos, ela pediu que formassem duplas e trocassem os cadernos com as respostas, dialogando entre si, para que um corrigisse a carta do outro, o que possibilitou a reflexão acerca da língua. Durante esse processo, acompanhou cada dupla, observando os diálogos que se estabeleceram, dissipando as dúvidas quando era solicitada e fazendo anotações.

Ao término desse tempo, ela destacou no quadro alguns pontos que tinham lhe chamado a atenção, tais como o emprego dos pronomes relativos *qui/que/qu'*, fazendo uma rápida revisão do assunto e afirmando que lhes enviaria uma nova atividade, pois muitos ainda se confundiam quanto ao uso de cada um deles.

Outro ponto destacado foi a ausência de conectores discursivos nas produções escritas dos alunos que, segundo ela, optavam quase sempre por frases curtas, não construindo parágrafos. Observou ainda a presença de alguns equívocos recorrentes no uso desses conectores e deu como exemplo o emprego de *à cause de* em substituição à *grâce à* – o que alterava o sentido da oração.

Ela explicou que os conectores discursivos têm a função de estabelecer uma relação entre palavras, frases e parágrafos, permitindo uma maior coesão textual e isso facilita a compreensão do texto como um todo.

Uma aluna perguntou se os conectores seriam as conjunções, ao que a professora respondeu que poderiam ser conjunções, advérbios, preposições ou expressões adjetivas e deu alguns exemplos.

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=86Sk8ghJKpE>

Continuando, informou ter trazido uma atividade específica sobre a função e uso dos mesmos, distribuindo fotocópias contendo explicações e exercícios.

Antes que começassem a responder às três primeiras questões, a professora pediu que fizessem uma leitura em voz alta da introdução – leitura que foi partilhada por seis alunos, de modo alternado.

Ao final, os alunos escolhidos pela professora escreviam suas respostas no quadro e a classe aceitava ou refutava ao mesmo tempo em que ela fazia as observações acerca da ortografia e gramática.

Não havendo mais tempo, pediu que eles terminassem de fazer a atividade em casa e trouxessem na próxima aula.

O segundo dia de observação na turma B aconteceu na tarde desse mesmo dia, porém a temática trabalhada foi o sistema de saúde na França.

A professora iniciou a aula propondo algumas questões, tais como: Imagine que você foi estudar na França. Você está caminhando pela rua, escorrega, cai e quebra a perna. O que você faria? Durante a consulta, você saberia descrever seu problema? Você deve pagar pelo atendimento médico ou não é necessário? Na farmácia, você pode comprar o analgésico que faz uso habitualmente no Brasil?

De modo descontraído os alunos levantaram diversas hipóteses, que a professora registrou no quadro.

Em seguida, foram distribuídas fotocópias contendo uma atividade com base em texto produzido pelo *Campus France Brasil* sobre o funcionamento do sistema de saúde para estudantes estrangeiros.

Transcorrido cerca de 30 minutos, a professora pediu que formassem duplas e comparassem suas respostas.

Na sequência, foi exibido o vídeo intitulado *Como funciona o sistema de saúde na França*¹⁹, com duração de 12 minutos, no qual uma brasileira narra suas experiências com o sistema de saúde Francês.

Ao final, a professora questionou se o conteúdo do vídeo estava em concordância com o texto lido.

Segundo Kleiman (2013), a elaboração de hipóteses é uma metodologia a ser explorada antes que se inicie a leitura de um conteúdo específico, a partir de elementos tais como fotos, gráficos e títulos – dentre outros – que podem estar presentes no texto ou relacionados a ele e que vão servir de auxílio para a realização da atividade de leitura.

Nesse processo, o leitor traz o conhecimento que já possui, seja por meio de leituras anteriores, seja por meio de relacionamentos dos diferentes sistemas de significação – verbais e não verbais – que se apresentam tanto em textos multimodais, quanto na associação de gêneros diversos que se complementam.

Ao propor o levantamento de hipóteses a partir de suas vivências e saberes, os alunos puderam interagir com o texto, antecipando suas expectativas e confirmando ou refutando suas ideias iniciais à medida que a leitura foi se desenrolando e novas informações foram sendo acrescentadas.

A leitura do conteúdo a partir das hipóteses e em gêneros diversos possibilitou a extração e construção de significados do texto escrito.

Numa última etapa, a professora acessou o *site* da *Assistance Étudiants*²⁰ para que os alunos simulassem uma adesão ao seguro de saúde.

Enquanto a primeira atividade proposta trabalhou as habilidades de compreensão e expressão textual, ao conectar com o *site*, os estudantes puderam experimentar algo concreto e o mais próximo possível da realidade.

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q1h-jlFCejY>

²⁰ www.assistance-etudiants.com.fr

De acordo com os próprios alunos, eles puderam ter a noção exata da importância da *Assurance Maladie*, seu funcionamento, a documentação necessária, seus benefícios e custo.

Nesse momento, dei por encerrada a segunda observação.

5.3 TERCEIRA OBSERVAÇÃO

A terceira observação aconteceu no último dia de aula e foi marcada pela apresentação dos seminários nas três turmas, quando cada aluno teve em média 15 minutos para expor o resultado de sua pesquisa, fazendo uso de *slides* e vídeos. Nas turmas A e C houve também a entrega dos relatórios escritos.

A primeira exposição que observei na turma A teve por destino a *Université Paris 8 – Vincennes – Saint Denis* onde a aluna faria um doutorado sanduíche em Ciências Sociais através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) com bolsa da CAPES, tendo como objeto de estudo a relação entre cultura, redes sociais e política. Foram colocadas questões relativas à documentação exigida, o processo de inscrição para aquisição da bolsa e ingresso na universidade, disciplinas a cursar, moradia e assistência médica.

A apresentação seguinte foi da aluna que estava de partida para a Espanha através da bolsa Santander. Por ser estudante de Arquitetura, ela optou por um curso de verão na *École du Louvre*, no Palácio do Louvre, intitulado *Les jardins de la Renaissance*, com duração de uma semana e ministrado pelo professor e arquiteto Guillaume Fonkenell.

Também com bolsa do Santander, a estudante que tinha por destino Portugal escolheu um curso de verão de curta duração. Buscando o aperfeiçoamento na área da Gastronomia, se inscreveu no *Le cours Diderot*, voltado para a cozinha provençal, em Aix-en-Provence.

O quarto estudante a se apresentar foi um graduando de História, interessado em fazer seu mestrado em Geopolítica e Relações Internacionais, na *Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales da Université Cadi Ayyad*, no Marrocos.

Além dos aspectos burocráticos que permeiam a aceitação de um aluno estrangeiro na instituição, o aluno trouxe aspectos culturais, tais como a gastronomia, a religião, o vestuário e o sistema de governo, despertando a curiosidade e a participação dos colegas.

A última apresentação foi de um aluno já aceito pelo programa *Erasmus*, cujo destino era a *Université de Lille*, onde faria o mestrado em Engenharia da Saúde.

Devido ao limite do horário, as demais apresentações aconteceriam no dia 12 de dezembro e não foram observadas.

O diferencial nesse grupo foram as duas estudantes cuja mobilidade acadêmica não teria como destino um país francófono e, ainda assim, puderam ampliar seu leque de interesses descobrindo outras possibilidades para aprimorar seus estudos e valorizar suas trajetórias profissionais.

Outro destaque foi o aluno de História que trouxe o Marrocos como opção para o desenvolvimento de sua pesquisa, algo até então inusitado.

Uma característica comum a todas as apresentações foi a interação com o grupo, permitindo que todos pudessem fazer perguntas, tecer comentários e até acrescentar dados aos trabalhos. Com isso, os seminários, que poderiam ser meramente expositivos e enfadonhos, se mostraram interativos e vibrantes.

Ao término de cada apresentação a professora pontuou os aspectos positivos da pesquisa e o que poderia ser mais explorado.

Na turma B, duas alunas manifestaram interesse pelo Canadá. A primeira a se apresentar, pretendia fazer um intercâmbio com duração de um semestre no Departamento de Nutrição da *Faculté de Médecine*, da *Université Montréal*, no Canadá. Para tanto ela contava com a bolsa oferecida pela própria universidade, além da possibilidade de trabalhar e estava passando pelo processo seletivo.

A segunda aluna contou que faria seu doutorado em Sociologia na *Faculté des Sciences Humaines*, na *Université Montréal*, no Canadá. O diferencial nesse trabalho foi a exibição de um vídeo com o depoimento de um estudante brasileiro falando de suas

dificuldades ao chegar àquele país, sua adaptação ao frio do inverno e como venceu os obstáculos de morar tão longe da família. O vídeo – narrado com humor – não só valorizou o trabalho da aluna, como aproximou os demais estudantes da realidade que teriam pela frente.

Por fim, um aluno do curso de Letras iniciou sua exposição declarando que embora ainda estivesse na graduação, pretendia no futuro fazer seu mestrado na *Faculté des Lettres* da *Université Paris-Sorbonne*, demonstrando que para ele a mobilidade acadêmica era ainda um sonho.

Embora os destinos nesse grupo tenham sido os mais tradicionais – França e Canadá – e as apresentações mais longas e descritivas, as pesquisas se mostraram ricas nos detalhes, trazendo não apenas os aspectos positivos, mas as dificuldades enfrentadas, sobretudo as financeiras e de adaptação, o que fomentou o debate com a participação de todos.

A principal característica da turma C foi sua heterogeneidade. Entre os 14 alunos, havia estudantes de Gastronomia, Arquitetura, Engenharia, Física, Química, História, Artes Cênicas, Direito, Bacharelado Interdisciplinar de Humanidades, Ciências Sociais, Medicina e Letras.

Além disso, havia dois professores e dois funcionários da instituição e, embora a maioria tenha escolhido a França como destino acadêmico, alguns optaram pelo Canadá, um aluno optou pela Bélgica, e outros dois pela Suíça.

A primeira apresentação foi de uma aluna que faria o doutorado sanduíche através do PDSE da CAPES, na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, em Paris.

A segunda estudante expressou sua vontade de realizar um mestrado em Química na *Université Laval*, no Québec. Entretanto, não havia ainda um encaminhamento nesse sentido.

Dentre os que apresentaram a pesquisa visando à França, houve uma aluna que faria o mestrado em Psicopatologia e Psicologia Clínica na *Université Lyon 2*, enquanto outra tinha como objetivo o mestrado em Psicologia Social na *Faculté des Arts, Lettres,*

Langues et Sciences Humaines, da *Université Aix Marseille*, mas como não contaria com qualquer tipo de bolsa, vinha se organizando já há algum tempo e viajaria com recursos próprios.

Houve ainda uma aluna que pretendia se especializar em vinhos, na *Université de Bordeaux*.

Na sequência, duas apresentações tiveram como país de interesse a Suíça. Um aluno de engenharia apresentou o resultado de sua pesquisa acerca do mestrado CMI que faria na *Université Lorraine* enquanto o outro iria para a *Université de Genève* para o mestrado em física. Ambos contavam com bolsas fornecidas pelas próprias instituições.

A diversidade presente na turma imprimiu uma dinâmica própria ao grupo, despertando o interesse de todos pelos trabalhos dos colegas, participando com perguntas e comentários ao longo de todo o tempo, mesmo entre os que não estavam ainda com o processo de mobilidade em andamento. De modo igual, o professor se manifestou com questionamentos e reflexões em cada apresentação.

Com o objetivo de manter o mesmo tempo de observação nas três turmas, me retirei da sala, não assistindo as demais apresentações.

Se por um lado a pesquisa realizada individualmente pelos estudantes durante o processo de elaboração dos seminários lhes deu autonomia, por outro criou o sentimento de pertencimento ao grupo, ao compartilharem suas experiências e descobertas com os colegas no momento das apresentações. Salvaguardados os interesses de cada um, havia muitos pontos convergentes entre eles – o que gerou um ambiente participativo no qual o destaque foi a empatia e troca de saberes.

Instituídos como instrumento de verificação da aprendizagem, os seminários forneceram um extenso material para avaliação do nível de proficiência oral e escrita dos alunos, bem como da compreensão e uso do conteúdo trabalhado ao longo do curso em suas variadas temáticas – proposição da candidatura, documentação, sistema escolar e de saúde, moradia e aspectos culturais, entre outros.

6 A PALAVRA DOS PROFESSORES

Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo.

Michel Foucault (2005, p. 20)

Através da entrevista foi possível conhecer o pensamento dos professores que ministravam as aulas do AV2 dentro da perspectiva FOU no período em que se desenvolveu a pesquisa, a fim de saber se houve alguma mudança em suas práticas pedagógicas a partir daí.

A escolha de uma entrevista estruturada como dispositivo se deu com o objetivo de obter um relato espontâneo em um ambiente informal, mas que seguisse um roteiro previamente elaborado (Apêndice 1), para que todos tratassem das mesmas questões em um momento que fosse mais adequado a cada um dos participantes.

Com o intuito de preservar o anonimato, optei por identificá-los como *Amanda*, *Bianca* e *Carlos* – nomes totalmente fictícios e relacionados às turmas A, B e C respectivamente.

Amanda contou ter tomado conhecimento do método nas reuniões de formação pedagógica e que de imediato se interessou por sua aplicação, se apaixonando pela possibilidade de um ensino específico de língua estrangeira e ainda mais pelo ensino com finalidade universitária. Disse que de início o desafio foi grande, mas para alguém que pensava além dos manuais didáticos, pensando a língua como espaço de interação e produção de sentidos, no qual seriam estabelecidas as relações sociais e que a identificação com o FOU foi imediata.

De acordo com a mesma, o FOS possui características próprias que se estendem ao FOU e que o professor muitas vezes desconhece, refletindo em suas práticas pedagógicas. Daí a importância da formação específica para quem pretenda atuar nessa área, pois “sem isso corre o risco de ofertar um curso de língua de especialidade apelidado de objetivos específicos”.

Pensando em sua atuação como docente de língua estrangeira, *Amanda* declarou que o fato de estar atenta às necessidades do aluno e à pesquisa constante em busca de documentos que possam ser trabalhados na sala de aula certamente modificou suas práticas pedagógicas – que, até então, eram limitadas por manuais que não refletem a realidade do estudante brasileiro, tampouco dialogam com outros países francófonos, apenas com a França.

Para ela, conhecer o aluno, traçar o seu perfil e suas necessidades é fundamental, na elaboração de um curso FOU, bem como para a construção de todo o material didático a ser utilizado. Disse ainda que é importante sempre partir de documentos autênticos.

Com relação aos alunos do PROEMF, a docente ressaltou que a maioria se inscreve no programa em razão de suas pesquisas ou pensando em fazer um intercâmbio ou porque pretende fazer uma pós-graduação no exterior. “Isso pode ser observado quando perguntamos aos alunos o motivo de terem escolhido o francês”.

Disse também que mesmo aqueles que ingressam com a ideia de apenas aprender uma língua estrangeira ou acreditando que estudar no exterior é algo distante de sua realidade acabam percebendo no decorrer do curso que isso é possível.

Nesse sentido, “O FOU prepara os estudantes e promove a valorização da língua francesa na universidade, aumentando o número de bolsas oferecidas por universidades francófonas, fomentando a troca de experiências entre pesquisadores”, concluiu.

Em seu depoimento *Bianca* declarou que começou a lecionar na modalidade FOU a fim de preencher uma lacuna criada pela saída de outra professora, não havendo uma motivação inicial, mas uma necessidade do programa. Porém, ao longo do curso, foi percebendo a diversidade de informações que aulas de FLE nunca conseguiram alcançar: “a partir do trabalho com o FOU tive a oportunidade de conhecer espaços e dados, tanto burocráticos, quanto culturais de espaços francófonos que antes não conhecia”.

Destacou a importância da formação na área para o desenvolvimento das práticas pedagógicas afirmando que o trabalho dentro da perspectiva FOU não exclui os conhecimentos da prática em FLE. Contudo, por apresentarem particularidades

distintas, a formação seria fundamental: “sem ela acredito existir um risco muito grande de se cair em uma prática de FLE disfarçada, usando o FOU como pretexto, mas mantendo uma concepção de metodologia FLE”.

Bianca disse ainda que ela não estaria capacitada a ensinar sem ter passado pelo processo de formação, pois apesar de terem por objeto uma mesma língua estrangeira – o francês – cada método apresenta demandas e objetivos distintos. Para ela, entender as características da modalidade é fundamental para a realização das aulas.

Como exemplo, ela citou a produção de gêneros textuais e a *Lettre de Motivation*, que na classe de FLE está focada apenas em aspectos gramaticais – uma vez que o aluno não manifesta a necessidade da prática desse gênero – enquanto em uma turma de FOU é importante entender as nuances e as sutilezas do gênero, o seu uso e como cada elemento de sua estrutura tem uma representação cultural, uma vez que seu entendimento ultrapassa os aspectos gramaticais, além de lançar uma luz sobre as possíveis especificidades de uma produção escrita em língua francesa fora da França, propondo questões como: “Uma *Lettre de motivation* no Marrocos é igual àquela produzida na França? O que muda? O que fica?”

Refletindo sobre sua atuação, *Bianca* pontuou que, por terem objetivos diferentes, uma aula de FOU não pode ser encarada da mesma forma que uma aula de FLE. O material didático utilizado por vezes até pode ser o mesmo, mas a forma de uso e de abordagem será diferente. “Isso nos faz pensar em diversos pretextos que se escondem por trás do uso de um determinado material, a importância de estar sempre atento em conhecer a turma, o porquê de ela estar ali e de uma busca contínua por renovação e aprendizado. E não utilizar o texto apenas para ensino da gramática.”

Com relação à produção do material didático, ela deixou claro que o perfil do aluno interfere diretamente na produção de material, uma vez que os trabalhos em grupos de FOU ocorrem a partir de uma demanda. Tomando como exemplo uma informação simples, como o desejo de estudar em Paris – um dos destinos mais buscados pelos alunos – há várias possibilidades para o encaminhamento do estudo a partir daí: “Quais cursos os alunos irão realizar? Em quais universidades? Quais as diferenças de uma universidade para a outra? A *Polytechnique*, por exemplo, pede um ano de curso preparatório antes do universitário propriamente dito”. Se para os alunos

de Letras tal fato não é relevante, para os alunos de Engenharia é uma informação fundamental, disse ela. Assim, é importante estar atento à formação do grupo para que não se tenha um curso de FOU apenas no nome.

Considerando o aluno do PROEMF e a origem do programa, a professora salientou que um curso de FOU é importante visto que, além de preencher uma lacuna que não pode ser suprida pelos cursos de FLE – as especificidades da vida acadêmica – estende o leque de conhecimentos já adquiridos, possibilitando assim um novo olhar para a língua e a cultura francófona de modo geral. “Com a base de FLE que já possui, o aluno adquire novos conhecimentos, inserindo novos dados, agora dentro do campo acadêmico, mostrando outro uso da língua francesa”.

Pensando no processo de internacionalização da língua francesa na UFBA, destacou a importância das trocas acadêmicas entre estudos produzidos aqui e universidades de países francófonos.

Integrante de um programa de intercâmbio, *Carlos* se identificou com a modalidade FOU, considerando importante a formação específica no sentido de ter um conhecimento mais amplo sobre o assunto.

Por esse motivo, declarou não se sentir “muito preparado” para trabalhar com tal metodologia “porque isso necessita uma preparação adequada” e ele não havia participado do grupo de formação em razão dos horários de suas aulas. Contudo, ressaltou que a ajuda das colegas foi fundamental e que a coordenadora sempre “tirava suas dúvidas” nas reuniões semanais. Apesar de afirmar que o perfil do aluno interferiu na produção do material didático utilizado em suas aulas, não percebeu mudança em suas práticas pedagógicas.

Finalizando, o professor disse acreditar que o FOU deixa o aluno pronto para participar de qualquer intercâmbio e que ele gostaria de ter tido essa experiência no país dele antes de vir para o Brasil, colaborando para o processo de internacionalização da língua francesa na UFBA, uma vez que todo o trabalho realizado está voltado para isso.

Ao analisar os depoimentos dos professores, é possível perceber o quanto a formação específica foi determinante para *Amanda* e *Bianca* e o quanto fez falta para

Carlos – fazendo com que ele não percebesse se houve mudanças, ou não, em suas práticas pedagógicas.

Nascido em um país francófono e integrante de um programa de mobilidade acadêmica, *Carlos* naturalmente traçou um comparativo entre sua atuação como professor e sua experiência como estudante em situação de intercâmbio ao declarar o quão teria sido importante passar por um curso de língua – no caso, o português – com objetivo universitário em seu país.

7 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES

O coração de Harry deu um pulo terrível.
Um teste? Na frente da escola toda?
Mas ele ainda nem conhecia mágica nenhuma
– que diabo teria que fazer?
Não previra nada do gênero assim logo na chegada.
Olhou à volta, ansioso,
e viu que os outros também pareciam apavorados.
J. K. Rowling (2000, p. 87)

Uma vez que a proposta FOU tem como ponto de partida a demanda na qual o aluno é seu protagonista, foi importante ouvi-lo, saber de suas ideias e sentimentos diante do novo.

Assim, faltando duas semanas para o término do curso, pedi aos professores que distribuíssem aos alunos um questionário (Apêndice 2) para que eles respondessem e me entregassem no último dia de aula, quando aconteceria a apresentação dos seminários.

O instrumento teve por objetivo ouvir as considerações dos estudantes ao avaliarem o curso ministrado pelo PROEMF, bem como a metodologia FOU e seu significado no processo de ensino-aprendizagem da língua francesa e na vida acadêmica.

Tendo em vista que eles não precisaram se identificar, eu o faço a partir de agora através de nomes absolutamente fictícios iniciados por letras correspondentes às turmas – A, B e C – tendo o cuidado de verificar as cadernetas e listas de chamada dos professores, a fim de evitar qualquer tipo de coincidência.

As respostas foram transcritas na íntegra, mantendo a gramática e o léxico empregado pelos estudantes, excluindo apenas os nomes citados de alguns professores.

1. A metodologia adotada para o ensino do Francês no nível Intermediário Avançado 2 despertou o seu interesse em estudar num país francófono? De que modo?

Adelmo: “Sim. Por nos fazer entender que os processos para realizar um intercâmbio são possíveis e que o nível do francês da turma era suficiente para nos dar as condições básicas para viver em um país francófono.”

Aline: “Na verdade eu já tinha interesse em estudar fora antes de iniciar o curso, porém o Francês trouxe à tona mais informações que eu não sabia.”

Antonio: “Penso que sim. O AV2, no meu entendimento, nos coloca em contato real com o cotidiano acadêmico de uma universidade francófona, o que nos estimula a imaginar como será nossa vida nesse meio.”

Anselmo: “Sim, sobretudo após a pesquisa realizada para a apresentação do seminário final, pois pude conhecer melhor a própria estrutura de algumas universidades de países francófonos, e especialmente a escolhida como destino. A estrutura das universidades e os programas de pesquisa e de *master* me chamaram muito atenção.”

Aurora: “Sim, pois sinto que um dos maiores impedimentos que existem em relação a estudar no exterior é a falta de informação, que gera um certo receio. O AV2 sanou diversas dessas dúvidas e simplificou o processo, tanto nas aulas quanto no incentivo a pesquisa sobre o tema para o trabalho final.”

Baltazar: “Sim, conhecer vários aspectos de como é viver na França e como conduzir sua vida acadêmica na França mostra um lado novo e interessante sobre esse país e sua cultura.”

Benjamim: “Sim, a partir da apresentação da cultura francesa de um modo diferente do que a visão superficial que normalmente temos no Brasil dos franceses.”

Berenice: “Sim. Me levou a pesquisar os costumes e os hábitos da região do país escolhido e não só a universidade.”

Carlota: “Sim, sobretudo ao fazer o seminário e conhecer mais de perto como é a vida estudantil na universidade francesa.

Carminha: “A abordagem adotada auxilia o passo-a-passo para estudar no exterior, o que orienta os alunos que possuem interesse em ser intercambistas, mas não sabem por onde começar.”

Celeste: “Sim, pois as atividades do curso nos incentivaram constantemente a pesquisar sobre universidades de países francófonos e a elaborar os documentos necessários para submeter nossa inscrição, como currículo, carta de motivação, etc.”

Célia: “Sim, na verdade eu já tinha o interesse quando entrei no curso, sendo esse um motivo. As aulas abordaram situações sobre o sistema de ensino, a assistência de saúde para o estudante estrangeiro no país entre outras situações cotidianas.”

Charlotte: “Sim, pois antes parecia algo menos acessível e com o curso pude ver que há a possibilidade com auxílios/bolsas e que não é tão fora da realidade quanto pensava.”

Cláudio: “Sim, a metodologia adotada nos estimula a estudar no estrangeiro.”

Cléo: “Sim, as atividades serviram de ajuda na minha decisão de fazer o intercâmbio.”

Clotilde: “Sim, com certeza despertou meu interesse em estudar, principalmente pela investigação e esclarecimentos que obtive durante as aulas.”

Cosme: “Sim. Mesmo sem ter terminado ainda a graduação, eu pretendo estudar fora do país e o curso me ensinou muito.”

Embora o PROFICI seja um programa originalmente voltado para a mobilidade acadêmica, ao excluir a exigência de que seus participantes estivessem desenvolvendo pesquisas para a efetivação de suas inscrições, acabou assumindo características de um curso generalista intensivo. Com isso grande parte de seus alunos chegam motivados muito mais pela oportunidade de aprender uma língua estrangeira gratuitamente que pela possibilidade de realizar parte de seus estudos fora do país.

Em 2015, ao adotar o *Mobile: méthode de Français*, da editora Didier, o PROEMF retomou a proposta inicial, contextualizando suas aulas ao meio universitário e preparando o terreno para a inserção da metodologia FOU no nível AV 2 – permanecendo fiel às suas raízes – e isso se reflete nas respostas dos alunos.

Ainda que muitos tenham ingressado sem outra pretensão que não a de aprender francês, ao longo do curso se sentiram instigados pela possibilidade de realizar a mobilidade acadêmica.

2. Qual tema apresentado ao longo desse nível chamou mais a sua atenção? E qual não foi apresentado, mas você gostaria de ter visto?

Adelmo: “Os temas abordados na seção *La réunion de rentrée*, que é especificamente sobre como funciona uma universidade francesa. Acredito que possam ser abordados assuntos do cotidiano francês: hábitos que os franceses tenham que nos são diferentes, a rotina e estilo de vida.”

Aline: “Gosto muito dos temas relacionados à prática, de como viver lá, de como ir, o que fazer, etc. Gostei muito do vídeo que falava sobre as possibilidades.”

Antonio: “*Le système scolaire Français*, tendo em vista as diferenças entre o modelo francês e a organização da educação no Brasil. Seria importante uma discussão sobre as relações entre imigrantes e os cidadãos franceses, pois esta será centralmente nossa condição enquanto estudantes temporários.”

Anselmo: “Para mim o tema que mais me chamou atenção foi sobre como funciona o sistema de saúde na França, sobre a *carte vitale* e os planos de saúde privados. Gostaria de visto um pouco mais sobre os serviços diversos oferecidos por algumas universidades, a exemplo da prática esportiva universitária que não está tão presente nas universidades brasileiras, as residências universitárias e o funcionamento do *campus* nas universidades francesas e nas cidades universitárias na França.”

Aurora: “Não tanto um tema específico, mas o fato de ter tornado mais palpável a realidade e a possibilidade de estudar fora. Não consigo pensar em algo a mais que gostaria de ter visto.”

Baltazar: “Como ingressar em uma universidade francesa. Desejava conhecer um pouco mais sobre o mercado de trabalho francês (como trabalhar).”

Benjamim: “A moradia foi muito importante pra mim porque não tinha ideia de como procurar moradia lá.”

Berenice: “Os aspectos culturais e a produção de textos específicos.”

Carlota: “A parte de saúde e regras de etiqueta (conduta, comportamento) me agradou, pois são questões práticas que todos teremos contato, independente da área/curso. Não houve nada que me desagradou. Achei os assuntos pertinentes.”

Carminha: “O tema que mais chamou a minha atenção foi o sistema de saúde na França, pois possui diversas particularidades. Também gostei de ver o funcionamento interno da universidade: como funcionam as avaliações, os refeitórios, os alojamentos, etc.”

Celeste: “A pesquisa das universidades em países francófonos. Gostaria de ter incentivo para pesquisar as universidades de países francófonos localizados fora do norte do mundo (Europa e América), mas não achei nenhuma instituição voltada pro meu curso.”

Célia: “Gostei muito que pude ver mais sobre a condução da formação/avaliação de alunos em curso de doutorado/mestrado. Achei que podia ter mais foco sobre o Canadá.”

Charlotte: “Chamou minha atenção ver como a educação funciona, como o estudante estrangeiro é tratado e ajudado, ver como o acesso a informação não é difícil nesses países, dentre outros. Quanto ao tema faltante, não consigo pensar em nada muito importante.”

Cláudio: “Os temas que mais me chamaram a atenção foram as questões sobre sistema de saúde e possibilidade de trabalho. Também gostei de pesquisar sobre a relação entre a UFBA e as universidades estrangeiras.”

Cléo: “A questão de moradia e o formato das aulas. Também gostei do modo como a pesquisa foi orientada e descobri muitas coisas interessantes.”

Clotilde: “Questões relacionadas ao sistema de saúde me chamaram bastante atenção e achei muito útil discutirmos isso. Gostaria de ter aprofundamento nas questões relativas ao sistema de aulas. Foi um ponto discutido, mas gostaria de falar mais sobre isso como também sobre como conseguir bolsas de estudo.”

Cosme: “O que mais gostei foi como fazer a inscrição e também a pesquisa sobre o curso e a universidade.”

O PROEMF – assim como todo o PROFICI – recebe alunos dos mais diversos cursos oferecidos pela UFBA, de todas as áreas e em níveis de graduação, mestrado e doutorado. Logo, a escolha por temáticas transversais está relacionada ao perfil das turmas que se formam e são marcadas pela heterogeneidade, fazendo com que os professores optem por trabalhar temas que contemplem a grande maioria.

A natural preferência por um determinado tema em detrimento de outro foi de caráter pessoal, podendo ser trabalhada no decorrer da pesquisa, de acordo com os interesses individuais e preenchendo eventuais lacunas.

3. De que modo o uso de documentos de conteúdos autênticos (vídeos, sites, depoimentos) contribuíram para a mobilidade acadêmica em países francófonos? Você considera importante o uso desse tipo de material na sala de aula de língua estrangeira? Por quê?

Adelmo: “A apresentação desses documentos nos dá um mapa do que é necessário para poder ingressar em uma universidade francesa e já nos prepara para quando isso de fato for ocorrer. Acredito que sim, é bastante necessário o uso desse tipo de material, pois aprender uma língua não é apenas aprender as palavras e as regras gramaticais, é também entender sobre intercâmbio, burocracias e a cultura do local.”

Aline: “Acho interessante a utilização destes documentos porque ajuda ao estudante poder visualizar melhor como é na prática. Ajuda bastante na visualização e aprendizado, pois fica mais nítido.”

Antonio: “O material eletrônico é uma ferramenta primordial, na medida em que permite uma maior proximidade entre o estudante e o objeto a ser analisado. Trabalhar com experiências no ensino é fundamental, pois é um meio que temos de projetar nosso futuro a partir do conhecimento de algumas condições objetivas.”

Anselmo: “Eu considero uma parte essencial do curso, pois não deixa de ser uma pesquisa importante para quem deseja estudar ou até mesmo passar um período morando na França e ajuda a esclarecer muitas dúvidas quanto ao país e às universidades, além de dar um norte para que o aluno comece sua própria pesquisa.”

Aurora: “Acho importantíssimos! É sempre interessante ouvir da experiência de alguém que já passou por ela, traz mais para perto da realidade. E se a internet nos permite utilizar todos esses recursos, sou a favor de explorá-los ao máximo.”

Baltazar: “Mostrando relatos de vivências reais. Sim, pois mostra uma realidade que deixa de ser só da imaginação.”

Benjamim: “Estes documentos contribuíram para ajudar a nossa imaginação, era como se estivéssemos presenciando franceses falando, explicando, como é no dia a dia deles, é muito importante para exercitar nosso entendimento.”

Berenice: “Sim, achei um sistema bem didático.”

Carlota: “Acho essencial. Os vídeos e depoimentos reais que assistimos fizeram toda a diferença, pois foi um modo bem claro de perceber como é a vida de um estudante brasileiro fora do país ou ouvir de um francês, peculiaridades sobre a cultura e o país que somente um nativo pode transmitir. Acho que auxiliou muito a dinamizar as aulas e despertar o interesse em conhecer o exterior/ país francófono.”

Carminha: “Os documentos reais são importantes na medida em que mostram as dificuldades encontradas por estudantes em uma situação semelhante, e auxiliam na retirada de dúvidas comuns.”

Celeste: “Sim, pois é importante termos acesso a conteúdos variados na língua, não apenas o texto. Contribuíram muito! Facilitou bastante para conhecer o funcionamento dessas universidades.”

Célia: “Considero que a triagem de material - observando linguagem, dinâmica dos vídeos, tempo de duração e tema – foi bastante assertiva e despertou o interesse pelas aulas.”

Charlotte: “Contribuíram pois certos vídeos mostram a experiência de quem as viveu, os sites são importantes pois podemos simular compra/aluguel de habitação sem sairmos do Brasil, além disso os sites das universidades são recheados de informação.”

Cláudio: “Foram de fundamental importância.”

Cléo: “Contribuíram bastante. Pude conhecer de perto vários aspectos sobre os quais não havia pensado”

Clotilde: “Conhecer através das experiências vividas por outros estudantes, abordando de maneira clara com linguagem direta e acessível foram importantes pra maior visualização.”

Cosme: “Achei bem interessante porque coloca a gente em contato direto com a realidade de um jeito claro.”

O processo de criação de um programa FOU envolve certas premissas metodológicas, entre as quais está a seleção de documentos autênticos dentro da área que se pretende atuar – em sintonia com as necessidades dos alunos.

A exposição a esses elementos atualizados – sejam verbais ou não verbais – produz situações com as quais o estudante pode se identificar e interagir solucionando problemas que possivelmente irão confrontar.

De mais a mais, conforme Carras *et al* (2007), tais documentos atuam como suporte para as atividades didáticas, promovendo a prática da compreensão e expressão tanto oral, quanto escrita.

4. Em relação à proposta apresentada no início das aulas, dentro da perspectiva do *Français sur Objectif Universitaire*, quais pontos foram alcançados?

Adelmo: “Eu acredito que o principal ponto que foi alcançado foi o fato de entender melhor quais são os passos necessários para a concretização de um intercâmbio e acho que isso nos abre condições reais de conseguir e ir atrás de qualquer oportunidade nesse sentido.”

Aline: “As atividades e os conhecimentos.”

Antonio: “Inscrição na faculdade, saúde e educação na França, cotidiano acadêmico e costumes/ hábitos do dia-a-dia.”

Anselmo: “Acredito que a proposta foi alcançada e especialmente quanto a como funciona o sistema universitário francês.”

Aurora: “Creio que o curso conseguiu abordar de forma bastante satisfatória o tema de modo a abranger alunos de diferentes áreas da UFBA, achei isso muito bom. A proposta de ir realizando as pesquisas para o trabalho ao longo das aulas foi bom para coletar as informações específicas referentes aos objetivos pessoais de cada aluno.”

Baltazar: “Todos os esperados.”

Benjamim: “Acredito que todos os pontos foram alcançados.”

Berenice: “Compreensão e escrita em francês.”

Carlota: “Creio que todos.”

Carminha: “Saber as possibilidades existentes e o passo-a-passo necessário para quem tem interesse em estudar em um país francófono.”

Celeste: “Acho que tudo foi alcançado. Consegui desenvolver, mesmo com dificuldade, a proposta do nível de forma satisfatória.”

Célia: “Acho que o ponto mais acertado foi a pesquisa, produção e apresentação do seminário, conduzido de modo individualizado. Demais propostas como atividades e conteúdo interativo também foram bem objetivas. Foram muitas atividades escritas, por exemplo.”

Charlotte: “Acho que todos. Essa proposta permite uma experiência diferenciada, pois foge das experiências comuns do cotidiano das aulas, despertando, no aluno, um interesse maior ao aprendizado.”

Cláudio: “Acredito que todos os pontos foram alcançados. Pude trabalhar a conversação e melhorei minha escrita tirando as dúvidas com a professora.”

Cléo: “Acho que todos foram alcançados, porque deixaram as aulas mais dinâmicas e pudemos discutir pontos importantes pra quem vai estudar fora do país”

Clotilde: “Sim, com certeza. Pois assim torna mais real e possível a experiência.”

Cosme: “Todos, porque teve muita conversação e atividade prática.”

A proposta apresentada pelo PROEMF dentro da perspectiva FOU tinha por objetivo preparar os estudantes para a mobilidade em país francófono, orientando-os desde o momento da inscrição na instituição pretendida até a produção de textos acadêmicos, incluindo os aspectos culturais e a vida em sociedade, além dos componentes linguísticos necessários para a adequada interação.

5. Como você vê a proposta de avaliação final do nível Intermediário Avançado 2 (apresentação de um seminário)?

Adelmo: “Eu acho a proposta coerente. No AV2, nós já temos um nível de segurança maior ao nos expressarmos em francês, portanto um seminário como nos foi proposto é positivo, pois é um momento não só de explanação, mas também de interação com nossos colegas. É um momento de construção coletiva, o que é bastante importante em sala de aula.”

Aline: “Acho uma proposta interessante porque o estudante aprende mais e fica por dentro de outros pontos de vista, além de às vezes perceber pontos que não tinha percebido sozinho.”

Antonio: “Considero de suma importância sua realização, pois permite colocar em prática muito dos conhecimentos adquiridos e a exercitar uma das modalidades mais defendidas pelo projeto do PROEMF, que é a questão da oralidade e da compreensão.”

Anselmo: “Achei a proposta de avaliação muito pertinente ao conteúdo apresentado no curso e uma forma de fazer com que o aluno desperte mais o interesse em estudar em um país francófono.”

Aurora: “Gosto muito do método, me sinto muito mais bem direcionada agora para estudar fora.”

Baltazar: “Interessante mas trabalhoso.”

Benjamim: “Achei uma ótima proposta pois faz com que a gente comece uma pesquisa que poderá se tornar real para nós, além de nos proporcionar a oportunidade de estar tirando dúvidas e obtendo a ajuda da professora.”

Berenice: “Muito boa. Pude pesquisar exatamente o que me interessava.”

Carlota: “Achei bem legal e sinto que poderia ter isso em outros níveis do proemf. Usando os temas pertinentes a cada nível.”

Carminha: “Acredito que seja útil não só na aprendizagem da língua como também na experiência prática necessária para realizar mobilidade acadêmica.”

Celeste: “É uma boa forma de avaliação final, pois temos que desenvolver pesquisa, elaborar textos e também apresentar de forma oral nossa proposta final.”

Célia: “Considero acertada. A pesquisa foi trabalhada de forma processual, ou seja, ao longo das aulas, até culminar na apresentação e no relatório final.”

Charlotte: “Devido ao conteúdo que é visto nesse nível, não havendo exatamente conteúdos e sim focando no aluno ir a uma universidade estrangeira, essa é uma boa forma de avaliação.”

Cláudio: “Achei muito importante porque vou fazer o mestrado no exterior e durante a pesquisa descobri coisas necessárias para a vida universitária e também para a vida cotidiana.”

Cléo: “Adorei esse tipo de avaliação, pois a pesquisa me fez descobrir coisas novas e enfrentar minha timidez na hora de falar, além de desenvolver minha escrita. Pude me dedicar mais profundamente nos pontos que me interessavam.”

Clotilde: “Acredito que consegui compreender e alcançar todos os pontos propostos e a maneira que foram abordados facilitou o processo.”

Cosme: “Deu muito trabalho, mas valeu a pena porque eu aprendi muito.”

Diferente do que normalmente ocorre em um curso generalista de língua estrangeira, o processo de ensino/aprendizagem do francês a partir da modalidade FOU envolve não apenas o desenvolvimento da competência linguística – essencial para quem pretende viver em outro país – mas também a competência acadêmica e intercultural. Por conseguinte, as atividades propostas e os instrumentos de avaliação deverão ser capazes de analisar todas elas.

Nesse sentido, o desenvolvimento das pesquisas e a apresentação dos seminários com exibição de *slides* e vídeos contemplou um conteúdo amplo e diversificado, viabilizando a avaliação holística que considerou todos os elementos envolvidos no processo.

6. Pensando no curso ministrado pelo PROEMF como um todo e no conhecimento acumulado (do nível Elementar 1 até aqui), eles foram suficientes para que você pudesse desenvolver seu seminário?

Adelmo: “Com certeza! Apesar de que tenho algumas ressalvas de como todo o conteúdo é trabalhado durante o curso, acredito que o acúmulo foi fundamental principalmente para nos dar segurança no momento de fala e articulação do discurso.”

Aline: “Sim.”

Antonio: “Sim, minha construção partiu de conteúdos e estruturas gramaticais que melhor foram trabalhadas por mim durante a trajetória desse curso.”

Anselmo: “Sim, inclusive a maioria dos *sites* que usei como fonte de pesquisa eram de língua francesa e fui capaz de compreender as informações sem necessitar de tradução.”

Aurora: “Creio que sim. O curso me possibilitou desenvolver a conversação num nível que acho suficiente para me expressar e interagir em francês, mesmo que não perfeito, bem como fazer a leitura e pesquisa em materiais no idioma.”

Baltazar: “Sim, só me falta criar um bom vocabulário.”

Benjamim: “Sim, pude me sentir bastante confiante para formular e apresentar o seminário, tive apenas o nervosismo normal de apresentação que sempre tenho, porém, foi como se fosse um seminário em português.”

Berenice: “Sim, foi importante retomar informações de cada semestre, além da comunicação que se somaram às novas, como o sistema de saúde.”

Carlota: “Sim.”

Carminha: “Sim.”

Celeste: “Sim, apesar dos conteúdos terem sido muito intensos e vistos em pouco tempo. O que me ajudou foi o nível básico que eu já tinha feito na Aliança Francesa, durante um ano. E iniciei do básico novamente no PROFICI.”

Célia: “Sim.”

Charlotte: “Sim, porém gostaria de ter visto mais conteúdo e aprimorado mais a língua, o que só seria permitido com um curso de maior duração. Os seminários foram construídos da maneira proposta e as dificuldades que os alunos possuíam com a língua francesa foram amenizadas, além disso houve um despertar maior em estudar em um país francofano.”

Cláudio: “Sim. A professora orientou minha pesquisa e pude conhecer melhor o curso que farei lá fora, a universidade e o país.”

Cléo: “Sim. Me senti bem preparada”

Clotilde: “Sim, com certeza. Acredito que é uma maneira bastante útil já que o estudante precisa pesquisar vários pontos sobre a universidade e também questões relativas ao local como hospedagem, sistema de aulas e valores financeiros.”

Cosme: “Com certeza. Já conheço como funciona a universidade, os tipos de aulas que eu vou encontrar, onde morar e como me relacionar com as pessoas.”

A construção do seminário ao final do AV2 exigiu que os estudantes retomassem conteúdos linguísticos e temáticos já vistos em níveis anteriores, levando-os a perceber o ensino/aprendizagem de línguas como um processo contínuo e cumulativo, que em sua natureza sociointeracional retrata valores e crenças.

7. Ao lembrar do seu percurso para o aprendizado do Francês, do ponto de vista linguístico, qual foi sua maior dificuldade? Por quê?

Adelmo: “Conjugação verbal, principalmente nos tempos futuro, imperfeito e condicional do indicativo e presente do subjuntivo. Acredito que pelo volume de conteúdo desses módulos, não trabalhamos devidamente esses tempos e acredito que é um ponto de bastante insegurança para todos na turma.”

Aline: “Dificuldade em entender o que o professor estava falando. Por causa do volume da voz ser um pouco baixo em alguns momentos.”

Antonio: “Compreensão e expressão oral, na medida em que é muito difícil “colocar” o francês na minha vida, diante de tantas demandas de outras disciplinas e pelo fato de vivermos numa sociedade amplamente influenciada, do ponto de vista cultural, pelo americanismo. Além disso, meu objetivo principal no PROFICI é ter condições para ler em francês, pensando na relevância da produção acadêmica nessa língua.”

Anselmo: “A minha maior dificuldade é com a utilização correta de alguns tempos verbais na oratória, muitas vezes preciso parar e pensar muito para construir a frase na hora da fala, especialmente se é um diálogo espontâneo.”

Aurora: “Acho que minha capacidade de me comunicar de forma mais fluída, pela falta de prática de conversação. Também sinto dificuldade ainda com os tempos verbais.”

Baltazar: “Falar, talvez uma ausência da proximidade com certos aspectos da cultura no cotidiano assim como não ter ninguém próximo para treinar.”

Benjamim: “Consegui lembrar de como se faz todos os tempos verbais na prova, acredito que é um ponto difícil na língua francesa, mas que com a prática vai facilitando.”

Berenice: “A minha dificuldade foi pessoal, mais pelo meu déficit de atenção.”

Carlota: “Os verbos, sobretudo passado e futuro e também vocabulário. Sinto que esses dois pontos para mim são essenciais para me dar segurança para estruturar minha fala. Falar foi e ainda é o mais difícil para mim. E penso que tem a ver sobretudo com uma certa insegurança quanto ao domínio dos tempos verbais e também de uma riqueza de vocabulário.”

Carminha: “Minha maior dificuldade foi não ter um espaço para a prática da língua fora da sala de aula, pois o Francês não é tão acessível no nosso cotidiano e fora do ambiente universitário.”

Celeste: “Foi desenvolver a fala e o vocabulário, por falta de prática. A leitura e a escrita são mais tranquilas para mim pela prática constante.”

Célia: “A conversação. Porque nos níveis intermediários esse ponto do aprendizado ficou relegado ao segundo plano. Só foi enfatizado no início e agora no AV2.”

Charlotte: “A língua francesa é bem característica e tem formações bem diferentes do inglês e português (idiomas que eu já falava), apesar de algumas bem similares, então a maior dificuldade encontrada estava no entendimento de palavras e frases que se distanciavam dessas dos idiomas já conhecido. Além disso a pronúncia também era algo diferente, então houve também uma boa dificuldade com a fala. Ambas dificuldades foram se reduzindo ao decorrer do curso.”

Cláudio: “Os verbos e a conjugação. Tenho dificuldade com isso e não tive tempo de estudar e fazer as atividades que a professora passou.”

Cléo: “Sem dúvida eu tinha muita dificuldade pra falar, mas nesse nível consegui me sair bem.”

Clotilde: “Acredito que por muitas vezes relacionar o português ao francês para criar frases dificultou o processo de aprendizagem pessoal, já que deveria procurar entender primeiro os princípios de construção da língua francesa.”

Cosme: “Na hora de escrever ainda me atrapalho com os acentos.”

A retomada de conteúdos trabalhados anteriormente fez com que os estudantes refletissem sobre a língua de modo autônomo, aguçando a percepção de saberes constituídos e de eventuais lacunas, que necessitavam ser revistas – compreendendo as causas e buscando solução.

8. Você teria alguma consideração a fazer com relação ao curso (pensando o curso como um todo)? E com relação ao nível Intermediário Avançado 2 e sua perspectiva de ensino-aprendizagem (FOU)?

Adelmo: “Acredito que o curso como um todo precisa rever seu conteúdo, potencializando e dando maior atenção para aquilo que é mais essencial para a proficiência da língua, para que não cheguemos em determinado período do módulo em que os assuntos devem ser lecionados com pressa, pois o tamanho do conteúdo programático não coube no cronograma do professor do outro nível, nem a turma

conseguiu apreender no tempo previsto. Além disso, é necessário criar mais momentos de escuta e conversação, pois são dois pontos fundamentais para a comunicação da língua e são pontos que a turma como um todo ainda possui alguma carência. Acredito que a estrutura de aprendizado do AV2 é coerente ao curso como um todo, pois é um momento de exercício de tudo o que foi aprendido. Além disso, um ponto positivo, é o exercício de preparar o aluno para o intercâmbio que está por vir.”

Aline: “Professores atenciosos e carismáticos.”

Antonio: “Acredito que, diante dos objetivos apresentados desde o início, é um bom curso. A grande questão pra um estudante do PROFICI é ter condições, do ponto de vista temporal, de fazer um bom curso. É muito difícil conciliá-lo com as demais obrigações da faculdade. Muitas vezes tive que marginalizar meu estudo de francês, especialmente nos últimos módulos. Sei que perdi muito com isso, mas a vida, em alguns momentos, é feita de duras escolhas. Creio que, em termos de didática, é preciso colocar mais elementos do cotidiano na construção do conhecimento, tais como jornais e literatura francesa, apesar de todas as dificuldades. O AV2, no meu entendimento, foi uma grande revisão. Pude aperfeiçoar alguns conteúdos e conhecer outros.”

Anselmo: “Acredito que o sistema de avaliação dos outros níveis possa ser mais parecido com o do AV 2, com mais atividades fora do livro e mais apresentações de trabalhos ao invés das provas convencionais, isso auxilia muito no vocabulário e na capacidade do aluno de se expressar e construir diálogos em francês. De todos os níveis, o AV2 foi um dos que eu tive mais aproveitamento do conteúdo e maior desenvolvimento da língua, portanto estou muito satisfeita com a perspectiva do *Français sur Objectif Universitaire.*”

Aurora: “Acho que talvez aumentar a prática de conversação em sala de aula e propor mais atividades em que o aluno seja incentivado a falar, pois sinto que os alunos se manifestam pouco nas aulas. Talvez mais seminários enquanto avaliações orais em outros níveis além do AV2. Percebi também que o livro adotado pelo curso não agrada muitos dos professores, talvez seja outro ponto a ser pensado.”

Baltazar: “Apesar de ser intensivo foi uma atividade que se tornou um hobby interessante!”

Benjamim: “Em relação aos outros níveis do curso, acredito que poderiam ter mais provas orais realizadas em grupo, com duas pessoas falando entre si, para saber como e se conseguiriam levar uma conversa sobre um tema em francês, quando tive foi realmente muito construtivo e eu me senti mais confiante. Gostaria, em relação ao AV2, de conhecer um pouco sobre alguns tópicos franceses, como por exemplo, artistas, escritores, músicos, hábitos culturais, alimentação, coisas para que pudesse me enriquecer sabendo assim como seria quando eu chegasse lá, acabamos por conhecer apenas os locais para onde os colegas decidem ir, mesmo que fosse algo mais geral acho que seria um bom ponto a colocar, que os colegas trouxessem uma pesquisa sobre uma cidade, um país francófono, algo do tipo.”

Berenice: “Excelente, apesar de eu não pude acompanhar melhor pelo meu fim de semestre na faculdade.”

Carlota: “Creio que os níveis Elementar 1 e AV2 são excelentes. Mas que os níveis do meio do curso são problemáticos quanto ao conteúdo e a forma como os professores conduzem. Poderiam ser mais estruturados com relação a gramática. No Elementar 1 senti que falei bastante francês, apesar de estar iniciando. No AV2 também. As professoras [...] do Elementar 1 e [...] do AV2 trouxeram aulas bem estruturadas e trabalharam bastante conversação e tempos verbais, o que me auxiliou bastante. Mas nos níveis intermediários do curso os professores eram um pouco relaxados e enrolavam um pouco as aulas contando em português anedotas de suas aventuras na França e não traziam aulas bem estruturadas no sentido de gramática. E isso me desanimou um pouco e me fez acreditar que eu não conseguiria aprender nada nem falar francês. No nível AV2, graças a professora [...] recuperei o gosto pela língua e a crença de que sim posso me desenvolver.”

Carminha: “Acredito que seja um curso diferenciado, pois é construído de modo que auxilie o estudante não só na aprendizagem da língua, mas também em seu percurso acadêmico.”

Celeste: “A única coisa que tenho a pontuar é que os períodos para cada nível são muito curtos. Talvez deveria ter mais horas semanais para ter um tempo maior voltado à prática oral da língua.”

Célia: “Sugiro que se trabalhe mais a conversação de acordo com os níveis ao longo dos módulos intermediários. No AV2, além de trabalhar a conversação a professora reforçou temas gramaticais de mais dificuldade, como a conjugação verbal, por exemplo.”

Charlotte: “O Profici é excelente devido a sua acessibilidade, permitindo pessoas que em outras ocasiões não teriam oportunidade de estudar uma língua estrangeira tenham essa oportunidade. O nível corrido do curso impede que seus estudantes se formem com uma boa fluência, porém a noção que o curso dá da língua estudada, atrelada a uma formação focada na conversação e situações que são cotidianas são excelente para a formação de um estudante que pensa em estudar ou até viver fora.”

Cláudio: “Mesmo com as dificuldades que ainda tenho, aprendi muito com o curso e saio com uma boa formação. O último módulo foi muito importante porque trabalhou de forma concreta a realidade com a qual iremos nos deparar na universidade e no país (até o inverno canadense).”

Cléo: “Apesar do curso ser intensivo e ter muito conteúdo nos níveis intermediários no geral pude aprender bastante, principalmente no elementar e agora.”

Clotilde: “Acredito que com certeza algumas questões podem ser melhoradas, como uma maior prática de conversação, leitura de textos e interpretação ao longo do curso, e também a utilização de músicas, filmes e vídeos em francês melhorariam o processo de aprendizagem.”

Cosme: “Os níveis têm pouco tempo de duração e acaba que fica um pouco atropelado, mas também acho que eu podia ter estudado mais. Agora no avançado foi de boa, porque as aulas foram muito boas.”

Um processo mais amplo de avaliação engloba alunos e professores. É importante saber como se dá a recepção das aulas junto ao seu público, o que está funcionando e o que precisa ser ajustado.

No PROEMF, os níveis anteriores tinham características mais generalistas, ainda que contextualizadas às situações de comunicação do cotidiano que, embora alheias ao meio acadêmico, poderiam ser vivenciadas pelo estudante em mobilidade. Somente o

AV2 se constituía dentro da modalidade FOU – por reivindicar o conhecimento prévio da língua francesa. Embora apresentando perspectivas distintas, os problemas percebidos nos níveis intermediários acabaram sendo expostos ao final.

9. Ao final do curso, você se considera preparado para encarar os desafios de estudar em um país francófono? Justifique sua resposta.

Adelmo: “Eu acredito que em partes. Acho que tenho uma boa base para sobreviver no dia-a-dia de um país francófono, entretanto, não sei se tenho a segurança suficiente para encarar aulas e textos acadêmicos. Minha escuta ainda é um pouco deficitária e acredito que seja esse o ponto que me cria maior insegurança. De modo geral, acredito que preciso seguir no meu aperfeiçoamento da língua.”

Aline: “Me considero em constante aprendizado e acredito que consiga lidar com os desafios. Porque através dos conhecimentos obtidos do elementar 1 ao avançado 2, pude entender a linguística, consigo compreender alguns áudios e entender a escrita. Acredito que com a prática consiga melhorar ainda mais.”

Antonio: “Ainda não, creio que o PROFICI foi um ponto de partida, mas não de chegada. Acredito que é preciso mais treino e revisão de alguns conteúdos em que tive dificuldades durante alguns momentos do curso.”

Anselmo: “Sim. Acredito que ainda há muito mais a ser aprimorado, entretanto tenho capacidade de realizar esse aprimoramento através da convivência e comunicação diária na língua francesa.”

Aurora: “Acredito que sim. Meu nível de compreensão e fala ainda estão longe de estarem perfeitos, mas a experiência num país francófono é uma ótima forma de lapidar essas habilidades.”

Baltazar: “Acredito que vou saber me virar lá sim!”

Benjamim: “Sim, inclusive pude ter a experiência, através de um amigo, de estar durante um final de semana inteiro com 4 franceses que vieram a Salvador pelo intercâmbio da federação internacional de estudantes de medicina. Pude conversar e interagir com eles em francês, chegaram até a elogiar como eu falava.”

Berenice: “Ainda não. Preciso praticar a parte oral, dificuldade minha mesmo. Acho que é mais insegurança mesmo. Mas também acho que chegando lá eu consigo.”

Carlota: “Sinto que poderei me virar, mesmo não me sentindo totalmente segura. Não estou desamparada. Creio que a prática e a estadia vão trazer essa segurança.”

Carminha: “Apesar de não me considerar muito preparada para estudar em outra língua, acredito que o curso oferece uma boa base para nos introduzir em um país francófono.”

Celeste: “Sim, pois sei que conseguiria me virar para falar e compreender e desenvolver na prática cotidiana os conteúdos aprendidos em sala.”

Célia: “Em parte. Ainda me sinto insegura quanto à conversação, mas acho que vou conseguir me sair bem.”

Charlotte: “Sim, pois já possuo um bom conhecimento da língua francesa e aprendi o que preciso fazer para ingressar em uma universidade em algum desses países.”

Cláudio: “Não consegui entrar em contato com o orientador no Canadá.”

Cléo: “Sim, com toda certeza me sinto segura. Aprendi muito nesse nível e o que me falta agora vou ver quando chegar lá.”

Clotilde: “Sim. Consegui desenvolver o básico de construção e interpretação de textos, a prática da conversação e compreensão oral.”

Cosme: “Com certeza. Se eu tivesse que viajar hoje, conseguiria me virar de boa.”

Caracterizado por sua curta duração, o FOU deve nutrir o aprendiz com estratégias que lhe transmitam confiança, possibilitando desenvolver-se de modo autônomo dentro o processo de ensino-aprendizagem.

8 ANÁLISE DOS DADOS

“Quantos quilômetros será que já caí até agora?” Disse em voz alta.
 “Devo estar chegando perto do centro da Terra.
 Deixe-me ver: isso seria a uns seis mil e quinhentos quilômetros de profundidade, acho...”
 [...] “... sim, a distância certa é mais ou menos essa...
 mas, além disso, para que Latitude ou Longitude será que estou indo?”
 (Alice não tinha a menor ideia do que fosse Latitude, nem do que fosse Longitude,
 mas lhe pareciam palavras imponentes para se dizer.)
 Lewis Carroll (2009. p. 15)

Abastecida de tantas informações, chegou o momento de me perguntar o que fazer com todos esses elementos.

Diante disso, recorri à estratégia da triangulação dos dados como alternativa capaz de abraçar as diferentes dimensões de tempo, espaço e nível analítico e responder às perguntas da pesquisa de forma o mais coerente e coesa possível, a fim de realizar a análise dos dados gerados através dos instrumentos que foram empregados – observação das aulas; entrevista com os professores; questionário aplicado aos alunos – sempre alicerçada pelas teorias que orientaram o trabalho. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, considerei ser esse o melhor caminho.

A pesquisa qualitativa não se baseia em métodos estatísticos para garantir fidedignidade e validade de dados e resultados, mas é possível a utilização de estratégias metodológicas que asseguram transparência, metodicidade e fidelidade às evidências, garantindo o refinamento dos dados produzidos, bem como credibilidade e confiabilidade durante o planejamento e realização dessa metodologia investigativa. A triangulação é uma dessas estratégias de aprimoramento dos estudos qualitativos envolvendo diferentes perspectivas, utilizada não só para aumentar a sua credibilidade, ao implicar a utilização de dois ou mais métodos, teorias, fontes de dados ou pesquisadores, mas também possibilitar a apreensão do fenômeno sob diferentes níveis, considerando, desta forma, a complexidade dos objetos de estudo (problemas complexos e condições de vida complexas). (K. M. LORENZ, 2004, p. 1)

De acordo com Moita Lopes (1996, p.20), a LA se interessa por “situações de uso da linguagem enfrentada pelos participantes do discurso no seu contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele”.

Por seu caráter transgressor e indisciplinar, a LA permite se valer de métodos investigativos de base interpretativista e/ou positivista, ainda que ela em si não seja positivista (PENNYCOOK, 2006). O fenômeno é explicitado por Moita Lopes (2013, p. 16).

[...] entendo por pesquisa positivista aquela que se utiliza de estatística inferencial, padronização dos dados, amostra, seleção de variáveis dependentes e independentes, grandes generalizações etc. Considero tal tradição inadequada para operar com seres humanos e suas subjetividades, já que somos seres de contextos situados, construídos performativamente no aqui e agora. Isso não quer dizer que uma estatística descritiva não possa ser útil em pesquisas de natureza qualitativa. Tal compreensão, contudo, está muito distante do que se entende por pesquisa positivista (MOITA LOPES, 2013, p.16).

Ainda de acordo com o autor, enquanto o sujeito social foi excluído nas pesquisas de caráter positivista, ele se torna de extrema importância em sua subjetividade – ou intersubjetividade – no conhecimento produzido pela LA no Brasil, mostrando ser “quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado” (MOITA LOPES, 2013, p.17).

Desse modo, a pesquisa se desenvolveu no campo da Linguística Aplicada (LA) a partir de um paradigma interpretativista e, conforme exposto em capítulos anteriores, no qual assumiu certos traços etnográficos, estabeleceu vínculo com o processo de ensino-aprendizagem, a formação de professores, a interculturalidade e o processo de internacionalização do francês na UFBA.

É desse lugar que interpreto os dados e busco resposta às indagações da pesquisa.

- De que modo o perfil dos alunos de francês do PROFICI – suas expectativas e receptividade em relação ao curso – interferem na escolha pela modalidade FOU?

Conforme citado em diversos momentos ao longo deste trabalho, a proposta FOU tem como ponto de partida a demanda. Sua primeira etapa denominada *Identification de la demande* determina todo o planejamento do curso – como a seleção dos documentos a serem trabalhados e práticas pedagógicas, por exemplo – e permite

focar no atendimento às expectativas e necessidades específicas, como bem salienta Boukhannouche (2012, p.2).

As necessidades específicas são uma das principais características do público FOU. Um público determinado a aprender não o francês em si, mas o bastante da língua para atuar em diversos ambientes universitários. A aplicação do FOU torna os alunos capazes de entender as aulas, fazer anotações, ler livros especializados, serem aprovados nos exames, produzir textos acadêmicos, tais como dissertações ou teses, etc. Daí a necessidade de focar nessa dimensão de necessidades antes mesmo de planejar os cursos para melhor responder a eles. (BOUKHANNOUCHE, 2012, p.2) [Tradução da autora]²¹.

Somente após traçar o perfil do aluno e analisar suas aspirações, o professor poderá delinear as situações de comunicação que o estudante irá experimentar no ambiente universitário e fora dele, bem como os recursos necessários em cada contexto – oral e escrito. Vale ressaltar que as necessidades poderão ser modificadas ao longo do percurso, por razões institucionais ou pessoais.

No caso do PROEMF, o primeiro passo nesse sentido se dava através da aplicação de um questionário (Anexo 1) – respondido pelos estudantes ao final do nível Intermediário Avançado 1 (AV1) e entregue aos professores do módulo seguinte antes do recomeço das aulas.

Contudo, observei que esse procedimento não havia sido realizado com a devida antecedência na turma B, apesar dos esforços da coordenação pedagógica para que essa etapa fosse cumprida em conformidade com o FOU.

Alguns fatores podem ter contribuído para o fato – o que envolve professores e alunos do AV1; o acúmulo de tarefas a serem cumpridas em seus respectivos cursos, o curto intervalo de tempo entre um módulo e outro ou mesmo a falta de interesse de algumas pessoas.

²¹ Les besoins spécifiques sont une des caractéristiques principales des publics de FOU. Un public donné veut apprendre non le français mais plutôt du français pour agir dans les différents milieux universitaires. L'application du FOU rend les apprenants capables de comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, rédiger des mémoires ou des thèses, etc. D'où la nécessité d'axer sur cette dimension des besoins avant même de procéder à l'élaboration des cours en vue d'y mieux répondre. (BOUKHANNOUCHE, 2012, p.2)

Por outro lado, em seu depoimento, a professora *Bianca* destacou que o perfil do aluno interfere diretamente na produção do material pedagógico e citou como exemplo o desejo de grande parte dos estudantes em realizar seus estudos em Paris e o modo como apenas essa simples informação gera inúmeras variáveis, que envolvem desde o curso e instituição pretendidos até a condição financeira na hora de escolher onde morar.

Tal pensamento foi confirmado pelo professor *Carlos*, embora o mesmo tenha declarado não ter percebido mudança em suas práticas pedagógicas.

De acordo com a docente *Amanda*, ainda que os alunos não demonstrem o interesse inicial pela mobilidade acadêmica, muitos acabam admitindo a ideia ao experimentar a perspectiva FOU.

Outro aspecto a ser considerado é o próprio questionário produzido pelo PROEMF, sua estrutura e indagações.

Em suas cinco primeiras questões ele busca caracterizar o estudante de acordo com a faixa etária e formação acadêmica, enquanto a pergunta de número seis investiga o que motivou o aluno a estudar a língua francesa.

As perguntas sete e oito estão voltadas para o interesse pela mobilidade acadêmica e, em caso afirmativo, onde ela ocorreria – nota-se que os alunos são desconsiderados ao responderem de forma negativa, uma vez que não lhe é pedida qualquer informação a mais.

Em seguida lhes é perguntado se já possuem alguma informação acerca da mobilidade acadêmica e de convênios com a UFBA, o que gera respostas simples do tipo sim/não e mantém o caráter de exclusão em relação aos que não se posicionaram de modo afirmativo.

A partir daí o questionário sugere alguns temas que mesclam aspectos relacionados ao meio acadêmico – como grade curricular e estrutura dos cursos – a outros que podem despertar dúvidas e interesse – como seguro saúde e mercado de trabalho – atribuindo graus de prioridade através de perguntas fechadas que não permitem novas escolhas.

Apenas as duas últimas questões indagam quais os conteúdos linguísticos (associando-os aos aspectos gramaticais), e qual outro tema relacionado à mobilidade acadêmica os estudantes gostariam de ver.

Ainda que se apresente na forma de um questionário misto, a quantidade de questões fechadas por vezes direciona para um resultado previamente esperado que possibilite o planejamento de um curso a partir da transversalidade dos temas propostos e que poderão servir a todos – recurso previsto pelo FOU quando se tem grupos heterogêneos.

Contudo, o caráter excludente manifestado em algumas perguntas desapareceu no momento das entrevistas, quando professores e estudantes puderam trocar experiências e construir novas perspectivas com relação à mobilidade acadêmica – conforme foi exposto por *Amanda* e confirmado pelas palavras dos alunos ao relatarem como a metodologia FOU acendeu o interesse em estudar num país francófono.

O gráfico a seguir mostra que entre os alunos participantes da pesquisa, houve unanimidade quanto à proposta FOU relacionada ao interesse pela mobilidade acadêmica, mesmo para aqueles que até então não haviam pensado como algo viável.

Gráfico 4 – Quantitativo de alunos do AV2 para os quais o FOU despertou o interesse em estudar num país francófono



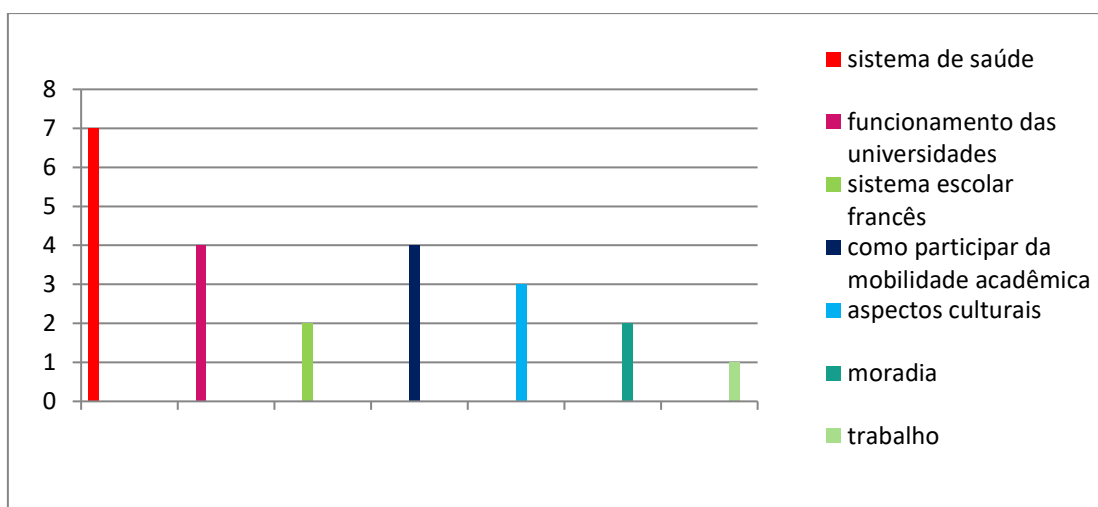
Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas à pergunta número 1 do questionário aplicado aos alunos do AV2 (Apêndice 1)

Diante de grupos heterogêneos, a coordenação do PROEMF optou por trabalhar com temáticas transversais – o que é previsto pelo FOU, conforme sugere Albuquerque-Costa (2016, p.64).

Certas sequências são transversais e podem interessar a todos (sistema LMD, organização universitária, etc.), enquanto o que diz respeito aos cursos só interessa aos alunos da mesma disciplina. Por outro lado, existe outro tipo de material didático, conforme propõe o *site Estudar em Francofonia / Étudier en Francophonie*, que foi criado especialmente para a mobilidade de estudantes brasileiros, e oferece uma abordagem mais transversal, necessária para atingir alunos de especialidades muito diversas. (ALBUQUERQUE-COSTA, 2016, p.64).²²

Ainda assim, algumas das temáticas abordadas em sala de aula corresponderam mais que outras às expectativas dos estudantes – o que é esperado em razão dos interesses e identificações pessoais. Por outro lado, eles apontaram mais de uma dentre as preferidas.

Gráfico 5 – Temáticas abordadas durante as aulas que corresponderam às expectativas e tiveram boa receptividade.



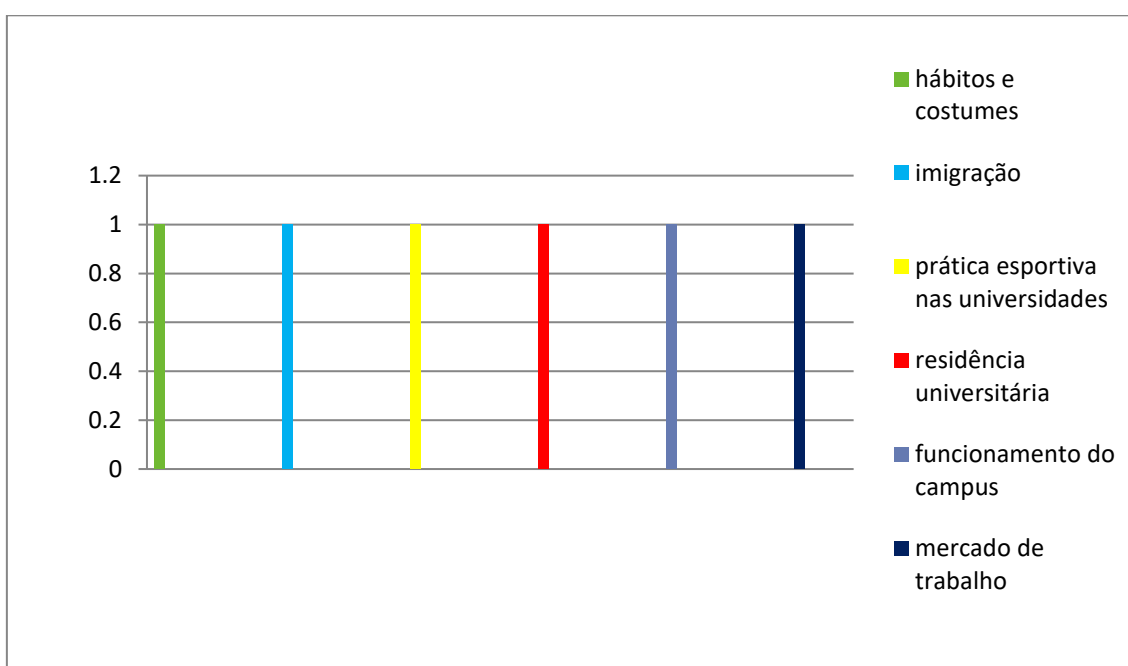
Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas às perguntas de número 2 e 4 do questionário aplicado aos alunos do AV2 (Apêndice 1)

²² Certaines séquences sont transversales et peuvent concerner tout le monde (système LMD, organisation universitaire etc.) mais ce qui touche les cours ne peut intéresser que les étudiants de la même discipline. il existe en revanche un autre type de matériel pédagogique, celui que propose le site *Estudar em Francofonia / Étudier en Francophonie*, qui a été constitué spécialement pour les mobilités des étudiants brésiliens, et propose une approche plus transversale, nécessaire pour toucher des étudiants dont les spécialités sont très diverses. (ALBUQUERQUE-COSTA, 2016, p.64)

Outros aspectos que foram indicados pelos estudantes como pontos alcançados através da perspectiva adotada foram: as informações específicas em conformidade aos interesses de cada um; o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral, bem como da produção escrita; o englobamento dos alunos das diferentes áreas da UFBA.

Entretanto, alguns pontos poderiam ter sido visitados ou mais explorados, de acordo com alguns estudantes.

Gráfico 6 – Temáticas que não foram abordadas durante as aulas.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas à questão 2 do questionário aplicado aos alunos do AV2 (Apêndice 1).

Foi interessante notar que cada temática dita como não abordada foi mencionada apenas uma vez. Ao mesmo tempo, elas aparecem no gráfico anterior entre as que mais corresponderam às expectativas e tiveram boa receptividade. Tal contradição me leva a concluir que ou o modo de condução do assunto não foi atraente o suficiente para arrebatá-lo a esse aluno, ou tal desejo não foi expresso de forma explícita ao traçar o seu perfil ou apenas ele não esteve presente na aula em que o referido tema foi tratado.

Outro aspecto é que, no meu entender, algumas lacunas apontadas poderiam ter sido exploradas pelo próprio estudante no decorrer de sua pesquisa e construção do seminário.

Assim, com base nas declarações dos professores, observação das aulas, análise do questionário aplicado ao final do módulo AV1 e respostas dos alunos ao término do AV2, é possível afirmar que o PROEMF considerou como ponto fundamental o perfil de seus alunos – suas expectativas, demandas e receptividade – ao adotarem a modalidade FOU.

Passo, então para a segunda pergunta:

- As práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, bem como os materiais didáticos produzidos se inserem na modalidade FOU?

Mangiante e Parpette (2004, p.79) sugerem que o desenvolvimento das atividades propostas aos alunos seja baseado em opções metodológicas que priorizem a participação efetiva dos alunos em situações de comunicação que se aproximem ao máximo da realidade a serem executadas em grupos e individualmente. Outro ponto a ser considerado é a atuação do professor no espaço da sala de aula, que assume o papel de pesquisador e mediador, o que permite ao aluno ser o protagonista das ações.

[...] Considerando que é a prática que assegura a aprendizagem, não o ensino de si mesmo, tomamos o cuidado de limitar a participação do professor, tornando-a discreta durante o curso das atividades. Seu papel é crucial em todas as etapas anteriores ao curso, mas é importante que a sala de aula seja acima de tudo o campo de ação dos alunos (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p.79) [Tradução da autora]²³.

De igual modo, as unidades didáticas devem estar voltadas às características da turma. Quando se tem um grupo caracterizado pela heterogeneidade – como foi o caso das turmas observadas durante a pesquisa – o trabalho se desenvolve através de um eixo transversal com temáticas que possam ser pertinentes a todos os estudantes.

As unidades didáticas devem abarcar tanto os aspectos específicos de uma disciplina determinada ou curso, quanto temáticas transversais com conteúdos que

²³ [...] Considérant que c'est *la pratique* qui assure, et non l'enseignement en lui-même, nous veillons à limiter la participation de l'enseignant, à la rendre discrète pendant le déroulement des activités. Son rôle est capital dans toutes les étapes qui précèdent le cours, mais il est important que la classe soit avant tout *le champ d'action des apprenants*. (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p.79)

sejam significativos e atendam alunos de diferentes cursos – através do uso de novas tecnologias, a fim de desenvolver atividades individuais e em grupos na sala de aula ou extraclasse.

Nesse sentido, Mangiante e Parpette (2004, p.135) sugerem alguns aspectos a serem considerados em relação às atividades em sala de aula:

1. Vincular estreitamente o desenvolvimento das práticas pedagógicas à análise dos dados coletados.
2. Priorizar atividades que permitam a máxima participação dos alunos, força motriz essencial da aprendizagem (distribuição em pequenos grupos, manifestação oral para a realização das atividades).
3. Certificar-se de favorecer as contribuições dos alunos no curso das atividades.
4. Adaptar as atividades aos meios técnicos disponíveis: na ausência de material de áudio, transformar discursos orais em discursos escritos, por exemplo.
5. Não rejeitar totalmente os discursos na língua materna, se as condições não permitirem o acesso a discursos desejáveis no idioma alvo.
6. Estabelecer ou manter contatos com atores no campo em questão para resolver quaisquer dificuldades na abordagem dos documentos.
7. Refletir sobre os antecedentes culturais no processamento dos documentos. Fornecer as informações necessárias, complementando os documentos apresentados.
8. Distinguir habilidades de linguagem (como processar informações, dizer ou escrever coisas) do conhecimento linguístico (conhecimento de estruturas gramaticais e lexicais). (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p.135)²⁴ [Tradução da autora]

²⁴ Un préalable: réfléchir avant toute chose à la mise en oeuvre des activités avec les apprenants, dans la classe. 1. Articuler étroitement l'élaboration des activités pédagogiques à l'analyse des données collectées. 2. Privilégier les activités permettant la participation maximale des apprenants, moteur essentiel de l'apprentissage (répartition en petits groupes, concertation orale pour la réalisation des activités). 3. Veiller à favoriser les apports des apprenants dans le déroulement des activités. 4. Adapter les activités aux moyens techniques disponibles: en l'absence de matériel d'écoute, transformer les discours oraux en discours écrits, par exemple. 5. Ne pas rejeter totalement les discours en langue maternelle si les conditions ne permettent pas d'accéder à tous les discours souhaitables en langue cible. 6. Nouer ou conserver des contacts avec les acteurs du domaine concerné pour lever les éventuelles difficultés dans l'approche des documents. 7. Réfléchir aux arrière-plans culturels dans le traitement des documents. Apporter les informations nécessaires en complément des documents traités. 8. Distinguer les savoir-faire langagiers (la manière de traiter l'information, de dire ou écrire les choses) des savoirs linguistiques (connaissances des structures grammaticales et lexicales). (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p.135)

Durante a etapa de observação das aulas, verifiquei que houve uma preocupação constante da parte dos professores em provocar os alunos no sentido de participarem das atividades, fosse respondendo oralmente às questões propostas, fosse relatando suas experiências ou expressando suas opiniões em debates.

O vídeo exibido no primeiro dia de aula nas turmas A e B – *Le système scolaire français* – assim como o vídeo *Réunion de rentrée*, visto na segunda observação da turma C, são exemplos de temáticas transversais, totalmente adequadas ao programa FOU e que demonstraram ser bastante significativas para os estudantes, conforme demonstra o gráfico 5.

As atividades que se seguiram às exibições dos vídeos proporcionaram o alargamento das competências de compreensão e produção – oral e escrita – que se estenderam para fora da sala de aula de modo individualizado.

Esse foi o caso, quando os alunos acessaram a página do *Campus France Brasil*. Aqueles que até então a desconheciam puderam explorá-la, verificando a quantidade de informações que poderiam ser obtidas a partir daí. A proposta de continuar essa exploração extraclasse atendeu os interesses específicos de cada um.

De igual modo, os estudantes que iriam para outros destinos como Canadá e Marrocos foram orientados sobre onde buscar as informações desejadas.

Outras atividades de caráter prático e em situações reais foram desenvolvidas por meio da internet, quando os alunos puderam acessar *sites* que tratavam da moradia estudantil e seguro saúde. Nesses momentos eles puderam comparar valores, planejar seus custos e realizar seus cadastros.

Em todas as aulas observadas houve atividades de compreensão escrita, além da produção em diferentes gêneros textuais que permeiam o universo acadêmico, tais como anotações, formulário, *e-mail*, *lettre de motivation*, *curriculum vitae*, fichamento, resumo e relatório – sempre associados às temáticas tratadas nos vídeos.

Embora o vídeo que tratava do funcionamento do sistema de saúde na França, apresentado no segundo dia de observação da turma B, tivesse o áudio em língua

materna, toda a discussão e atividades que antecederam e sucederam a sua exibição aconteceram em francês.

Preparar o estudante para a mobilidade acadêmica, no contexto de um programa FOU requer um árduo trabalho por parte do professor no sentido de identificar e analisar as necessidades, buscar as informações necessárias para a construção das unidades didáticas e elaboração das atividades, sem deixar de lado os aspectos linguísticos, metodológicos e interculturais relacionados com a realidade a qual o aluno será exposto, conforme destaca Albuquerque-Costa (2016, p. 53). Fora isso, deve lembrar que na sala de aula o destaque será o estudante e que o material adequado aos interesses de um determinado aluno/grupo poderá não ser o mais indicado a outro. Tudo isso requer mudanças em suas práticas pedagógicas, o que nem sempre é confortável ou percebido.

Isso implica um sólido *savoir-faire* na abordagem metodológica de um curso de objetivo específico, *savoir-faire* que ainda não se destaca na formação de professores no contexto brasileiro. Isso significa que devemos passar do paradigma do ensino do Francês Geral (FG) dirigido a todos os públicos e necessidades de comunicação em geral para o ensino com objetivo específico no qual as atividades oferecidas atendam às necessidades particulares dos alunos que desejam se integrar ao meio acadêmico francófono. (ALBUQUERQUE-COSTA, 2016, p. 53).²⁵ [Tradução da autora]

De acordo com as professoras *Amanda* e *Bianca*, a modalidade FOU modificou suas práticas pedagógicas, até então limitadas pelos manuais FLE – o que possibilitou a ambas trabalhar com espaços francófonos outros nos vários contextos, e não só a França.

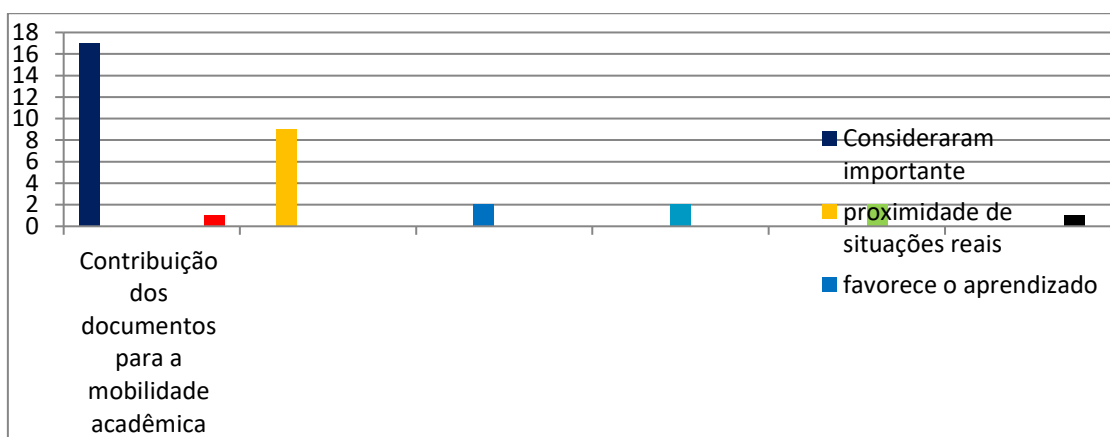
Segundo *Amanda*, a formação específica na área fez com que percebesse as diferenças entre o ensino de língua de especialidade e o FOU, chamando sua atenção para as necessidades do aluno e pesquisa constante por documentos que pudessem ser trabalhados.

²⁵ Ceci implique un solide *savoir-faire* à la démarche méthodologique d'un cours sur objectif spécifique, *savoir-faire* qui ne relève pas encore des formations d'enseignants en contexte brésilien. Cela signifie qu'il faut passer du paradigme de l'enseignement du Français Général (FG) adressé à tous les publics et aux besoins de communication générale à celui d'un enseignement sur objectif spécifique dans lequel les activités proposées répondent aux besoins particuliers des apprenants souhaitant s'intégrer en milieu universitaire francophone. (ALBUQUERQUE-COSTA, 2016, p. 53).

De modo semelhante, *Bianca* ressaltou que o ensino FOU não pode ser visto da mesma forma que FLE, pois cada método apresenta demandas e objetivos distintos e isso modifica as práticas na sala de aula e o uso do material didático.

Durante as observações, notei que também havia a preocupação em destacar os aspectos linguísticos (modos e tempos verbais, conectores discursivos, pronomes relativos) e culturais (discursos em contextos mais ou menos formais, gêneros textuais específicos, tipos de aulas, hábitos e costumes etc.). Muitos desses aspectos foram explorados pelos alunos e apresentados nos seminários, ficando nítida a presença do *savoir* e do *savoir-faire*.

Gráfico 7 – Importância dos documentos utilizados na sala de aula e sua contribuição para a mobilidade acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas à questão 3 do questionário aplicado aos alunos do AV2 (Apêndice 1).

O gráfico 7 demonstra como os estudantes perceberam a importância do material utilizado na sala de aula e o modo como os documentos contribuíram para a futura experiência em uma universidade francófona.

Comparando as aulas observadas, os relatos dos professores e as respostas dos estudantes ao que aqui foi exposto por Magiante e Parpette (2004, p. 135) acerca dos aspectos que devem ser considerados para elaboração das atividades e por Albuquerque-Costa (2016, p. 53) sobre as mudanças na atuação do professor de FOS/FOU, eu posso concluir que as práticas pedagógicas e os documentos utilizados nas aulas estavam perfeitamente adequados à metodologia FOU.

A pergunta seguinte indagou:

- Como o ensino/aprendizagem na modalidade FOU reflete o processo de internacionalização entre universidades francófonas e a UFBA?

Albuquerque-Costa (2011) destaca que o FOU responde a uma necessidade específica de formação linguística, cultural e acadêmica a partir de uma situação de mobilidade acadêmica, o que diz respeito à internacionalização de cursos de graduação das universidades brasileiras.

As respostas dos estudantes às questões 1, 3 e 4 da enquete, indicam o modo como o curso converteu seus sonhos e expectativas de mobilidade acadêmica em uma realidade viável e bem sucedida, despertando-os para aspectos até então desconhecidos.

As palavras desses alunos demonstram que a proposta inicial do PROEMF ao adotar a modalidade FOU para as turmas do AV2 foi alcançada ao tornar compreensíveis as etapas necessárias para a concretização do intercâmbio em países francófonos – tanto na graduação, quanto na pós-graduação – sem deixar de lado o processo ensino-aprendizagem da língua e os aspectos sócio-culturais.

Além do que, como bem ressaltou *Amanda*, o FOU não apenas prepara os estudantes para a mobilidade acadêmica, como possibilita a troca de experiências entre pesquisadores, contribuindo inclusive para o aumento na oferta de bolsas – pensamento compartilhado por *Bianca* ao salientar a relevância do diálogo entre a produção científica realizada na UFBA e em instituições francófonas e certificado por *Carlos* ao declarar o quão importante é o ensino de língua estrangeira com objetivo universitário, estando ele mesmo em situação de mobilidade acadêmica.

Esses dados confirmam o FOU como destaque não apenas no fomento ao desempenho acadêmico e integração do estudante ao meio social, mas o seu papel como ação de fortalecimento do diálogo entre a UFBA e IES francófonas e troca de saberes.

Por sua vez, a UFBA (2018, p. 6-7) declara em seu Plano de Internacionalização, aprovado por unanimidade pelo Conselho Universitário de 12 de abril de 2018, que a internacionalização de uma instituição de nível superior é instrumento importante na produção de conhecimentos demandados pelo local e por todo o mundo e efetiva-se a

partir de uma série de práticas – dentre elas a mobilidade de docentes e discentes, cursos de língua estrangeira e aplicação de exames de proficiência.

O mesmo documento traz dados que mostram a evolução de alguns indicadores importantes do processo de internacionalização da UFBA, dentre eles o número de alunos inscritos no PROFICI. (UFBA, 2018, p. 12).

Quadro 2: Indicadores do processo de internacionalização da UFBA

	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Novos Acordos de Cooperação Acadêmica	56	18	28	29	29	160
Estudantes estrangeiros que ingressaram na UFBA para realizar intercâmbio	127	112	91	54	63	447
Estudantes da UFBA que realizaram intercâmbio no exterior *	55	95	88	46	128	412
Alunos atendidos pelo PROFICI – Números ao final do semestre de cada ano	2397	3690	1814	1279	1172	10352

Fonte: UFBA (2018, p.12) * Excluídos os alunos do Ciências sem Fronteiras

Através do documento é possível notar que ao mesmo tempo em que foi menor o número de estudantes estrangeiros que ingressaram na UFBA ao longo dos anos, cresceu o de estudantes da UFBA que realizaram intercâmbio no exterior – mesmo sendo excluídos os alunos do programa Ciência sem Fronteiras. Por outro lado, diminuiu o número de alunos atendidos pelo PROFICI.

Entretanto, na etapa de observação, quando os professores perguntaram aos alunos se eles já haviam acessado a página da UFBA voltada à mobilidade acadêmica

internacional, apenas três estudantes responderam de modo afirmativo. Igualmente desconheciam a plataforma do *Campus France Brasil*. A questão foi resolvida através da proposição de uma atividade extraclasse que consistiu em acessar os dois sítios fazendo um estudo comparativo entre eles e extraindo o máximo de informações que pudesse lhes interessar em relação a cursos e universidades.

Acredito que uma ampla divulgação dos serviços prestados pelo setor junto às escolas e institutos que compõem a UFBA seria bem vinda a fim de diminuir o grau de desconhecimento sobre o tema – que parece não estar limitado às paredes das salas de aula do PROEMF.

A inclusão do PROFICI como um importante elemento para o processo de internacionalização da UFBA está de acordo com a afirmação de Albuquerque-Costa e Medeiros (2019, p. 270), de que compete à IES desenvolver “projetos que visam à preparação linguística, acadêmica e intercultural da comunidade universitária, a fim de que seus discentes e docentes possam participar de programas de mobilidade em países estrangeiros” – o que enfatiza a importância do setor de relações internacionais da universidade nesse sentido.

Contudo, é sabido que tais ações estão vinculadas às políticas linguísticas, que por sua vez são uma face das políticas públicas, elaboradas a partir de interesses culturais, geopolíticos ou econômicos, conforme Oliveira (2016) ressalta.

Ainda que haja o empenho da instituição para a promoção de intercâmbio, de acordo com Morhy (2004), cabe ao Estado definir tais políticas públicas, bem como os recursos financeiros voltados para os programas de mobilidade acadêmica. Nesse sentido, a UFBA – como as demais universidades federais no Brasil – têm enfrentado muitos obstáculos nos últimos anos, apesar de seus esforços.

Em conformidade com os dados analisados, o ensino-aprendizagem na modalidade FOU, adotada pelo PROEMF para as classes do AV2 no período deste trabalho, cumpriu sua parcela de cooperação em relação ao movimento de internacionalização entre a UFBA e IES francófonas, alargando o interesse dos alunos pela mobilidade acadêmica, ao mesmo tempo em que possibilitou o aprimoramento da

proficiência em língua francesa e viabilizou conhecimentos – que viriam favorecer o futuro desempenho universitário.

A próxima pergunta tratou dos instrumentos de avaliação empregados, indagando:

- Os instrumentos e/ou métodos de avaliação do processo de ensino/aprendizagem empregados pelo PROEMF se mostraram em consonância com a modalidade FOU?

Como visto aqui anteriormente, uma das grandes dificuldades que assombram o processo de ensino-aprendizagem de línguas em qualquer curso regular reside na escolha dos instrumentos e mecanismos de avaliação que irão aferir o quanto do conteúdo abordado foi assimilado pelo estudante e, ao final, determinar sua aprovação/reprovação.

O que se observa, de modo geral, é a aplicação de uma ou duas provas escritas, estruturadas em três partes: compreensão de texto, produção de texto e compreensão oral. Em separado, há um momento para a “prova oral” – individual ou em duplas – que muitas vezes provocam ansiedade no aluno. Essa descrição retrata o modelo tradicional de ensino/aprendizagem pelo qual muitos de nós passamos ao longo de nossas vidas.

Inserido em um programa de extensão voltado para o ensino de línguas, o PROEMF deve obrigatoriamente desenvolver instrumentos de verificação de aprendizagem a fim de medir o nível de conhecimento adquirido pelo aluno e atribuir-lhe uma nota. Entretanto, foi possível apresentar características distintas associadas à metodologia adotada e o olhar holístico sobre a questão.

De acordo com Mangiante e Parpette (2011, p. 205), numa perspectiva FOU convém se perguntar sobre a forma e o conteúdo que a avaliação deve assumir dentro de um contexto particular de integração universitária. Assim, os instrumentos e formas de avaliar os aspectos linguísticos essenciais que condicionam esse acesso devem ser repensados.

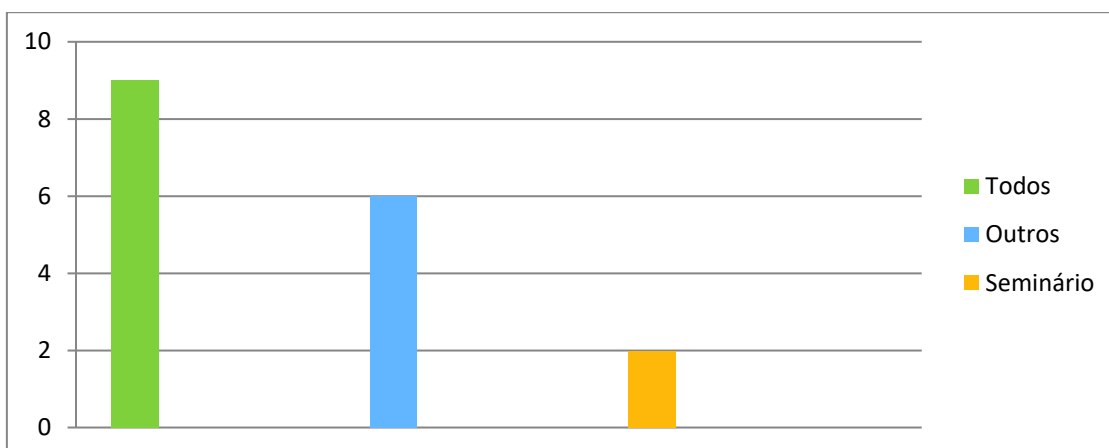
Os autores atentam ainda que “a construção de um referencial de competências com base na análise das necessidades dos alunos deve levar logicamente ao

desenvolvimento de testes de avaliação adaptados a esse público.” (MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 205)²⁶ [Tradução da autora]

De modo bastante objetivo, a perspectiva FOU prevê a aplicação de instrumentos avaliativos que contemplem os diferentes discursos – oral e escrito – e favoreçam a compreensão e produção complexas e variadas.

Logo no primeiro dia de aula observado foi dito aos alunos que eles não fariam provas escrita/oral no modelo tradicional ao qual estavam acostumados e que se daria através da apresentação de um seminário, resultante da pesquisa realizada pelo estudante ao longo do curso – o que foi apontado como um dos principais pontos alcançados.

Gráfico 8 – Pontos alcançados em relação à proposta apresentada no início das aulas.

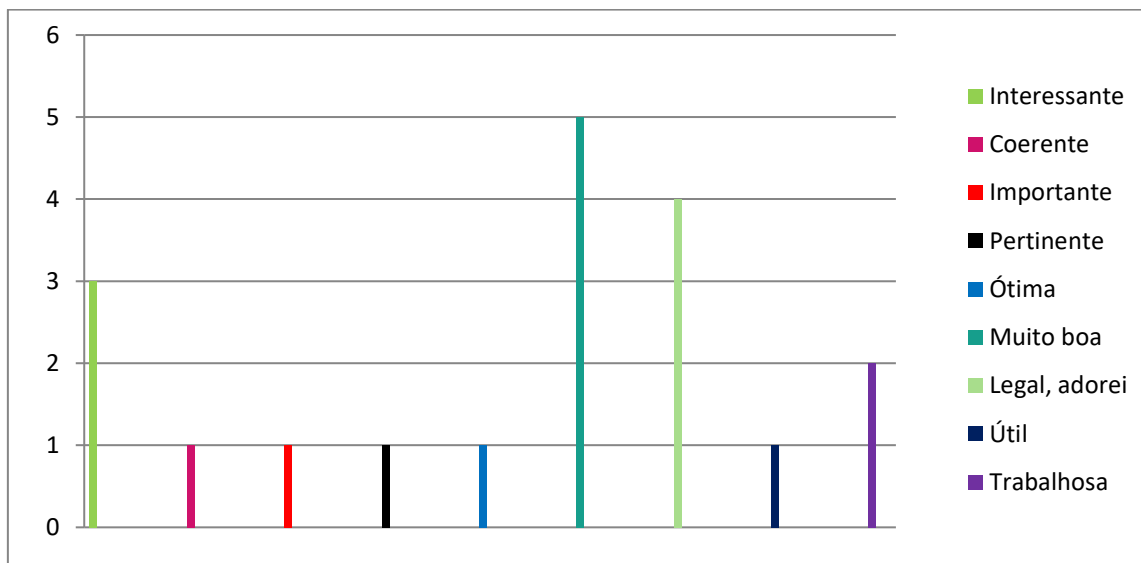


Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas à questão 4 do questionário aplicado aos alunos do AV2 (Apêndice 1).

De modo igual, os alunos consideraram a elaboração e apresentação do seminário uma proposta interessante que possibilitou o aprendizado da língua e do conteúdo de interesse individual, conforme demonstram os gráficos a seguir.

²⁶ La construction d'un référentiel de compétences s'appuyant sur l'analyse des besoins des étudiants doit aboutir logiquement à l'élaboration d'épreuves d'évaluation adaptées à ce public. (MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 205)

Gráfico 9 – Visão dos estudantes com relação à proposta de avaliação final, apresentação do seminário.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas à questão 5 do questionário aplicado aos alunos do AV2 (Apêndice 1).

Nas turmas A e C foi exigida a entrega de um relatório de pesquisa – o que não aconteceu na turma B, na qual toda a produção escrita realizada ao longo do curso recebeu pontuação a fim de compor a nota final.

Com relação à expressão oral, a apresentação do seminário nas três turmas permitiu que os estudantes produzissem discursos em níveis variados de complexidade, articulados de modo espontâneo e criando situações comunicacionais que envolveram todo o grupo e possibilitaram a exposição de argumentos e justificativas.

Conforme foi registrado na fase de observação, a habilidade de compreensão oral foi bastante explorada através de vídeos, que exigiram a atenção dos alunos, fomentaram discussões e atuaram como elemento introdutório e/ou complementar no desenvolvimento de atividades de compreensão e/ou produção escrita em sala de aula.

No que tange a produção da escrita acadêmica, a avaliação de caráter processual orientou a turma B e se mostrou mais complexa, uma vez que analisou os estudantes em diferentes momentos e gêneros textuais variados. Entretanto, não considerar a elaboração do relatório de pesquisa tirou dos alunos a possibilidade de testar seu desempenho em um gênero peculiar do ambiente universitário.

Por outro lado, embora diferentes gêneros textuais tenham sido produzidos pelas turmas A e C, os mesmos não foram considerados no cálculo da média final dos alunos – o que acabou resultando em um não comprometimento da parte dos estudantes no cumprimento das atividades propostas, conforme relataram os professores.

Assim, com base no arcabouço teórico, bem como na observação das aulas, relato dos professores e nas respostas dos estudantes ao questionário, considero que – apesar de apresentarem algumas lacunas – os instrumentos de verificação da aprendizagem proposta pelos docentes do PROEMF às classes do AV2 se mostraram condizentes com a metodologia FOU.

Ao optar por um modelo de avaliação processual, a equipe do PROEMF (coordenação e professores do AV2) obteve como resultado inúmeros elementos que levaram em conta os aspectos linguísticos dentro dos mais variados gêneros textuais que permeiam o universo acadêmico e possibilitou o exercício das mais diversas situações reais de comunicação (oral e escrita) – práticas nas quais os estudantes foram levados a refletir sobre os aspectos importantes antes mesmo da partida até as exigências e funcionamento das IES francófonas.

Todos esses elementos reunidos enriqueceram a construção do conhecimento e teve como produto final a apresentação dos seminários.

Os resultados alcançados através da análise dos dados obtidos foram essenciais para responder a pergunta central da pesquisa, contribuindo para a elaboração das considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – A CAMINHADA CONTINUA

Certo ou errado até,
a fé vai onde quer que eu vá.
A pé ou de avião,
mesmo a quem não tem fé,
a fé costuma acompanhar.
Pelo sim pelo não,
andar com fé eu vou,
que a fé não costuma faia.
Gilberto Gil (1982)

Ao final do trabalho, dois sentimentos se mesclam com igual intensidade: a sensação de dever cumprido e objetivos alcançados – apesar dos imprevistos e cambalhotas que a Terra deu nesse período – e a certeza de que este foi apenas o ponto de partida de uma caminhada repleta de novos questionamentos.

Ensinei no PROEMF por três anos em turmas de diferentes níveis, ora na perspectiva FLE, ora na modalidade FOU. Por essa razão, me questionei como seria manter o olhar da pesquisadora isento de subjetividade – embora a simples escolha das palavras já traga em si algo de subjetivo. Ainda que nenhum discurso seja neutro, a saída do programa me trouxe o distanciamento e o olhar crítico mais aguçado.

É nesse tear no qual traço minhas considerações que retorno à pergunta central motivadora da pesquisa, a fim de saber como a modalidade FOU aplicada nas salas de aula no PROEMF pôde contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua francesa.

Entendo que o ensino-aprendizado de uma língua estrangeira pressupõe o desenvolvimento de habilidades comunicativas – compreensão e expressão, oral e escrita – em situações reais de comunicação.

Por outro lado, Lamia Boukhannouche (2012) afirma que o FOU se caracteriza por três aspectos: a diversidade acadêmica, as necessidades individuais e o curto período de tempo. Ainda de acordo com a autora, sua aplicação deve pautar elementos institucionais – que permitam compreender o funcionamento da instituição à qual o estudante ingressará; elementos culturais – que o ajude a entender a cultura local e

favoreça sua inserção ao meio social; elementos linguísticos e metodológicos – que ampliem o conhecimento léxico e gramatical e habilitem para a realização das atividades acadêmicas.

Assim, o nível AV2 do PROEMF seria ideal para a aplicação do FOU, uma vez que atendia aos requisitos que identificam a modalidade: classes marcadas pela heterogeneidade; necessidades individuais específicas – que variavam em função do curso, instituição, país de destino e domínio do idioma; curso com duração média de 40 horas/aula.

Logo, tratava-se de um público que precisaria atuar de modo crítico nas diferentes situações de comunicação que permeiam os espaços acadêmicos – o que deveria contemplar componentes institucionais, culturais, linguísticos e metodológicos.

Em princípio, tem-se a concepção de que a perspectiva FOU não apresenta por objetivo a língua em si, uma vez que se faz necessário o conhecimento prévio do idioma a fim de alcançar o conhecimento específico, seja no campo profissional, seja no campo acadêmico – caso do FOU. Mas o que é o ensino-aprendizagem de uma língua senão o uso que se faz dela?

A partir da análise dos dados gerados, foi possível compreender que havia a determinação em esboçar o perfil do aprendiz antecipadamente para detectar seus anseios e necessidades – o que permitiria aos professores traçar estratégias, buscar documentos e estabelecer as atividades e/ou dinâmicas para a estruturação de suas aulas e do curso como um todo.

Embora diversos fatores tenham corroborado para que essa etapa não tenha transcorrido do modo esperado – desde aspectos não contemplados pelo questionário, até a ausência de tempo e/ou interesse de alguns professores e/ou alunos do AV1, conforme indicado no capítulo anterior – as entrevistas realizadas no início das aulas buscaram contrapor esse lapso.

Embora mais tarde a coordenação do PROEMF tenha feito os ajustes necessários tornando o questionário mais eficaz, esse novo modelo foi empregado nas turmas seguintes ao início deste trabalho – de modo que os participantes da pesquisa já haviam respondido o modelo mais antigo, quando ainda estavam no AV1.

A fim de atender às necessidades e expectativas do grupo de forma mais ampla, as temáticas transversais se tornaram o alicerce para a aplicação FOU no contexto que ali se estabeleceu.

Em contrapartida, a proposta de elaboração/apresentação do seminário expandiu seu campo de atuação e assumiu o caráter de especificidade da modalidade ao tratar de modo personalizado os interesses, necessidades e expectativas de cada aluno.

Nesse cenário, surgiu uma equação a ser solucionada. As turmas do AV2 eram compostas por alunos que se enquadravam no nível A2 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER), mas que pretendiam participar de programas de mobilidade acadêmica em países francófonos cujas IES em sua maioria exige o nível mínimo de proficiência B1.

Sobre essa questão, Albuquerque-Costa (2016, p. 62) afirma que:

Uma vez identificadas as necessidades e a situação de mobilidade, o formador pode estabelecer uma comparação entre as competências adquiridas no nível A2 e as exigidas em B1 em contexto universitário. Isso não é fácil de fazer, e às vezes nos sentimos um pouco desamparados, pois, até agora, isso não fazia parte do nosso dia a dia como formadores e professores de francês. (ALBUQUERQUE-COSTA, 2016, p. 62)²⁷ [Tradução da autora]

Logo, além dos diferentes discursos pertinentes ao meio universitário, era preciso considerar a certificação DELF ou DALF, dentre outras, como condição de acesso às IES francófonas, levando em conta o padrão internacional que descreve os diferentes níveis de proficiência e que podem variar de uma instituição para outra.

Com base nesses parâmetros, o desafio seria prepará-los para a mobilidade acadêmica dentro da perspectiva FOU, ao mesmo tempo em que avançavam no aprendizado da língua francesa e desenvolviam suas competências de compreensão e

²⁷ Une fois les besoins et la situation de mobilité identifiés, le formateur peut établir une confrontation entre les compétences acquises au niveau A2 et celles requises en B1 en contexte universitaire. Ceci n'est pas facile à faire, et parfois on se sent un peu démuné dans la mesure où, jusqu'à présent, ceci ne faisait pas partie de notre quotidien en tant que formateur et professeur de français. (ALBUQUERQUE-COSTA, 2016, p. 62)

expressão oral e escrita, com vistas a alcançarem um bom resultado no exame de proficiência e um ótimo desempenho nas instituições de destino.

Quadro 3: Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

BÁSICO (Iniciante)		INTERMEDIÁRIO (Independente)		AVANÇADO (Proficiente)	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Consegue compreender e usar expressões do cotidiano e enunciados simples para suprir necessidades concretas. Sabe se apresentar e apresentar os outros. Pode se comunicar de modo.	Compreende frases isoladas e expressões corriqueiras para suprir necessidades imediatas. Consegue se comunicar de forma simples e direta.	Consegue compreender temas do seu cotidiano numa linguagem clara. Pode produzir discurso simples e coerente sobre temas conhecidos. Sabe descrever situações do passado e planos futuros. Consegue justificar seus argumentos. * Nível exigido para alguns programas de intercâmbio.	Compreende textos complexos, inclusive questões técnicas em sua área de atuação. Consegue se comunicar de modo espontâneo com falantes nativos. Se expressa de modo claro sobre os mais variados temas da atualidade. * Nível geralmente exigido por universidades francófonas e oportunidade de trabalho em países francófonos como o Canadá.	Consegue compreender textos longos e complexos em sua totalidade. Se expressa de modo fluente e espontâneo de forma clara e bem estruturada. Faz uso da língua de modo eficaz para fins sociais, acadêmicos ou profissionais. * Nível autônomo	Compreende sem esforço tudo o que lê e ouve. Elabora argumentos de forma coerente sobre os mais diversos assuntos. Se expressa com fluência e exatidão, identificando variações e significados diversos em situações complexas de comunicação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da Aliança Francesa Rio de Janeiro.

Ainda que não tenham sido estabelecidas como instrumento para geração de dados, resalto que as atividades propostas pelos professores estavam voltadas para a fixação de conteúdos gramaticais, bem como na produção escrita nos variados gêneros

textuais que permeiam o universo acadêmico – o que foi confirmado na fase de observação aliada às palavras de professores e estudantes.

Os conteúdos discursivos, linguísticos e pragmáticos, bem como as atividades pedagógicas se mostraram pertinentes a um programa FOU, a exemplo do quadro proposto por Mangiante e Parpette (2014):

Quadro 4: Proposta de um curso FOU (30h)

Objetivos de comunicação, habilidades a serem alcançadas	Conteúdos discursivos, linguísticos e pragmáticos	Documentos autênticos, modalidades didáticas e atividades pedagógicas (exemplos)
<p>Compreensão oral: <i>Cours magistraux</i>; Produção escrita respeitando as exigências da metodologia universitária. 45% da carga horária</p>	<p>As inserções parentéticas na elaboração dos tópicos discursivos; O tempo e o espaço; Os tipos explicativo, descritivo e argumentativo; Os articuladores de causa, consequência e condição; A expressão de opinião e o posicionamento; A reformulação e a metáfora; O texto injuntivo; As modalizações de tempo, modo e intensidade; A comparação, o superlativo e os marcadores axiológicos; A nominalização; A voz passiva; O uso adequado do léxico; As adversativas.</p>	<p>Em grupos pequenos, grandes ou coletivo: Vídeos e áudio que tragam informações acerca de <i>cours magistraux</i> de caráter transversal; Anotações e recuperação das principais informações; classificação dos dados; produção escrita voltada para temáticas transversais; Emprego de conectores lógicos e marcadores discursivos.</p> <p>De modo autônomo: Vídeos e áudio que tragam informações acerca de <i>cours magistraux</i> focado na área ou curso; Compreensão oral dos enunciados delineadores do sentido; Identificação das ideais principais e mensagens subliminares; Produção escrita específica.</p>

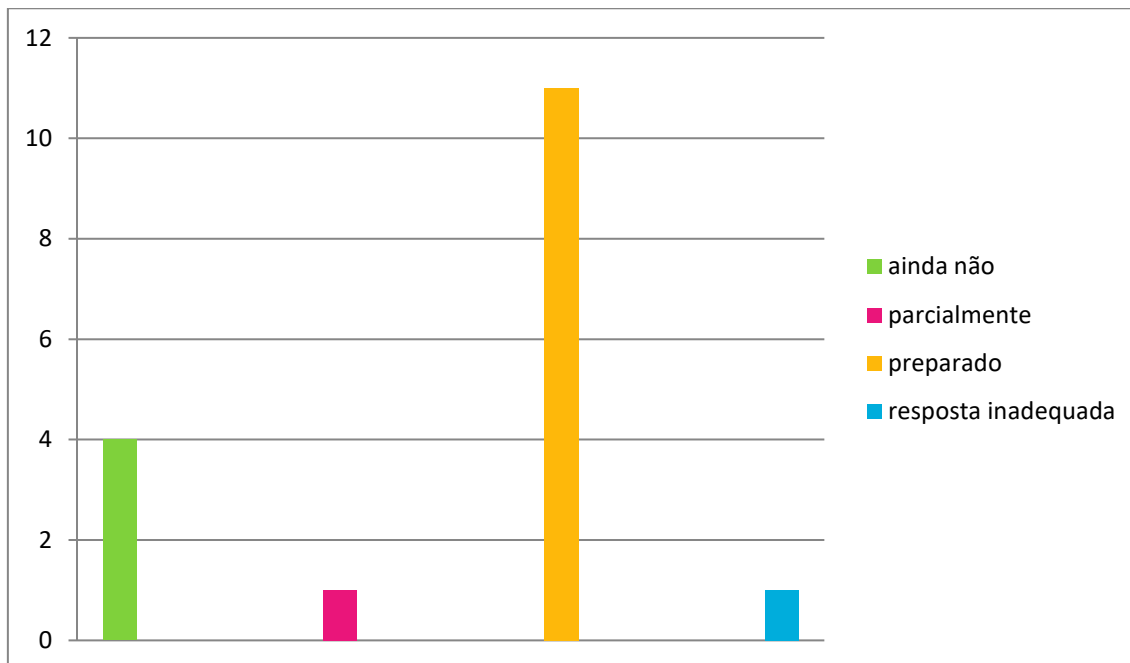
<p>Situações de comunicação oral e escrita dentro e fora da universidade; Pedir informações, formular questões e expressar suas necessidades; Compartilhar ideias, sentimentos e escolhas; Encontrar uma moradia; Se localizar na universidade e na cidade; Se apresentar e apresentar seu estudo, seu país... 40% da carga horária</p>	<p>As expressões interrogativas; A descrição e a narração; A argumentação; A exposição de sentimentos e de opinião; O passé composé e l'imparfait; O conditionnel; Os verbos pronominais; As expressões de gentileza.</p>	<p>Em grupos pequenos, grandes ou coletivo: O preenchimento de documentos e formulários; Os diversos documentos, normas, regulamentos e serviços da universidade; Documentos junto ao escritório de turismo, à prefeitura e demais órgãos; Trabalho de compreensão oral, recuperação e classificação das informações de acordo com a intenção da mensagem; Atividade de simulação tanto oral, quanto escrita.</p>
<p>Competência cultural e intercultural: Situações da vida cotidiana; Questões políticas e socioeconômicas. 15% da carga horária</p>	<p>Compreender e se expressar acerca de temas da atualidade e questões políticas, culturais e socioeconômicas; Expressar sua opinião, narrar, descrever e argumentar; Empregar o léxico de forma adequada.</p>	<p>Com a participação da turma toda e de modo autônomo: Debates sobre temas atuais com o uso de vídeos, filmes, telejornais, desenhos, sites e artigos. Atividades de compreensão: Vídeos (sem e com som), artigos de jornais, desenhos, sites... Debate de ideias com a produção de pequenos artigos</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Mangiante e Parpette (2014, p. 189-191).

A exibição de vídeos seguida por debates tratou de temas relevantes para os estudantes e contou com a participação total dos grupos. Isso possibilitou que desenvolvessem a compreensão e expressão oral fazendo uso da língua a partir de situações reais de comunicação e solução de problemas presentes no cotidiano universitário – o que difere dos cenários ficcionais normalmente propostos pelos manuais de FLE.

O resultado dessas ações se refletiu nas respostas dos estudantes à questão número nove (gráfico 10), quando a grande maioria afirmou estar preparada para encarar os desafios de estudar em um país francófono, ao final do curso – vale salientar que alguns alunos alegaram ainda não se sentir preparados, ao mesmo tempo em que disseram conseguir “se virar” no momento em que estivessem no país de destino.

Gráfico 10 – Sentimento dos estudantes com relação a estar ou não preparados para enfrentar os desafios de estudar em um país francófono.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas à questão nove do questionário aplicado aos alunos do AV2 (Apêndice 1).

Ao final, considero que as atividades de conteúdo linguístico de formato mais estruturalista – que buscaram suprir certas necessidades dos alunos – aliadas às de produção escrita e somadas ao desenvolvimento autônomo da elaboração dos seminários, corresponderam às expectativas. E mais, ao serem conduzidas pelas temáticas transversais que ali foram debatidas, promoveram a compreensão e expressão oral e resultaram num exitoso processo de ensino-aprendizagem da língua francesa dentro da modalidade FOU.

Muitas outras questões surgiram e fico com a certeza de este ser o primeiro passo de novas andanças que deverão se estender ao longo de um futuro doutorado.

Sendo assim, encerro este trabalho com a esperança que ele venha a contribuir para aqueles que atuam no ensino do FLE através da reflexão sobre o porquê e para quem ensinamos e que sinalize a importância do FOU como disciplina nos cursos de Letras voltados para a formação de professores de língua francesa com vistas a ampliar sua atuação no mercado de trabalho.

De igual modo, anseio que a pesquisa possa apoiar a permanência do PROFICI e o fortalecimento do PROEMF, bem como de outros programas e ações que promovam o desenvolvimento de formação linguística, intercultural e o intercâmbio acadêmico entre estudantes e pesquisadores brasileiros e estrangeiros, a partir de uma perspectiva que favoreça a troca do conhecimento científico no sentido Sul/Norte dentro de um cenário plurilinguístico.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa B. de. Ensino do Francês para Objetivo *Universitário (FOU)*: um dispositivo a distância de formação aux savoir-faire académiques para estudantes universitários que se preparam para estudar em universidades francesas. In: *Revista Intercâmbio*, v. XXIII, p. 47-63, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/8930> Acesso: 15 set. 2018.
- ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa B. de. Francês para Objetivo Universitário (FOU) na FFLCH/USP: formação linguística e discurso universitário para alunos que preparam intercâmbio com a França. In: *Revista Estudos Linguísticos*. v. 41, n. 2, p. 433-442, 2012. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1170/726> Acesso em: 30 set. 2018.
- ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa B. de; MEDEIROS, Hyanna Dias de. O Programa Idiomas sem Fronteiras Francês na Universidade de São Paulo: ações de internacionalização para a mobilidade acadêmica. In: *Olhares & Trilha*. Uberlândia. vol. 21, n. 2, maio/agosto/2019. p. 124-138 ISSN 1983-3857. Disponível em: <file:///C:/Users/Romana/Desktop/disserta%C3%A7%C3%A3o%20/Albuquerque-Costa%20e%20Medeiros.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.
- ALBUQUERQUE-COSTA; PARPETTE (Org). *Français sur Objectif Universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*. São Paulo: Paulistana, 2016.
- ALLIANCE FRANÇAISE DO RIO DE JANEIRO. *Descubra os níveis do CECR*. Disponível em: <https://www.rioaliancafrancesa.com.br/captacao/niveis-frances/> Acesso em: 21 abr. 2020.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.
- AMARANTE, José. O professor e o método: papéis, diálogos e dilemas. In: *Estudos linguísticos e literários*. n. 48, jul-dez, 2013. Salvador: Universidade Federal da Bahia p. 62-90. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/search> Acesso: 24 set. 2019.
- ARRAZ, Lucas; MARA, Greice. UFBA internacional: atualmente a universidade é destino para mais de 200 estudantes estrangeiros. In: UFBA. *Agenda arte e cultura*. UFBA, 2017. Disponível em: <https://www.agendartecultura.com.br/noticias/ufba-internacional-anualmente-universidade-destino-200-estudantes-estrangeiros/> Acesso em: 04 ago. 2019.
- BARTHELEMY, Fabrice. Français sur objectif spécifique vs français général : Questions de formation. In : *Synergies Sud-Est européen*. n. 2. p. 11-19. 2009. Disponível em: https://gerflint.fr/Base/SE_europeen2/barthelemy.pdf Acesso em: 14 abr. 2019.

BELLINI, Priscilla. Écoles francesas: instituições tradicionais focadas em engenharia In: *Estudar fora. Org.* 2017. Disponível em: <https://www.estudarfora.org.br/ecoles-francesas-instituicoes-tradicionais-focadas-em-engenharia/> Acesso em: 22 set. 2019

BICALHO, Ana Maria. Materiais didáticos de francês como língua estrangeira e a competência multicultural. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA Sávio (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.* Salvador, EDUFBA, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf Acesso em: 09 abr. 2018.

BORGES NETO, José. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIN; BENTES (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.* São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-129.

BOUKHANNOUCHE, Lamia. *Le français sur objectif universitaire.* Amerika, 7/2012. Disponível em: journal.openedition.org/amerika/3437 Acesso em : 01 mai. 2020.

CAMPUS FRANCE. *Les dossiers : Brésil.* Paris : Campus France, n. 12, nov. 2012. Disponível em: https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/dossiers/fr/dossier_12_fr.df Acesso em: 20 jul. 2019.

CAMPUS FRANCE. *Chiffres Clés.* mar. 2019. Disponível em: https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_48_fr.pdf Acesso em: 03 ago. 2019.

CAMPUS FRANCE. *Chiffres Clés.* fev. 2020. Disponível em: https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2020_fr.pdf Acesso em: 21 mai. 2020.

CAMPUS FRANCE. *Fiche pays statistique: Brésil.* Disponível em: https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/stats_pays/fr/bresil_fr.pdf Acesso em: 03 ago. 2019.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas.* Rio de Janeiro: Zahar, 2009, p.15.

CHOMSKY, N. *The logical structure of linguistic theory.* New York: Plenum, 1975.

CORALINA, Cora. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha.* São Paulo: Global Editora, 1997, p. 151.

CORREIA LIMA; CONTEL. *Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento.* São Paulo: Alameda, 2011.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura.* São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

FERREIRA Ascenso. *Xenhenhém.* Carpina, PE: Editora Nordestal, 1981.

FLOCH, L.; MANGIANTE, Jean-Marc. Démarche disciplinaire et démarche transversale en Français sur Objectif Universitaire : l'exemple des filières littéraires et des sciences de l'ingénieur. In : *Français sur Objectif Universitaire : méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*. São Paulo : Editora Paulistana, 2016. p.179-219.

FOUCAUT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2005, p. 20.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 32.

FUJITA, Gizele Toshimitsu. *L'interculturalité et le FOS universitaire : Une étude pour la meilleure intégration des étudiants brésiliens dans les filières universitaires françaises*. Mémoire de Master I. Université Stendhal Grenoble, 2011. 113f. Disponível em : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00608308/document> Acesso em: 20 set. 2019.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 39-46.

GIL, Gilberto. Andar com fé. In: *Um banda um*. Faixa 6. Waner Music Brasil, 1982.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM; BENTES (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-92.

KLEIMAN, A.B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

K. S. SANTOS. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo In: *Ciência & Saúde Coletiva*. v.25 n.2 Rio de Janeiro, Fev. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000200655 Acesso em: 15 nov. 2019.

LAKATOS; MARCONI, Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Rachel Esteves. Pesquisa, ensino e relações interculturais: os professores franceses no Brasil. In: *O eixo e a roda*. v.18 n.1, p. 175-189. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16312/1/10-Rachel-Esteves.pdf> Acesso em: 24 mai. 2020.

LORENZ, Karl M. *A influência francesa no ensino de ciências e matemática na escola secundária brasileira no século XIX*. Sacred Heart University, 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0306.pdf> Acesso em: 17 ago. 2019

LOWENBERG, J. S. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. In: *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. v.4 n.3. Ribeirão Preto: Dez. 1996. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691996000300007 Acesso em: 14 set. 2019

MANGIANTE; PARPETTE. *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette, 2004.

MANGIANTE; PARPETTE. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble, PUG: 2011.

MANGIANTE; PARPETTE. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2014.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.) *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Org.) *Rosae: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 667-678.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES; CASTRO (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes, 2008. p. 57-77.

MENDES, Edleise. *Abordagem comunicativa inter cultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Universidade Estadual de Campinas Instituto de Estudos da Linguagem, 2004. p.166 Disponível em: [file:///C:/Users/Romana/Downloads/Santos_EdleiseMendesOliveira_D%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Romana/Downloads/Santos_EdleiseMendesOliveira_D%20(3).pdf) Acesso em : 13 jan. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *I Encontro Internacional do Programa Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e Multilinguismo na Educação Superior do Brasil*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2016/agosto/Idiomas_sem_Fronteiras.pdf Acesso em: 11 nov. 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM; BENTES (Org.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2011. p. 311-351.

MORHY, Lauro. Brasil: universidade e educação superior. In: MORHY, Lauro (org.). *A universidade no mundo. A universidade em questão*. Brasília: UnB, 2004. p. 25-60.

NUPEL. *O NUPEL*. Disponível em: nupel.ufba.br Acesso em: 26 nov. 2019.

OGER, Élodie. L'enseignement-apprentissage de l'écrit argumenté dans le domaine du FOA (Français sur objectif spécifique) : résultats d'une enquête auprès d'étudiants Erasmus. In: *Langage et l'homme, 2014*. vol. XLIX 1, 2014, p. 119-125.

OLIVEIRA, G.M.J. *Poli-FOS: uma experiência de ensino-aprendizagem do francês com fins específicos na escola Politécnica da USP*. São Paulo, SP. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, 2009. 258 f. Disponível em: www.teses.usp.br Acesso em: 20 set. 2018.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. In: *ReVEL*. v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: www.revel.inf.br Acesso em: 29 jun. 2018.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

PENNYCOOK. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PROFICI. *Profici: Programa de proficiência em língua estrangeira para estudantes e servidores da UFBA*. Disponível em: <https://profici.ufba.br> Acesso em: 03 set. 2018.

QUINTANA, Mário. *Preparativos de viagem*. Rio de Janeiro: Edirora Alfaguara, 2013.

RICHTER, Marcos Gustavo. A abordagem comunicativa na aquisição de língua escrita In: RICHTER; BALBINOT. *Linguagens & Cidadania*. v. 3, n. 2. jul-dez., 2001 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31505> Acesso em: 28 mai. 2018.

ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo-RS: EDIUPF, 1998.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 87

SAID, Edward W. *Apud: EAGLETON, Terry. A idéia de cultura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005. p. 28.

SALLES, Cecília. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 4ª edição. São Paulo/FAPESP: Annablume, 2009, p. 26.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica. 2014. In: NAZARO, Ana Carolina de Souza. Línguas adicionais em escolas públicas: discussão a partir de um cenário intercultural. Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, Brasil. EDUR. Educação em Revista. 2018. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> Acesso em: 22 de ago. 2020.

SANTOS ROSA, Acássia. Letramento crítico e ensino intercultural: um diálogo possível. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 43-64.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação lingüística. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA Sávio (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador, EDUFBA, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf Acesso em: 09 abr. 2018.

STAUBER, J. La collecte des données en Français sur Objectif Universitaire. In : *Français sur Objectif Universitaire : méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*. São Paulo : Editora Paulistana, 2016. p.135-146.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Assessoria para Assuntos Internacionais: UFBA 2020*. Disponível em: <https://aai.ufba.br> . Acesso em: 28 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Assessoria para Assuntos Internacionais: Edital de intercâmbio*. Disponível em: https://aai.ufba.br/sites/aai.ufba.br/files/edital_de_intercambio_2020.1.pdf Acesso em: 14 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Universidade Federal da Bahia: a primeira do Brasil*. Disponível em: <https://www.ufba.br/historico> Acesso em: 25 mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *UFBA em números 2019*. Disponível em: <https://www.proplan.ufba.br> Acesso em: 09 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Plano institucional de pesquisa para internacionalização da UFBA começa a ser elaborado. *Ufba Em Pauta*. 2017. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/plano-institucional-de-pesquisa-para-internacionaliza%C3%A7%C3%A3o-da-ufba-come%C3%A7a-ser-elaborado Acesso em: 25 mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Plano de desenvolvimento institucional 2018-2022*. Salvador: EDUFBA, 2017. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/pdi-2018-2022.pdf> Acesso em: 28 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Plano de internacionalização da Universidade Federal da Bahia*. Salvador, 2018. Disponível em: http://www.propg.ufba.br/sites/propg.ufba.br/files/plano_de_internacionalizacao.pdf Acesso em: 28 jul. 2020.

UFBA. *Caderneta SISAU*. Disponível em: <https://sisau.ufba.br/sisau/aluno/list> Acesso em; 20 nov. 2020

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Banquete com os deuses*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003. p. 59.

WEBER, R. *The rhetoric of positivism versus interpretivism: a personal view*. MIS Quarterly. Minneapolis, v. 28, n. 1, p. 3-12, mar. 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Romana/Downloads/edcommentsv28n1.pdf> Acesso em: 14 set. 2019.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e Educação*. Porto alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICE 1 – Questionário aplicado no final do curso aos alunos do nível AV2.

AVALIAÇÃO DO CURSO DE FRANCÊS MINISTRADO PELO PROEMF

NÍVEL INTERMEDIÁRIO AVANÇADO 2

1. A metodologia adotada para o ensino do Francês no nível Intermediário Avançado 2 despertou o seu interesse em estudar num país francófono? De que modo?
2. Qual tema apresentado ao longo desse nível chamou mais a sua atenção? E qual não foi apresentado, mas você gostaria de ter visto?
3. De que modo o uso de documentos de conteúdos autênticos (vídeos, sites, depoimentos) contribuíram para a mobilidade acadêmica em países francófonos? Você considera importante o uso desse tipo de material na sala de aula de língua estrangeira? Por quê?
4. Em relação à proposta apresentada no início das aulas, dentro da perspectiva do *Français sur Objectif Universitaire*, quais pontos foram alcançados?
5. Como você vê a proposta de avaliação final do nível Intermediário Avançado 2 (apresentação de um seminário)?
6. Pensando no curso ministrado pelo PROEMF como um todo e no conhecimento acumulado (do nível Elementar 1 até aqui), eles foram suficientes para que você pudesse desenvolver seu seminário?
7. Ao lembrar do seu percurso para o aprendizado do Francês, do ponto de vista linguístico, qual foi sua maior dificuldade? Por quê?
8. Você teria alguma consideração a fazer com relação ao curso (pensando o curso como um todo)? E com relação ao nível Intermediário Avançado 2 e sua perspectiva de ensino-aprendizagem (FOU)?
9. Ao final do curso, você se considera preparado para encarar os desafios de estudar em um país francófono? Justifique sua resposta.

APÊNDICE 2 – Questões que orientaram a entrevista com os professores do PROEMF que atuavam no nível AV2.

1. O que o motivou a ensinar o francês como língua estrangeira a partir da modalidade *Français sur Objectif Universitaire*?
2. Qual a importância da formação específica nessa modalidade para as práticas desenvolvidas em sala de aula?
3. Você estaria capacitado(a) a ensinar o FOU sem ter passado pelo processo de formação específica? Por quê?
4. Pensando na sua atuação como professor(a) de língua estrangeira, houve alguma mudança em suas práticas pedagógicas? Em caso afirmativo qual?
5. O perfil do aluno interfere na produção do material didático utilizado em suas aulas? Em caso afirmativo, de que modo?
6. Você acredita que o FOU seja importante para o aluno do PROEMF/PROFICI? Por quê?
7. A adoção do FOU nas turmas do AV2 contribui para o processo de ensino-aprendizagem da língua francesa? Em caso afirmativo, de que modo isso acontece?
8. Pensando no processo de internacionalização da língua francesa na UFBA, você acredita que a metodologia de ensino FOU possa contribuir para que isso ocorra? De que modo?

APÊNDICE 3 – Modelo utilizado para o registro no bloco de notas

OBSERVAÇÃO n. _____

Data: __ / __ / _____

Início: __ h __ min. Término: Início: __ h __ min.

Turma: ____

Desenvolvimento das atividades:

Atividade 1:

Atividade 2:

Atividade 3:

Recursos:

Observação:

ANEXO 1 – Questionário produzido pelo PROEMF e aplicado aos alunos no final do AV1 para verificação diagnóstica, a fim de traçar um perfil do aluno e preparar as aulas que seriam ministradas no nível seguinte – o AV2.

SONDAGEM DO CURSO DE FRANCÊS MINISTRADO PELO PROEMF
NÍVEL INTERMEDIÁRIO AVANÇADO 1

NOME: _____

Idade: _____

1. Formação acadêmica:

Curso: _____ () licenciatura () bacharelado

() Graduação

() Mestrado

() Doutorado

() Especialização

2. Por optou em estudar a língua francesa?

3. Pretende fazer intercâmbio ou pós-graduação em país francófono?

4. Em caso afirmativo em qual país?

5. Você já pesquisou sobre a universidade e/ou sobre curso pretendido?

6. Já acessou o *site* da Assessoria Internacional da UFBA para verificar possíveis convênios?

7. Quais dessas situações te causam dúvidas acerca da mobilidade acadêmica?

() documentação

() bolsas de estudo

() moradia

() trabalho

() seguro saúde

8. Preencha o quadro abaixo.

<p>Dentre essas propostas, marque quais assuntos te interessam mais no meio acadêmico francófono ou na vida estudantil?</p> <p>Numere de 1 a 4 o grau de prioridade de cada um.</p> <p>1 - Pouco importante</p> <p>2 - Importante</p> <p>3 - Muito importante</p> <p>4 - Imprescindível</p>	<input type="radio"/> Grade curricular/ estruturação dos cursos
	<input type="radio"/> Modelos das aulas/ tipos de avaliação
	<input type="radio"/> Propor sua candidatura
	<input type="radio"/> Direitos dos estudantes (carteira de estudante e benefícios)
	<input type="radio"/> Situações de emergência, acidente ou saúde
	<input type="radio"/> Moradia universitária
	<input type="radio"/> Compreender e produzir diferentes gêneros textuais acadêmicos
	<input type="radio"/> Compreender hábitos e costumes da sociedade local

ANEXO 2 – Atividade de compreensão oral e expressão escrita produzida pelo PROEMF e realizada na turma A.

Le Système Scolaire en France

La Maternelle :

- a) L'école maternelle est-elle obligatoire ?
- b) À quel âge les enfants entrent à l'école maternelle ?
- c) Décrivez le cours maternel et quel est le signifié des signes PS, MS et GS.

L'École :

- a) Quelle est la durée du cours à l'école ?
- b) Quelle est l'importance du cours préparatoire ?

Le Collège :

- a) Normalement, l'élève entre au collège à quel âge ?

Le Lycée : L'étudiant doit entrer au Lycée à l'âge de 15 ans.

- a) Comment se partage le cours au Lycée ?
- b) Comment s'appelle l'examen national ?
- c) En quel moment l'élève doit-il passer cet examen ?
- d) Quand les élèves doivent-ils choisir la filière universitaire ?
- e) L'examen national en France est similaire à celui du Brésil ? Pourquoi ?

L'Université :

- a) Qu'est-ce qu'il est nécessaire pour entrer à l'Université en France ?
- b) Qu'est-ce que le système LMD ?
- c) Il y a deux possibilité d'entrée aux universités en France, citez-les ?
- d) Qu'est-ce qu'il faut pour entrer aux Grandes Écoles ?
- e) Quels sont les types de Grandes Écoles ? Cochez la bonne réponse.
 Les Grandes Écoles ; l'École de Commerce ; le Lycée ; l'Institute des Études Politiques
 L'École de Commerce ; l'École d'Ingénierie ; l'Institute des Études Politiques ; les Écoles Normales Supérieurs
 Les Écoles Normales Supérieurs ; l'École de Commerce ; le Baccalauréat ; l'Institute des Études Politiques
- f) Est-ce qu'il y a d'autres exigences pour entrer dans certaines Grandes Écoles ?
- g) Qu'est-ce que les Écoles Normales Supérieurs ?
- h) Qu'est-ce que les Institutes des Études Politiques ? Comment s'appelle l'école la plus renommée ?

Les vacances : Comparez les vacances au Brésil et en France.

1. À votre avis, qu'est-ce qu'il y a de plus important sur la vidéo pour votre connaissance personnelle ?
2. Faites un résumé de la vidéo. (250 mots)