

Wagner Belinato  
(Organizador)

# PARANÁ FALA IDIOMAS-FRANCÊS

Reflexões, Práticas e Desafios



Programa  
**Paraná** fala  
Francês



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

---

B431p Belinato, Wagner (org.).  
Paraná fala idiomas-Francês: reflexões, práticas e desafios / Organizador: Wagner Belinato;  
Prefácio de Annie Desaulniers, Coralie Huckel e Carey Nelson.  
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024; figs.; gráfs.; quadros.

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-85-217-0437-9.

1. Ensino de Línguas. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.  
I. Título. II. Assunto. III. Organizador.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
2. Linguística. 410
3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007
4. Língua francesa. 440

Wagner Belinato  
(Organizador)

**PARANÁ FALA IDIOMAS-FRANCÊS**  
Reflexões, Práticas e Desafios

Copyright © 2024 - do organizador representante dos colaboradores  
Coordenação Editorial: Pontes Editores  
Editoração: Eckel Wayne  
Capa: Acesa Design  
Revisão: Laiza Silva

PARECER E REVISÃO POR PARES  
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos  
para avaliação e revisados por pares.

### CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman  
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão  
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes  
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros  
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi  
(Unicamp – Campinas)

Gláís Sales Cordeiro  
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho  
(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez  
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio  
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva  
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva  
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES  
Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão  
Campinas - SP - 13070-118  
Fone 19 3252.6011  
ponteseditores@ponteseditores.com.br  
www.ponteseditores.com.br

Em memória de Grace Walele Mutombo (1998-2023)



**A**gradecemos a todos os autores pela contribuição nesta coletânea. Um agradecimento especial à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Estado do Paraná pelo apoio à publicação, através da disponibilização orçamentária concedida pelo Fundo Paraná.



## SUMÁRIO

PRÉFACE.....	11
PREFÁCIO .....	13
INTRODUÇÃO .....	15
Wagner Belinato	
O PARANÁ FALA IDIOMAS: UM PROGRAMA ESTRATÉGICO DA SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR EM APOIO À INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	19
Eliane Segati Rios	
O LUGAR DO FRANCÊS NA HISTÓRIA E NA CONTEMPORANEIDADE E O PROGRAMA PARANÁ FALA FRANCÊS .....	29
Wagner Belinato	
Suelen Maria Rocha	
TORNAR-SE PROFESSOR DE LÍNGUAS: AS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA FRANCESA PROVENIENTES DE PAÍSES AFRICANOS COLONIZADOS...43	
Mônica de Aguiar Moreira Garbelini	
Tânia Regina Montanha Toledo Scoparo	
Grace Walele Mutombo	
Cohovi Eudes Nandjo	
Willy Adda	
<i>PAR ICI</i> : CAMINHO A PERCORRER NAS AULAS DE LÍNGUA FRANCESA ... 65	
Rita de Cássia Silva Bergamasco Just	
Daiane Pereira Xavier	
Yane Scavinski	
UMA PROPOSTA DE ENSINO DA LEITURA DE TEXTOS ACADÊMICOS EM FRANCÊS NA UNIVERSIDADE.....	89
Suélen Maria Rocha	
Denise Akemi Nishi	
Caroline Rodovalho	

O IMPACTO DA CULTURA NO ENSINO DE FLE: A REALIDADE DE ESTUDANTES BRASILEIROS INSERIDOS NUM CENÁRIO GLOBALIZADO DE APRENDIZAGEM.....	111
Nadia Moroz Luciani	
Ingrid Islabão da Rosa	
Shaiane da Silva Neves	
VIVÊNCIAS E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NO PFF .....	133
Denise Gabriel Witzel	
Janine Patrícia Loos	
Milena Maria Weber	
AS COMUNIDADES DE APRENDIZADO NO CONTEXTO DO PARANÁ FALA FRANCÊS.....	157
Wagner Belinato	
Luiza Prevedel Pereira	
Oscar Felipe Rodrigues Ribeiro	
SOBRE OS AUTORES .....	179

## PRÉFACE

En 2017, lors d'une rencontre organisée à Montréal par Langues Canada portant sur le thème du français en Amérique du Sud, la professeure et coordinatrice du programme « Paraná Fala Idiomas » pour les sept universités étatiques du Paraná, Madame Eliane Segatos Rios, a présenté un projet fascinant intitulé *Paraná parle français* afin d'établir un partenariat avec des universités québécoises. L'Université du Québec à Montréal (UQAM) a alors obtenu des fonds du ministère canadien des Relations internationales et de la Francophonie (MRIF) dans le cadre du concours de la Coopération Québec-Brésil pour permettre, dans un premier temps, le début d'une collaboration entre les universités étatiques du Paraná et l'UQAM et, dans un deuxième temps, promouvoir la langue et la culture francophone du Québec. C'est à ce moment que nous avons été invitées à se joindre au projet en tant que maîtres de langue en français langue seconde de l'École de langues de la Faculté de communication de l'UQAM. Suite à une deuxième subvention accordée par le MRIF, ce projet a réellement pris son envol en permettant des échanges en présentiel à Curitiba et en ligne. Au fil de nombreuses rencontres riches de discussions passionnantes, il a été question de partager et d'échanger sur les défis et les enjeux de l'enseignement et de l'acquisition d'une langue additionnelle (seconde et étrangère). Cinq ans plus tard, nous sommes ravis de voir le fruit de ces échanges partagé dans cet ouvrage qui porte sur les recherches, les pratiques et les défis reliés à l'enseignement de la langue française au Paraná. La poursuite de nos diverses collaborations nous tient à cœur et ce rapprochement interculturel avec nos collègues du Paraná, nourri par notre amour

commun du français et de son enseignement nous amène à constater avec bonheur que les programmes enseignés par nos collègues sont très fleurissants. Nous sommes très fiers de collaborer avec vous et de côtoyer nos précieux collègues du Paraná parle français !

## PREFÁCIO<sup>1</sup>

Em 2017, durante uma conferência organizada em Montréal pelo *Langues Canada* sobre o tema do francês na América do Sul, a professora e coordenadora do programa “Paraná Fala Idiomas” das sete Universidades do Estado do Paraná, Profa. Dra. Eliane Segati Rios, apresentou um projeto fascinante chamado *Paraná fala francês*, no intuito de estabelecer uma parceria com universidades quebequenses. A Universidade de Québec em Montréal (UQAM) obteve então fundos do Ministério Canadense de Relações Internacionais e da Francofonia (MRIF) no âmbito do concurso de Cooperação Québec-Brasil para possibilitar, em um primeiro momento, o início de uma colaboração entre as universidades do estado do Paraná e a UQAM e, em um segundo momento, difundir a língua e a cultura francófona do Québec. Neste momento, fomos convidados a nos unir ao projeto enquanto mestres em línguas, mais especificamente francês como segunda língua, na Escola de Línguas da Faculdade de comunicação da UQAM. Após um segundo financiamento acordado pelo MRIF, esse projeto alçou voo, permitindo encontros presenciais em Curitiba e on-line. No decorrer de várias reuniões, repletas de apaixonantes discussões, falamos acerca dos desafios e questões do ensino e da aquisição de uma língua adicional (segunda língua ou língua estrangeira). Após cinco anos, estamos felizes em ver o fruto dessas trocas compartilhado nesta obra, que se debruça sobre as pesquisas, práticas e desafios ligados ao ensino da língua francesa no Paraná. A continuação de nossas colaborações nos é muito cara e essa aproximação

---

1 Tradução do prefácio realizada pelas professoras Caroline Rodovalho, Denise Akemi Nishi e Suelen Maria Rocha, do Programa Paraná Fala Francês da Universidade Estadual de Londrina

intercultural com nossos colegas do Paraná, nutrida por nosso amor em comum pelo francês e seu ensino, nos leva à feliz constatação de que os programas ministrados por eles são extremamente frutíferos. Temos orgulho de colaborar com vocês e estarmos ao lado de nossos estimados colegas do Paraná Fala Francês!

Annie Desaulniers  
Coralie Huckel  
Carey Nelson  
Université du Québec à Montréal - UQAM

## INTRODUÇÃO

Wagner Belinato  
(org.)

O programa Paraná Fala Francês (PFF), subprograma do Paraná Fala Idiomas voltado ao ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE), é fruto de acordos internacionais e vem sendo desenvolvido desde 2018 nas sete universidades públicas estaduais paranaenses, por iniciativa da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, com financiamento da Fundo Paraná. Seu principal objetivo é o de fomentar a internacionalização das IES a partir de um ensino plural e que suplante o eixo exclusivo da anglofonia.

Norteando-se pela pesquisa didático-pedagógica e diante do desafio de ensinar um novo idioma, as equipes do Paraná Fala Francês buscam, desde a implantação do programa, investigar as múltiplas realidades das comunidades acadêmicas de cada instituição, verificando suas necessidades e objetivos (Porcher, 2004), a fim de oferecer cursos adequados às demandas comunitárias e debater soluções face aos problemas encontrados. Refletida na miríade de cursos oferecidos, desde o nível linguístico básico a classes de conversação e abordagens com fins específicos (FOS, FOU), essa prática investigativa ganha espaço, agora, no livro *Paraná Fala Idiomas-Francês: reflexões, práticas e desafios*, que pretende apresentar e analisar as ações e os múltiplos cenários de ensino desenvolvidos pelas equipes que desenvolvem o programa.

Abrindo o volume, o artigo *O Lugar do Francês na História e na contemporaneidade e o programa Paraná Fala Francês*, dos professores Wagner Belinato e Suélen Maria Rocha, respectivamente das universidades estaduais de Maringá e Londrina, busca explicitar a relevância da Língua Francesa no mundo contemporâneo, além de estabelecer um breve percurso sobre a atualidade do ensino do idioma no Brasil até o desenvolvimento de um programa especificamente voltado ao ensino do FLE nas IES paranaenses, levando em consideração os cursos desenvolvidos e o público alcançado.

Em seguida, em *Tornar-se professor de línguas: as experiências dos professores de língua francesa provenientes de países colonizados*, os instrutores de língua migrantes Grace Walele Mutombo (*in memoriam*), Cohovi Eudes Nandjo e Willy Adda oferecem, a partir de depoimentos pessoais, uma importante visão sobre a culturalidade e a interculturalidade para o desenvolvimento humano e cidadão e a prática didática em sala de aulas, em capítulo assinado em companhia das professoras Mônica de Aguiar Moreira Garbelini e Tânia Regina Montanha Toledo Scoparo, da Universidade Estadual do Norte Paranaense.

A pertinência do material didático *Par Ici – Méthode de Français*, inicialmente adotado nas aulas do programa, é discutida pelas professoras Rita de Rita de Cássia Silva Bergamasco Just, Daiane Pereira Xavier e Yane Scavinski, da Universidade Estadual de Ponta Grossa em *Par ici: caminho a percorrer nas aulas de língua francesa*. Da reflexão empreendida a partir da prática didática, evidencia-se a necessidade de ajustes e complementações em relação aos conteúdos apresentados pelo método, voltado ao público norte-americano, tendo em vista as necessidades concretas do ambiente de ensino brasileiro e dos espaços didáticos do PFF.

Na sequência, em *Uma proposta de ensino da leitura de textos acadêmicos em francês na universidade*, as professoras Suélen Maria Rocha, Denise Akemi Nishi e Caroline Rodovalho, da Universidade Estadual de Londrina, discutem o desenvolvimento e os resultados de cursos visando a compreensão escrita de gêneros tipicamente acadêmicos, tais quais o resumo, o artigo e a nota de leitura. Baseando-se nas discussões de Bronckart (1999) e Jacquin (2019), as autoras observam que a leitura em

Francês Língua Estrangeira pode contribuir à formulação e à reformulação de teorias, conceitos e metodologias no ambiente universitário.

A contribuição da cultura para o ensino de FLE ganha vez em *O impacto da cultura no ensino de FLE: a realidade de estudantes brasileiros inseridos num cenário globalizado de aprendizagem*, desenvolvido pelas professoras Nádia Moroz Luciani, Ingrid Islabão e Shaiane Neves, da Universidade Estadual do Paraná – campus Curitiba. Nele, as autoras partilham experiências e estratégias da utilização da arte e da cultura no processo de ensino de francês, com práticas que abordam a interculturalidade de acordo com as observações de De Carlo (1998), Pretceille (2001) e Moussa (2012), a fim de demonstrar como o ensino intercultural torna-se útil aos aprendizes em um mundo globalizado.

Buscando analisar os desafios sobre a avaliação diante das especificidades do programa, as professoras Denise Gabriel Witzel, Janine Patrícia Loss e Milena Maria Weber, da equipe do programa na Universidade Estadual do Centro-Oeste, apresentam, em *Vivências e desafios da avaliação no PFF*, alguns dos conceitos mais difundidos sobre os processos avaliativos no aprendizado de idiomas e debatem a funcionalidade da avaliação formativa centrada no processo de aprendizagem, de forma que professor e aprendiz possam realizar adequações pertinentes para atingir seus objetivos durante a aprendizagem.

Por fim, encerrando o volume, apresenta-se a discussão *As comunidades de aprendizado no contexto do Paraná Fala Francês*, dos professores Wagner Belinato, Luiza Prevedel Pereira e Oscar Felipe Rodrigues Ribeiro, da equipe da Universidade Estadual de Maringá. No estudo, os professores debatem o conceito de comunidade de aprendizagem conforme apresentado por Garrison, Anderson e Archer (2017), e buscam identificar a contribuição das presenças cognitiva, social e pedagógica para a formação de tais comunidades nos ambientes de ensino do programa Paraná Fala Francês, sejam eles na modalidade online ou presencial, de modo a identificar a contribuição para a eficácia do processo de ensino.

Mais que capítulos autônomos, o material nasce do frequente contato e das discussões empreendidas pelo conjunto das equipes didáticas das

universidades participantes em suas discussões e encontros periódicos, levando em conta as diferentes contribuições realizadas pelos membros da equipe multidisciplinar que compõe o programa. Desta forma, além de apresentar e analisar as ações desenvolvidas pelas equipes, o volume *Paraná Fala Idiomas-Francês: reflexões, práticas e desafios* apresenta os caminhos adotados na prática de ensino de cada instituição, seus percalços e as importantes soluções didáticas encontradas para a oferta de cursos de qualidade, de forma que cada dos estudos apresentados dialoga e complementa os demais.

## O PARANÁ FALA IDIOMAS: UM PROGRAMA ESTRATÉGICO DA SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR EM APOIO À INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Eliane Segati Rios

### **Introdução**

O Programa Paraná fala Idiomas (PFI) iniciou as suas atividades no ano de 2014 por meio do lançamento do seu primeiro subprograma intitulado “O Paraná fala Inglês” (PFI-LI) frente à demanda ocasionada pelo programa de mobilidade internacional “Ciência sem Fronteiras”. Este programa buscava ... *promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional* (Brasil, 2011).

Para tanto, alunos e pesquisadores selecionados precisavam comprovar a sua proficiência linguística a depender da instituição do país de destino. Desse modo, a fim de propiciar aos alunos das universidades estaduais do Paraná<sup>1</sup> qualificação linguística e, com isso, aumentar as chances de aprovação, o estado do Paraná lança o programa O Paraná fala Inglês, um Programa Estratégico da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) com o objetivo de qualificar linguisticamente os alunos das Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná (IES-PR)

---

1 Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

para potencial participação no programa de mobilidade internacional do Governo Federal.

### **O Paraná fala Idiomas: etapas**

Desde o seu início, no ano de 2014, o programa priorizou a oferta de cursos semestrais de inglês preparatórios para testes de proficiência, a exemplo do TOEFL ITP. Na ocasião foram celebrados termos de cooperação visando a implementação e/ou melhorias da estrutura física, além da aquisição de equipamentos para os laboratórios de línguas das universidades estaduais participantes, bem como a realização de diversos *workshops* para formação das competências pedagógicas e metodológicas. Esta etapa perdurou até o ano de 2016, quando novos desafios nos foram apresentados, para além da qualificação linguística para aprovação em testes de proficiência.

A segunda etapa do programa (2017-2018) foi marcada por mudanças na estrutura de oferta do PFI-LI, dada a necessidade de apoiar o processo de internacionalização da ciência e inovação em todas as esferas da atividade universitária, priorizando a oferta do inglês como língua acadêmica, além do lançamento de mais um Subprograma, a saber: o Paraná fala Francês PFI-LF.

O Paraná Fala Francês foi motivado pela existência da parceria entre o Governo do Estado do Paraná e a Província de Quebec. Como resultado, estabeleceu-se acordo internacional com a *Languages Canada* e suas universidades afiliadas, com apoio, também, do Ministério de Relações Exteriores e Francofonia (MREF). Esta fase é marcada pela atração de importantes cooperações conjuntas, com projetos financiados pelo Conselho Britânico e *Cambridge Assessment English*, além da parceria firmada com a *Smrt English*.

A terceira etapa (2019-2021) foi impactada pelo ensino à distância no contexto da pandemia de COVID 19. Com isso, as aulas, que eram ministradas de forma 100% presencial, passaram a ser realizadas com apoio de plataformas virtuais. A oferta remota dos cursos dos subprogramas Paraná Fala Inglês e Paraná Fala Francês representou um marco ao

Programa, com atividades em rede, a exemplo do programa de mobilidade internacional virtual, por meio de aulas compartilhadas com os nossos parceiros internacionais.

A quarta etapa (2023 - 2025) representou a retomada às aulas presenciais mantendo ofertas híbridas como forma de manter diferentes formas de participação do alunado. Esse momento é marcado ainda pela expansão do Programa com o lançamento do Paraná Fala Espanhol e Paraná Fala Português como Língua de Acolhimento, em apoio ao Programa de Acolhida aos Cientistas Ucranianos (SETI, Fundação Araucária).

### **O Paraná fala Francês**

Como política de expansão linguística e fortalecimento das relações entre o Governo do Estado do Paraná e a Província de Quebec, o PFI lança oficialmente o Programa Paraná Fala Idiomas – Francês (PFI – LF), no primeiro semestre de 2018.

O programa foi idealizado em agosto de 2017, quando da renovação do Acordo de Cooperação entre o Estado do Paraná e a Província de Quebec, representada pelo Ministério de Relações Internacionais e Francofonia (MREF) de Quebec, na demonstração de compromisso no desenvolvimento de projetos conjuntos em áreas de mútuo interesse, incluindo a língua francesa e cultura quebequense.

Como resultado da parceria, desde 2018 são realizadas ações conjuntas do PFI-LF e das instituições quebequenses. Entre elas, duas propostas aprovadas e apoiadas pelo MREF<sup>2</sup>, sendo a primeira em 2019, com as universidades *Université de Montréal* (UdeM), *Université du Québec à Montréal* (UQAM) e *McGill University* e, a segunda, no período de 2021 a 2023, realizada exclusivamente com a *Université du Québec à Montréal* (UQAM). Cada proposta teve um aporte máximo de 12 mil dólares canadenses, utilizados pelos pesquisadores canadenses para a realização de sua mobilidade ao Paraná, a fim de desenvolvermos ações conjuntas para a qualificação do programa.

---

2 Chamada de projetos MREF para cooperação entre Québec-Brasil

Portanto, em 2019, realizamos workshops temáticos com o grupo de professores e coordenadores institucionais do PFI-LF, com o objetivo de discutir as práticas pedagógicas e competências docentes articuladas à inovação educacional. Os workshops foram um rico espaço para debates e aprimoramento linguístico. Após o encontro presencial, inúmeras reuniões foram realizadas de modo virtual para que as práticas discutidas pudessem ser implementadas.

Ao longo do projeto aprovado para o período de 2021 – 2023, duas missões foram realizadas ao estado do Paraná para visita *in loco* às nossas IES, com o objetivo de acompanhar as atividades das equipes institucionais para aperfeiçoamento didático-metodológico e linguístico. Além de observações de aulas, os pesquisadores quebequenses reuniram-se com as equipes institucionais para *feedback* de suas práticas educacionais, como também com os grupos de estudantes do programa para melhor compreender as suas demandas e, com isso, traçarmos uma proposta para as futuras cooperações.

### **O Paraná fala Francês em dados**

Ao longo dos sete anos de existência (2018-2024), a coleta de dados em conjunto com as sete universidades estaduais participantes permite acompanhar a evolução e qualificação do programa. Apresentamos a seguir os dados absolutos, considerando o período de 2018 a 2023, tendo em vista que o ano de 2024 encontra-se em vigência no ato desta publicação.

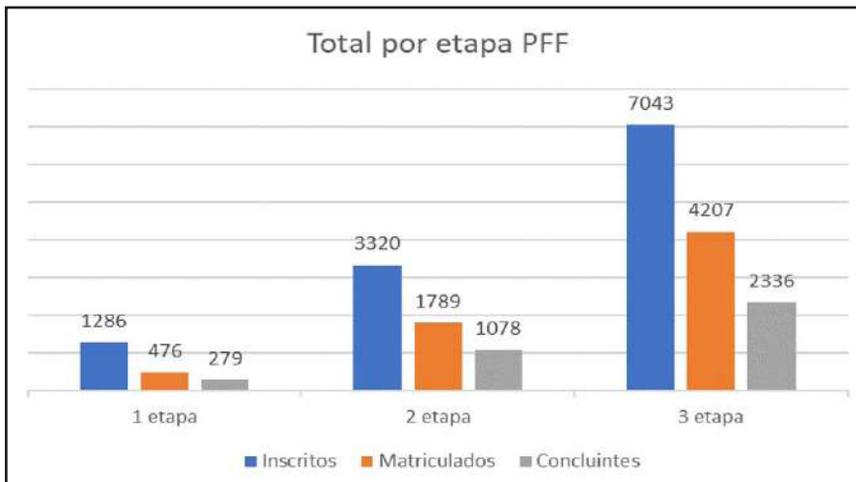
O programa, que desde o seu lançamento, passou por três etapas, a primeira (2018 a 2019); a segunda, (2019 a 2021) e a terceira, (2021 a 2023). Na primeira etapa, como ação piloto, cada IES-PR estava estruturada com uma equipe institucional, composta por um coordenador institucional, parte da carreira universitária e responsável na IES pelo gerenciamento e acompanhamento pedagógico, e um profissional graduado, preferencialmente recém-formado, para atuar na docência com a oportunidade da formação continuada.

O número de bolsistas foi alterado quando da oferta da terceira etapa,

época em que o programa se fortaleceu e passou a contar, também, com um coordenador pedagógico e um estudante de graduação para auxílio na execução do programa, bem como para incentivar e fortalecer a sua formação inicial na pesquisa e na docência. Ao longo dos seis anos de execução do PFI-PF, houve um investimento de R\$3.758.780,00.

Ao total, 3.693 alunos, entre acadêmicos de graduação, pós-graduação, docentes e agentes universitários, foram atendidos, como observado a seguir:

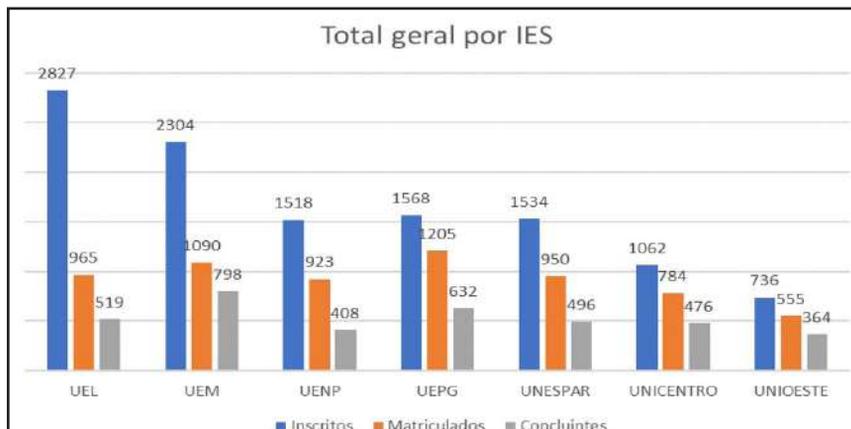
Gráfico 01: PFI-PF Etapas.



Fonte: a autora

O impacto entre alunos inscritos, matriculados e concluintes mantém-se alto em todas as etapas e pode-se observar um aumento significativo quanto ao interesse da comunidade universitária pela Língua Francesa. Vários indicadores podem ser considerados para melhor entender tais impactos. Para isso, o programa estadual está em fase de desenvolvimento e aplicação de indicadores que serão avaliados, com resultados futuramente publicados. Ao avaliarmos o total geral das IES participante, temos:

Gráfico 02: PFI-PF Total geral.



Fonte: a autora

Muito embora o número de inscritos seja alto em quase todas as universidades, os concluintes concentram-se na margem de 300 a 800, a depender da instituição. A discrepância entre inscritos e concluintes ainda é grande, diminuindo entre matriculados e concluintes. Em relação aos alunos concluintes (acadêmicos de graduação, de pós-graduação, docentes e agentes universitários), percebe-se a predominância de alunos de graduação, seguido por alunos de pós-graduação, docentes e, por fim, agentes universitários. O interesse dos alunos de graduação e pós-graduação é evidenciado, principalmente, pela mobilidade internacional, além do aprimoramento linguístico e cultural.

Gráfico 03: PFI-PF Categoria Concluintes.

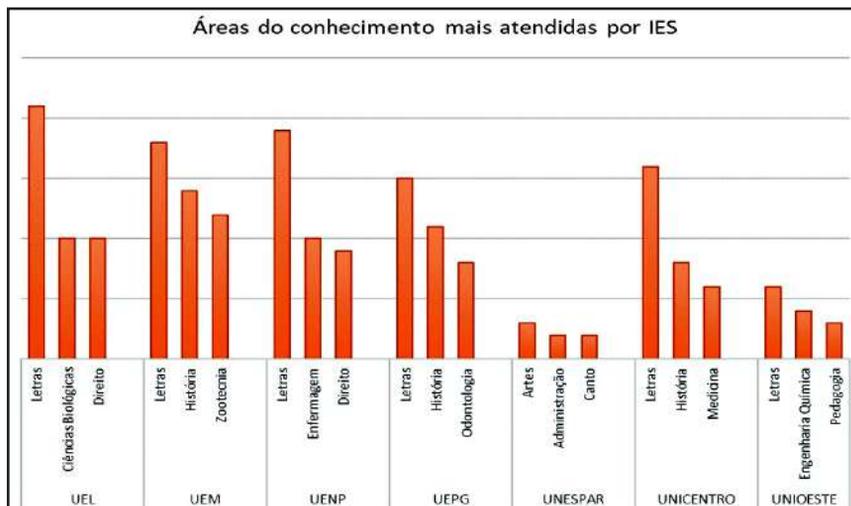


Fonte: a autora

Tendo em vista o objetivo principal do PFI é o de fortalecer a ações de internacionalização das IES do Paraná, é de suma importância que as universidades encontrem caminhos para motivar mais a participação dos alunos de pós-graduação e dos docentes, a fim de atingir publicações em revistas de impacto internacional, grupos de pesquisas com participação de pesquisadores falantes de Língua Francesa, além da participação desta comunidade em eventos internacionais.

Ao avançarmos a nossa análise para as áreas de conhecimento representadas, identificamos um maior interesse pela comunidade acadêmica da área de Letras, como observado a seguir:

Gráfico 04: PFI-PF Demandas.



Fonte: a autora

Os cursos acima apresentados indicam as áreas de maior interesse que buscam o Paraná Fala Francês em nossas instituições. A comparação de tais cursos com as áreas de pós-graduação ofertadas em nossas universidades deixa perceber que há espaço para um esforço institucional buscando maior representatividade de pesquisadores dos programas de pós-graduação de cada instituição, reforçando o nosso compromisso de fortalecimento da internacionalização na pesquisa e inovação.

Com isso, o programa pretende colaborar, junto da gestão estratégica de internacionalização das IES, para a formação de grupos de pesquisa internacionais, programas conjuntos, disciplinas compartilhadas, capacitação docente, discente e administrativa, a fim de contribuir para a qualificação do Ensino Superior do Paraná.

### Considerações finais

O Programa Paraná Fala Idiomas, gratuito para toda a comunidade universitária tem, como meta principal, apoiar e fortalecer as ações de internacionalização da Universidades Estaduais do Paraná e, com isso,

na subseqüente qualificação dos programas de pós-graduação e do ensino superior como um todo.

A médio e longo prazo, o Paraná Fala Idiomas objetiva a aprovação de uma Política Linguística de Estado a ser elaborada de forma colaborativa com as universidades, a fim de fortalecer a formação inicial e continuada dos profissionais de Letras, tanto da universidade quanto da rede básica de ensino, visando ainda a possibilitar estágios internacionais, aumentar o número de professores e alunos internacionais como forma a contribuir também para a internacionalização em casa.

Ressalta-se que o programa tem passado por um processo de contínua ressignificação, justificado pela constante estruturação da gestão internacional e linguística em nossas Universidades, bem como pelo contexto social e histórico ao qual pertence.

Por fim, tendo em mente uma política linguística do programa que defende a importância do plurilinguismo e pluriculturalismo no processo da internacionalização, outros idiomas poderão ser incorporados à proposta, a fim de garantir o fortalecimento do nosso Estado tendo, como base principal, a qualificação das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná e de nosso Estado como um todo para o avanço da ciência e inovação.



O LUGAR DO FRANCÊS NA HISTÓRIA E NA  
CONTEMPORANEIDADE E O  
PROGRAMA PARANÁ FALA FRANCÊS

Wagner Belinato (UEM)  
Suelen Maria Rocha (UEL)

### **Introdução**

Compreender a relevância da Língua Francesa no mundo contemporâneo é tarefa simples. De números superlativos, o idioma figura entre os mais utilizados no dia a dia de milhões de indivíduos espalhados por dezenas de países em todo o globo, sendo igualmente um dos mais presentes no ciberespaço. Os diferentes fatores que levam a Língua Francesa a ocupar lugar de destaque no mundo contemporâneo são objeto da presente discussão, que recupera informações históricas a fim de fornecer uma perspectiva sobre a importância do idioma no cenário contemporâneo.

O percurso empreendido passa por compreender o processo histórico que leva a Língua Francesa a ser a 5ª língua mais falada no mundo e uma das poucas faladas em todos os continentes, abordando desde seu apogeu na Europa dos séculos XVII a XIX até seu papel na atualidade. Em seguida, observa-se o desenvolvimento do ensino do idioma no Brasil, da fundação do Colégio Pedro II — na esteira das cortes europeias —, até nossos dias, com atenção à legislação vigente, que lega o idioma, bem como demais línguas contemporâneas, a segundo plano, sobretudo para aprendizes de Ensino Médio.

A perspectiva que se constroi a partir dessas reflexões auxilia a compreender quão importante se torna a iniciativa da UGF/SETI na

criação do Programa Paraná Fala Idiomas, do qual participam todas as sete universidades estaduais paranaenses, a saber: Universidade Estadual do Centro-Oeste, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual do Norte Paranaense, Universidade Estadual do Oeste Paranaense, Universidade Estadual do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa. Com diversas iniciativas de internacionalização, tais instituições encontram no Programa Paraná Fala Idiomas, que conta com ofertas de cursos de Língua Francesa, Inglesa e, mais recentemente, Espanhola, a opção de complementar o ensino de línguas estrangeiras modernas às suas comunidades acadêmicas.

Especificamente em relação à Língua Francesa, ensinar e inserir o idioma nas comunidades acadêmicas significa fornecer um importante veículo de comunicação econômica e cultural, conforme destacam, em *Abordagens para o ensino de Francês Línguas Estrangeiras*, Guedes e alii (2021, p. 13). O idioma veicula consigo, de acordo com os autores, ... *conteúdos culturais e linguísticos autênticos*, que podem ser ... *adaptados à expectativa presumida de seus estudantes, com vistas à motivação e ao desenvolvimento do conhecimento* (*idem*, p. 13). O ensino da língua ganha importância no mundo contemporâneo a partir dos anos 1960-70, conforme apontam os estudiosos, quando surge o embrião daquilo que viria a ser a União Europeia (*ibidem*, p. 21).

Esse é o cenário em que se desenvolve o Programa Paraná Fala Francês, que visa garantir aos estudantes de graduação, mestrado e doutorado, além de técnicos e corpo docente das instituições paranaenses, contato com e aprendizado da Língua Francesa, com vistas a auxiliar o processo de internacionalização da rede de ensino superior do estado e de construir uma sólida rede de interações linguísticas com seus parceiros internacionais.

## **Panorama da Língua Francesa**

Uma das línguas historicamente atreladas à Expansão Marítima que deu origem à política colonial europeia da Idade Moderna, a Lín-

gua Francesa carrega consigo todo o prestígio e conflito dessa história. De acordo com o mais recente relatório *La langue Française dans le monde* publicado pela Organização Internacional da Francofonia<sup>1</sup>, a língua é falada *por 300 milhões de locutores*, o que representa um aumento de 10% no total de falantes desde 2014. Isso faz com que a Língua Francesa seja a 5ª língua mais falada no mundo, atrás apenas *do chinês, do inglês, do espanhol e do árabe* (Quémener, Wolff, 2018, p. 04). Presente em todos os continentes, o relatório aponta que *a língua francesa possui todas as características de uma língua mundial* [... *la langue française a toutes les caractéristiques d'une langue mondiale.*]<sup>2</sup> (*idem*). Além disso, cerca de 132 milhões de estudantes espalhados por todo o globo são aprendizes do idioma, indicando uma necessidade da presença de professores de francês como língua estrangeira (FLE) em todos os cantos do mundo.

Nos cinco continentes, os falantes de Língua Francesa dividem-se entre os países em que a língua desfruta de um papel oficial e de língua segunda em um *Perímetro Geográfico de uso cotidiano do francês* que abrange Argélia, Andorra, Benin, Bélgica, Burkina Faso, Burundi, Canadá, Camarões, Chad, Comores, Congo, Costa do Marfim, Djibouti, França, Gabão, Guiné, Guiné Equatorial, Haiti, Ilhas Maurício, Ilhas Seychelles, Luxemburgo, Líbano, Madagascar, Mali, Marrocos, Mauritània, Mônaco, Niger, República Centro-africana, República Democrática do Congo, Ruanda, Senegal, Suíça, Togo, Tunísia e Vanuatu (Quémener, Wolff, 2018, p. 08), com percentuais de uso por parte da população que variam entre 8% para o Burundi até 98% para a região belga da Wallonie (*idem*). Entre os continentes, os falantes estão assim divididos: 44% na África Subsaariana e Oceano Índico, 14,9% na África do Norte e Oriente Médio, 7% nas Américas e Caribe, 0,3% na Ásia e Oceania e 33,4% na Europa (p. 07). Os autores concluem, dessa forma, que

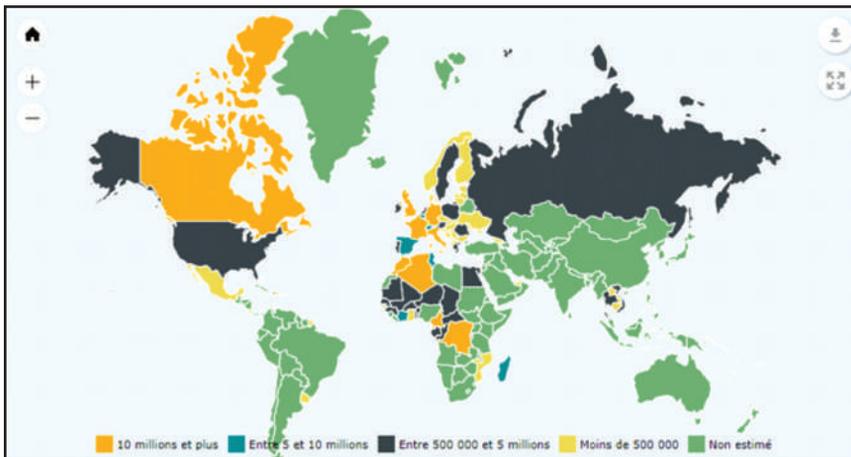
---

1 Disponível em <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf> (Acesso em 22 de jan. de 2022) e em livro Paris: Gallimard, 2018.

2 Exceto indicação em contrário, as traduções apresentadas nesse estudo são de nossa autoria.

O centro de gravidade da Francofonia continua a se deslocar em direção ao sul, prolongando uma tendência medida desde 2010, onde vemos que, dentre os 22,7 milhões de indivíduos que se juntaram à francofonia, 68% se localizam na África Subsaariana e 22% são residentes da África do Norte [...]³ (*ibidem*, p. 07)

Figura 1: A Língua Francesa no mundo



Fonte: Organização Internacional da Francofonia (2022). Disponível em <https://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/>. Acesso em 13 de fev. de 2022.

O mapa ajuda a demonstrar que a Língua Francesa está presente mesmo em territórios não ligados à colonização francesa, a exemplo de Moçambique e México. No site da Organização Internacional da Francofonia, o mapa interativo, que pode ser acessado através do link <https://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/>⁴ complementa as informações, apresentando outras estatísticas relacionadas ao idioma.

3 Le centre de gravité de la francophonie continue de se déplacer vers le sud, prolongeant une tendance mesurée depuis 2010, où l'on voit que, sur les 22,7 millions de francophones qui sont venus grossir les rangs de cette planète, 68 % se trouvent en Afrique subsaharienne et 22 % résident en Afrique du Nord [...].

4 Acesso em 13 de fevereiro de 2022.

No mesmo sentido, em *Words of the World*, Abram De Swaan aponta que a Língua Francesa faz parte de uma “galáxia de línguas”, das quais apenas uma minoria possui o status de supercentrais, a saber: o Árabe, o Chinês, o Inglês, o Francês, o Alemão, o Hindi, o Japonês, o Malaio, o Português, o Russo, o Espanhol e o Suaíli. O autor aponta que *Todas estas línguas, à exceção do suaíli, possuem mais de 100 milhões de falantes, e cada uma serve para conectar seus falantes a uma série de línguas centrais*<sup>5</sup>. (De Swaan, 2001, p. 5). Ainda recorrendo às observações de De Swaan, sabe-se que o aprendizado de línguas tende a ocorrer da periferia ao centro, ou seja, os aprendizes preferem dedicar seu tempo a aprender línguas que possuem o status de supercentrais:

Se os falantes da Língua Materna de uma língua central adquirem outra língua, em geral optam por aquela que seja amplamente difundida e em posição superior na hierarquia. Nesse próximo nível, uma série de línguas centrais se conectam — através de seus falantes políglotas — a um grupo de línguas que ocupa a posição “supercentral” no sistema. O propósito desse arranjo são as comunicações internacionais e de longa distância.<sup>6</sup> (2001, p. 05)

São diversos os motivos de classificação das línguas como supercentrais. A Língua Francesa figura no sistema de De Swaan por conta das conquistas coloniais ultra marítimas e pela sua emergência como língua de diplomacia, cultura, ciência e educação, ao lado de parte das demais línguas europeias. O prestígio do idioma podia ser constatado desde o século XVII, quando o idioma figurava, ao lado do Italiano, nos círculos culturais europeus. Esse prestígio durou, ao menos, até a Primeira Grande Guerra mundial, no século XX. O estudioso comenta que:

---

5 All these languages, except the Swahili, have more than one hundred million speakers and each serves to connect the speakers of a series of central languages.

6 If the mother-tongue speakers of a central language acquire another language, it is usually one that is more widely spread and higher up in the hierarchy. At this next level, a number of central languages are connected through their multilingual speakers to one very large language group that occupies a ‘supercentral’ position within the system. It serves purposes of long-distance and international communication.

[...] no subcontinente europeu, o francês conquistou seus maiores trunfos: no Século XVII, a língua emerge como língua de comunicação europeia emanando, como o Italiano, dos círculos da corte. Durante o século XVIII, o idioma seria adotado pelas cortes de todo o continente, pela realeza, cortesãos e diplomatas e por homens e mulheres com bom gosto e erudição. O Francês se tornou desta forma a língua de comunicação preeminente na Europa e qualquer pessoa que pretendesse a algum refinamento e educação deveria dominá-la.<sup>7</sup> (De Swaan, 2001, p. 16)

A expansão do francês como língua de cultura continuou nos séculos seguintes, com a ascensão da burguesia. Desta forma, a língua passou a ser utilizada como segunda língua de comunicação de uma grande quantidade de indivíduos por toda a Europa:

No Século XIX, [o Francês] era correntemente utilizado como segunda língua nos círculos burgueses, da Holanda à Rússia, especialmente em ambientes mais formais. Até meados do Século XX, continuaria a ser a língua da diplomacia por excelência e a principal língua internacional da Literatura e das Artes, tendo em Paris um centro global de cultura.<sup>8</sup> (*idem*, p. 16-17, acréscimo nosso)

Essa expansão se refletiu não apenas na Europa, mas por todo o mundo que se queria “civilizado”, a exemplo das administrações coloniais, que exigiam dos colonos o uso do Francês, igualmente nas cortes sul-americanas. É a partir sobretudo do status de língua culta que o francês foi introduzido ainda no Brasil Colônia. Para além das tentativas de fundação da França Antártica — invasão do estado do Rio de Janeiro por

---

7 [...] on the European subcontinent, French claimed its greatest triumphs: by the seventeenth century, it had emerged as a European vehicular language, emanating like Italian from courtly circles. In the course of the eighteenth century it was adopted at courts all over the continent, by royalty, courtiers and diplomats, and by men and women of taste and learning. French thus became the pre-eminent vehicular language in Europe and anyone who pretended to some refinement and education had to master it. (p. 16)

8 By the nineteenth century it was current as a second language in bourgeois circles from the Netherlands to Russia, especially in more formal settings. Until the mid-twentieth century it remained the language of diplomacy par excellence and the main transnational language of literature and the arts, centered as they were in Paris as a global hub of culture.

Nicolas Durand de Villegagnon (1555); a França Equinocial — fundação da cidade de São Luiz do Maranhão por Jacques Riffault (1594), o uso da língua foi largamente difundido com a instalação da corte imperial portuguesa na cidade do Rio de Janeiro (1808).

## O ensino do francês no Brasil

O ensino do francês como disciplina escolar no Brasil vigora ao menos desde a fundação do Colégio Pedro II, ainda em 1837, no Rio de Janeiro, então capital do Império. Em *Francês e educação: institucionalização de uma língua estrangeira em discursividade*, Felipe Barbosa Dezerto investiga o percurso de institucionalização da língua. O autor observa que:

A fundação do Colégio Pedro II tem bastante relevância na construção desse campo disciplinar [o francês] por se tratar de uma intervenção direta do Império brasileiro, legislando sobre que saberes passaram a integrar o *francês* campo disciplinar escolar em momentos da própria fundação de uma educação brasileira ou em momentos da fundação do Brasil como nação independente de Portugal. (2017, p. 16, acréscimo nosso)

O interesse se justifica. Em meados do século XIX, a cidade do Rio de Janeiro contava, por exemplo, uma filial dos editores Garnier, instalada em 1853, como centro de importação de considerável volume de obras literárias anualmente. A editora possuía uma média de 300 compradores assíduos por ano, conforme aponta Lawrence Hallewell em *O livro no Brasil* (2001, p. 219), com alguns títulos atingindo 600 ou 800 exemplares anuais, soma substancial para um ambiente em que a maioria da população era analfabeta e mesmo escravizada.

O papel do idioma nos ambientes escolares do Império e dos primeiros anos da república vem desde a fundação desses estabelecimentos. Passando pelas diversas reformas do ensino no Brasil, a disciplina manteve seu espaço nos diversos programas do Colégio Pedro II, conforme aponta Dezerto, ... *como garantia da participação social no mundo civilizado*

(2017, p. 111). O modelo de ensino vigente era, então, baseado no francês, de acordo com as observações do autor (*idem*, p. 81) e os programas disciplinares da instituição serviram como modelo para as demais instituições nacionais.

Se atualmente a Língua Francesa tem menor circulação social em comparação com algumas décadas atrás, reconhecidamente restrita por mecanismos econômicos e sociais refletidos em opções legislativas que privilegiaram sobretudo a Língua Inglesa, seu papel continua sendo de suma importância quando se trata do conhecimento científico. Urge destacar, em nosso cenário, a Medida Provisória nº746, de 22/09/2016, publicada em Diário Oficial da União em 23/09/2016<sup>9</sup>, que propõe a assim chamada *Reforma do Ensino Médio*, e modifica a Lei n.º 9.394, de 20/12/1996, com profundas alterações no ensino de línguas estrangeiras, conforme destaca a nova redação do Art. 36, em seu Parágrafo 8:

§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (grifo nosso)

Essa posição de privilégio absoluto à Língua Inglesa impõe um obstáculo ao ensino das demais línguas estrangeiras modernas e exige um trabalho que ressalte a importância econômica da Língua Francesa no mundo atual, bem como sua fluidez e que possa, ainda, demonstrar a carga histórica e cultural e as diferentes dimensões dos ambientes culturais aos quais o idioma se vincula. O cenário atual demanda, portanto, o uso de ferramentas didáticas cuja relevância e atualidade suplantem as limitações da legislação vigente e se façam notar de pronto, estando em medida de colaborar para a promoção do ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) e concorrendo para ampliar seu alcance.

A utilidade social da língua e seu valor em termos de capital simbólico e de capital de competências pode ser diretamente correlacionada

9 Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016> Acesso em 25 de jan. de 2022.

ao número de seus aprendizes e, conseqüentemente, ao de profissionais que se dedicam a ensinar o idioma. Atualmente, conforme a Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF)<sup>10</sup>, estima-se um número entre 10 e 12.000 professores de francês no Brasil.

A pesquisa sobre os usos profissionais do francês no Brasil *Le français dans les pratiques professionnelles* constatou a presença de cerca de 500 empresas francófonas instaladas no país no ano de 2017 (Lousada *et alii*, 2018). O estudo também conclui que o francês está associado à obtenção de melhores oportunidades de trabalho, a novas possibilidades profissionais e uma melhor qualificação geral, além de revelar um interesse de nível cultural por parte dos seus aprendizes (p. 36).

### **O Programa Paraná Fala Francês**

No estudo *Práticas da língua francesa na Argentina e no Brasil: dos contextos acadêmicos aos contextos profissionais* (Chardenet, Lousada, 2022), encomendado pela Embaixada da França no Brasil e realizado por pesquisadores Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a *Université de Franche Comté* (UFC), participantes do Observatório das práticas e das aprendizagens do francês (OPAF Brasil), constatou-se uma grande variedade de profissões entre locutores do francês no Brasil, a saber: professores, engenheiros, advogados, analistas, arquitetos, pesquisadores, tradutores, médicos, psicólogos, administradores, economistas, empresários, entre outros, demonstrando que seu uso está presente em diversos contextos profissionais, o que permite afirmar que a circulação da Língua Francesa não se restringe a áreas de atuação específicas, mas constitui uma oportunidade para os contextos e situações de comunicação variadas.

A pesquisa ressalta ainda a importância do francês nas universidades da região sul do país, pois um terço dos professores universitários que responderam ao questionário deste estudo (Chardenet, Lousada, 2022) atuam nessa região, sobretudo em tarefas ligadas à busca de informações, à realização de pesquisas acadêmicas, à participação de cursos e ensino,

10 Disponível em <http://fbpf.org.br/site/qui-sommes-nous/> Acesso em 03 de fevereiro de 2022.

conforme apontado nos resultados obtidos pela equipe, o que indica uma grande relevância do francês no contexto acadêmico, justificando a intensificação de seu ensino em tais ambientes.

O interesse pela Língua Francesa ressurge com a identificação de objetivos sólidos para seu uso (Guedes e *alli*, 2021, p. 12), caso dos ambientes universitários que integrantes do Programa Paraná Fala Francês. A rede de Universidades do Estado do Paraná oferece diversos cursos de graduação e pós-graduação, entre os quais alguns voltados especificamente para a profissionalização de graduandos em Língua Francesa. As universidades estaduais de Maringá, Londrina e Ponta Grossa possuem cursos de Letras com habilitação ou bacharelado no idioma, além do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Estadual de Maringá, que oferece bacharelado com opção de formação na língua. Esses cursos apresentam perspectivas profissionais aos aprendizes e permitem a formação de pessoal qualificado para o ensino da língua no estado.

Para além das graduações que abarcam especificamente a Língua Francesa, uma miríade de outras especializações permite que os aprendizes busquem se aprofundar no idioma a fim de desenvolver seus conhecimentos (Chardenet, Lousada, 2022). A intenção de adquirir conhecimentos em uma Língua Adicional, habilitando-se para cursos de Mestrado e Doutorado e mesmo realizar estágios no exterior é outro importante motivador para o aprendizado do idioma na esfera universitária.

Dentre as diversas medidas implementadas para a promoção e desenvolvimento da internacionalização nas instituições paranaenses, citamos o estímulo ao estudo de línguas estrangeiras nas universidades. É nesse contexto que surge o Programa Paraná Fala Francês, por intermédio da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) em conjunto com a Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF). Em 2018, foi lançado, dentro das ações promovidas pelo Programa Paraná Fala Idiomas (PFI), o Programa Paraná Fala Francês, iniciativa do Governo do Estado em parceria com o governo Canadense. São objetivos do programa ... *fomentar parcerias com países falantes de língua francesa, a fim de promover ações conjuntas em prol da qualificação, fortalecimento*

*e expansão do Programa Paraná Fala Idiomas (Seti, 2018)*<sup>11</sup>. O projeto piloto Paraná Fala Línguas Estrangeiras - O Paraná Fala Francês, de 2018, surgiu com o objetivo de dar subsídios e estimular as Universidades Estaduais do Paraná a alcançar o patamar de internacionalização que está em franca consolidação. Neste primeiro momento, foram ofertados, nas 7 IES Paranaenses cursos básicos de língua francesa. O programa contava, então, com apenas um profissional graduado em cada IES, encarregado de ministrar três cursos de formação à comunidade.

A inclusão da Língua Francesa como veículo de transmissão de saberes para o desenvolvimento da ciência e tecnologia em contexto acadêmico e os fomentos da UGF/SETI destinados às instituições de ensino superior estaduais paranaenses demonstraram a relevância da inclusão do idioma para atingir as metas de internacionalização das universidades e contribuir para a visão plurilíngue nos três pilares da instituição (ensino, pesquisa e extensão), de forma que a oferta de níveis iniciantes para os cursos de língua francesa tiveram procura significativa, o que demonstrava a necessidade de aumentar a equipe.

Em 2021, o programa foi expandido, ampliando seu alcance e dobrando o potencial de atendimento. Em lugar de apenas um profissional graduado, dois instrutores de francês foram selecionados para cada universidade paranaense. Além do dobro de vagas para professores bolsistas, um novo processo visava a contratação de um estagiário exclusivo para as atividades do programa, com tarefas técnico-administrativas, mas também com possibilidade de participar de todas as formações fomentadas pelo Coordenador Institucional da universidade, que oferecem acompanhamento constante às equipes. Com a ampliação, foi possível expandir não somente o número de vagas ofertadas, mas igualmente o leque de cursos oferecidos.

Cada Instituição, através de um processo de sondagem e estudo, pode disponibilizar, além de cursos iniciantes e intermediários, formações em língua francesa que atendessem às demandas específicas do seu público, tais como cursos focados na mobilidade acadêmica, a produção

---

11 Disponível em <https://www.seti.pr.gov.br/paranafalaidiomas> Acesso em 18 de jan. de 2022.

de gêneros acadêmico-científicos, a compreensão de textos em francês da esfera científica, a conversação, cursos de fonética, de leitura teatral e de preparação para provas de proficiência (DELF/DALF), dentre outros, espelhando a diversidade das instituições de ensino envolvidas. Além disso, foi possível propor cursos direcionados especificamente a alunos de Programas de Pós-Graduação, cuja motivação de estudo da língua está estreitamente relacionada à expansão de conhecimentos em sua área de estudos e à necessidade de comprovar proficiência linguística para ingressar em Programa de Doutorado ou realizar intercâmbios em universidade francófona.

A diversidade de cenários e de opções de formação reflete-se, igualmente, na constituição do público do programa. Os alunos participantes são oriundos das mais diversas áreas de conhecimento das universidades paranaenses, atendendo a uma clientela variada de cursos de bacharelado e licenciatura tais como Agronomia, Artes Cênicas, Artes Visuais, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Bioquímica, Ciências da Computação, Dança, Direito, Educação, Educação Física, Engenharias, Farmácia, Geografia, História, Letras, Secretariado Executivo, Teatro, Medicina e Música, entre outros.

### **Considerações finais**

O estímulo e a promoção de intercâmbios culturais e de conhecimento entre as instituições nos campos da pesquisa, ensino e extensão são um dos grandes centros de interesse do processo de internacionalização nas universidades brasileiras. Desta forma, visando prover aos participantes do Programa Paraná Fala Francês ferramentas linguísticas que concorram para a construção de um nível operatório da língua sem perder de vista a compreensão intercultural, a abordagem didático-pedagógica construída no ciclo de formação do programa busca oferecer instrumentos de inserção linguística levando em consideração, além de questões relacionadas ao prazo de formação e à carga horária dedicada às disciplinas relacionadas ao idioma-alvo, a necessidade que os acadêmicos terão, a partir de dado estágio do desenvolvimento linguístico, de imergir em conteúdos espe-

cíficos de suas áreas de conhecimento, cujos materiais mais atualizados costumam ser encontrados, geralmente, na língua estrangeira, conforme apontam Chardenet e Lousada (2022).

É meta dessa modalidade de ação contribuir para a formação e desenvolvimento da comunidade universitária (discentes, professores-pesquisadores e servidores), fornecendo acesso ao conhecimento atual de ponta, muitas vezes em língua estrangeira. Nesse sentido, o Programa Paraná Fala Francês contribui para a cooperação entre instituições nacionais e internacionais através do desenvolvimento de projetos de cooperação bilateral e multilateral, inserindo, neste contexto, o ideal de mobilidade discente e docente.

## Referências

- CHARDENET, P.; LOUSADA, E. G (org.). *Práticas da língua francesa na Argentina e no Brasil: dos contextos acadêmicos aos contextos profissionais | Prácticas de la lengua francesa en Argentina y Brasil: de contextos académicos a contextos profesionales | Pratiques de la langue française en Argentine et au Brésil: des contextes académiques aux contextes professionnels*. Araraquara (SP): Letraria, 2022
- DE SWAAN, A. *Words of the world*. Cambridge (UK): Polity, 2001.
- DEZERTO, F. B. *Francês e educação. Institucionalização de uma língua estrangeira em discursividade*. Niterói (RJ): Eduff, 2016.
- GUEDES, A. P.; BELINATO, W.; TELES, M. A. H., PERARO, C. *Abordagens para o ensino de francês língua estrangeira*. Maringá (PR): Eduem, 2021.
- HALLEWELL, L. *O livro no Brasil: sua história*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira, Geraldo Gérson de Souza e Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Edusp, 2001.
- LOUSADA, E G.; ROCHA, S. M.; SUMIYA, A. H. Le français dans les pratiques professionnelles. In: CUNHA, J. C.; LOUSADA, E.; CHARDENET, P. (org). *État des apprentissages et pratiques professionnelles du français au Brésil / Estado das aprendizagens e práticas profissionais do francês no Brasil*. Araraquara (SP): Letraria, 2018.
- QUÉMÉNER, F., WOOLF, A. *La langue française dans le monde*. Synthèse 2018. Paris: Éditions Gallimard, 2018.



## TORNAR-SE PROFESSOR DE LÍNGUAS: AS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA FRANCESA PROVENIENTES DE PAÍSES AFRICANOS COLONIZADOS

Mônica de Aguiar Moreira Garbelini (UENP)

Tânia Regina Montanha Toledo Scoparo (UENP)

Grace Walele Mutombo (PFF-UENP)

Cohovi Eudes Nandjo (PFF-UENP)

Willy Adda (PFF-UENP)

### **Introdução**

Os brasileiros do século XIX liam o mundo por intermédio das traduções em francês dos autores clássicos da literatura mundial, como Goethe, Byron, Schiller, conforme Cândido (1977). A França atingiu seu auge de prestígio e de função civilizadora nessa época. Foi por meio do Francês, cujo ensino era obrigatório no Brasil, que absorvemos o mundo, o senso de humanidade para questões sociais, a cultura francesa e sua língua. Os ideais revolucionários franceses chegaram por meio de Balzac e, principalmente, Zola, considerado um grande escritor humanitário. Graças à universalidade da cultura francesa muitas necessidades da nossa constituição foram supridas.

O ensino de outra língua que não a nossa traz para o cenário da educação formação literária e humanística ao aluno brasileiro e contribui para a construção da cultura do país, conforme ratifica Bruner:

A cultura é construída. (...) E embora seja transmitida de geração em geração, ela deve ser, a cada vez, reatualizada

e legitimada pela nova geração. O que dá a uma cultura sua continuidade « intergeracional » são as obras que ela cria e que transmite de uma geração à próxima: sua ciência, suas artes, suas leis, seus dispositivos institucionais, sua mitologia (Bruner, 1986, p. 7).

Língua e cultura mantêm uma relação muito próxima. Por um lado, temos um conceito de língua como sistema abstrato e sistemático de signos, regras em funcionamento subjacentes à produção efetiva de comunicação, concepção saussuriana de língua; e por outro, a concepção da sociolinguística que coloca em relação a língua e seus falantes, a diversidade linguística, de maneira coletiva ou individual.

Assim, ao considerar a língua como objeto de ensino, temos que pensar nessa relação entre idioma e sua cultura, pois ... *toda língua veicula com ela uma cultura, que ela é ao mesmo tempo produtora e produto.*, conforme apontam Cuq e Gruca (2009, p. 80). Cuq (2003, p. 149) alega, então, que a cultura é a referência que permite o idioma se converter à língua. Para Magda Soares (1997, p.14), ... *não há grupo social a que possa faltar cultura, já que este termo, em seu sentido antropológico, significa precisamente a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes, tradições comuns e partilhadas.*

A relação entre língua e cultura não é tão simples, portanto. A língua é uma parte da cultura, com crenças e costumes; é também produto da cultura, pois apresenta as características comuns de uma sociedade; assim, como condição para cultura, na medida que atesta sua transmissão, conforme Michaud et Marc (1981, p. 394). Assim, língua e cultura trazem consigo a relação que o indivíduo tem consigo e com o coletivo de determinada sociedade: ... *é enquanto prática social e produto sócio-histórico que a língua é penetrada de cultura. O jogo de simbiose do qual participam língua e cultura faz com que elas sejam o reflexo recíproco e obrigatório uma da outra* (Galisson, 1987, p.395).

Por isso, a língua não só informa sobre o mundo, mas também informa o mundo sobre ideias, costumes e tradições. As culturas podem ser distintas umas das outras, porém todas têm sua estrutura, sua complexidade e acima de tudo todas elas são coerentes (Soares,1997). Principalmente, nenhuma é superior a outra.

Isso posto, é um desafio superar as limitações que são inerentes ao exercício do profissional de línguas. O ensino de uma língua estrangeira envolve tanto a cultura de diferentes povos postos em relação, com suas peculiaridades, quanto a sistematização abstrata da língua e suas variações linguísticas, individuais e coletivas. Nesse sentido, é importante termos uma visão de ensino de língua estrangeira, no caso aqui francesa, sob o olhar de um professor, uma visão cuja diversidade de contextos, de cultura, de ideologia aponta a complexidade e o desafio inerente ao ofício do professor de línguas. As experiências de um professor de línguas nos abrem possibilidades de investigação de outras vivências e experiências, que podem ampliar a compreensão do ensino de língua francesa e apontar a necessidade de reconhecer o desafio que a realidade do ensino de língua estrangeira representa para os professores e contribuir para sua superação.

Quando se desenvolve competências comunicativas interculturais, assume-se o compromisso de não só promover a sensibilização e a apreciação pelo outro, mas também por nossa própria identidade. Deve-se, portanto, valorizar a cultura do outro e também a nossa, como parte da história cultural dos povos, sem considerar uma cultura superior à outra. A interculturalidade fortalece o senso de identidade do indivíduo como também sobre o outro. Na atualidade, onde os povos estão conectados e mais próximos, é importante a interculturalidade no ensino de língua estrangeira como atitude positiva a se adotar. Compreender sua própria cultura e a do outro faz parte do convívio social saudável.

Neste capítulo, expomos relatos de experiências de professores do curso Paraná Fala Francês da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. O objetivo é apresentar experiências de professores de língua estrangeira (LE) como ferramenta de desenvolvimento humano e cidadão para uma prática didática intercultural em sala de aula.

## A língua francesa e a cultura: relato de experiências

A língua como produto cultural sofre alterações como qualquer sociedade que a utiliza. A língua francesa, como qualquer outra na história de formação de uma língua, enfrentou muitas transformações desde seu estabelecimento. Somente no século XVIII, houve certa estabilidade na forma escrita do idioma. Os filósofos Voltaire, Diderot e Rousseau contribuíram nessa consolidação, ilustrando um francês moderno, transformando-o em um ... *objeto legítimo de difusão fora de seu território de origem, uma verdadeira língua estrangeira*. (Cuq; Gruca, 2009, p. 20). A língua francesa nessa época já era bastante próxima do francês que conhecemos hoje. No final desse século, a Europa viveu a Revolução Francesa e os pensadores do Iluminismo se encarregaram de conduzir os cidadãos europeus no caminho da verdade e do esclarecimento da forma que eles acreditavam. A partir dessa época, a língua francesa passou a representar uma civilização nacional francesa.

No século XIX, o idioma se difundiu por várias razões, entre elas culturais e coloniais. Vários países colonizados pela França passaram a usar a língua do colonizador. Lagarde (2008, p. 88) ratifica que a colonização, normalmente, é acompanhada de uma exigência da língua dos colonizadores, em detrimento da língua dos colonizados. Nesse contexto, várias culturas e línguas entraram em contato e se relacionaram. Aqui a questão identitária é bastante significativa, pois a língua nos lembra o que somos, de nossa coletividade, é a interface da cultura desse coletivo (Lagarde, 2008, p. 6). A influência da língua e da cultura da França permanece até hoje nos países colonizados, mesmo naqueles que conseguiram sua independência. Como lembra Gellner, a cultura nessa relação é

O meio partilhado necessário, o sangue vital, ou talvez, antes, a atmosfera partilhada mínima, apenas no interior da qual os membros de uma sociedade podem respirar e sobreviver e produzir. Para uma dada sociedade, ela tem que ser uma atmosfera na qual podem todos respirar, falar e produzir, ela tem que ser assim, a *mesma* cultura (Gellner, 1983, p. 37-38).

Assim, não importa as diferenças entre os povos, quando se relacionam, as culturas de cada um também se interligam.

Por acreditarmos que é significativo trabalhar com experiências para a transformação de perspectivas no ensino-aprendizagem de língua francesa, revelamos o conteúdo de experiências, por meio de relatos, dos professores do Programa Paraná Fala Francês – PFF sobre suas vivências enquanto cidadãos de países africanos, falantes de língua francesa e suas práticas de sala de aula.

Conforme Vieira-Abraão (2005), os professores são bastante influenciados por sua cultura, suas crenças, reflexo de seus valores pessoais e de seus conhecimentos prévios. Assim, compreender a relação entre língua e cultura nos auxilia nas ações constituintes da prática reflexiva (Jorge, 2003, p. 178). O docente no exercício de ensino se situa em seu discurso e desvela sua cultura, resultante, principalmente, de suas vivências pessoal e profissional e de sua formação, as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências, conforme confirma Hosenfeld (2003).

O Programa Paraná Fala Francês atende alunos, professores e agentes universitários dos três campus da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, que se situam nas cidades de Bandeirantes, Cornélio Procópio e Jacarezinho, oferecendo aulas de Francês para os níveis A1 (iniciante), A2 (básico) e para o B1 (intermediário), além de conversação, preparatório para testes de proficiência e interpretação de textos. Nesse período de dois anos de pandemia e aulas on-line, houve a possibilidade de contar com participantes de outras Universidades do Paraná. Os aspectos interculturais acima mencionados podem ser constatados a seguir, a partir dos depoimentos de três dos professores bolsistas do Programa (2019-2024), Grace Walello Mutombo, proveniente da República Democrática do Congo; Cohovi Eudes Nandjo, de Benin, situado na África do Oeste; e Willy Adda, oriundo da República de Camarões, falantes nativos do idioma, que colaboraram com os relatos aqui inseridos.

### **Relato do professor Grace Walello Mutombo:**

Eu nasci em uma grande família na cidade de Kinshasa. Sou Grace Walelo e o meu nome de família é Mutombo. No meu país, esse nome é muito significativo, especialmente na região onde o meu pai nasceu. Como muitos países africanos, o meu país, a República Democrática do Congo, é uma nação construída sobre bases de uma variedade cultural, tribal, linguística e histórica, da qual o idioma francês veio a fazer parte devido à colonização belga por volta do ano 1885 até os anos 1960.

A Bélgica fez parte dos países europeus que colonizaram a África. Em novembro de 1884 a fevereiro de 1885, houve a conferência de Berlim, na qual os grandes poderes europeus dividiram a África. Em 1885, a República Democrática do Congo, que era uma região que abrangia vários reinos, tornou-se Estado Independente do Congo como propriedade do Rei Leopoldo II, sendo conhecida como a colonização mais sangrenta da história. Em 1905, houve uma revolta de outros países europeus devido às atrocidades cometidas pelo rei Leopoldo II no Estado Independente do Congo, e nos anos de 1908, o rei deixou a colônia sob controle da Bélgica, que mudou o nome para Estado Livre do Congo. Em 30 de junho de 1960, graças a uma grande luta do povo pela liderança do Lumumba e outros líderes, finalmente o país conquistou a independência e se tornou República Democrática do Congo (existe o país com nome Congo, que foi uma antiga colônia francesa e se situa ao lado da República Democrática do Congo). Foi neste período colonial que o povo aprendeu francês, porque era uma obrigação. E hoje, o país não é somente considerado como um país francófono, mas também o país que mais fala francês no mundo pelo fato de possuir uma população bastante numerosa.

A República Democrática do Congo está localizada no centro da África e faz fronteira com nove países que são: Angola, Burundi, Congo-Brazzaville, República Centro Africana, Ruanda, Uganda, Tanzânia, Sudão e Zâmbia. Tem uma área de 2.344.858 km quadrados e uma população de 89,56 milhões de habitantes e está dividido em 26 províncias com a capital Kinshasa. A República Democrática do Congo tem 5 línguas nacionais e o francês como língua oficial. O francês assumiu um papel

fundamental no país, tornando-se a língua oficial, pois em lugares onde as pessoas falavam vários idiomas nacionais, passaram a falar somente o francês. Queria explicar, em poucas palavras, como é a diferença entre uma língua nacional e uma língua oficial no meu país. A língua nacional é representada por cinco línguas que são faladas em algumas regiões específicas, e a língua oficial é aquela que se fala no país inteiro, principalmente nos lugares públicos, eventos oficiais e é uma língua que une todo mundo.

Foi dentro da família que aprendi a falar francês, mas foi, principalmente, pelo fato de que na escola todas as disciplinas são ministradas em língua francesa, desde o ensino fundamental até a Universidade, e isso me deu um imenso domínio do francês. Não somente na linguagem do dia a dia, mas também tenho condições de debater sobre temas específicos dentro da Ciência, Tecnologia, Arte, História, Literatura e diversidades culturais, o que me proporciona uma grande bagagem como professor de língua francesa.

Eu cresci com uma paixão pela mecânica, especialmente pelo motor, que sempre atraiu a minha atenção. No meu país, o Ensino Médio é técnico e o aluno pode escolher uma profissão para se especializar. Havia várias opções como Biologia, Ciência Alimentar, Mecânica, dentre outras. Eu optei por fazer Mecânica e finalizei os meus estudos secundários como técnico mecânico. Infelizmente, no meu país não há muitas áreas para exercer a profissão de mecânico, então, comecei a cursar Engenharia Civil, no IBPT “Instituto da Construção e Obras Públicas” em uma Universidade Pública.

Nessa época, eu já procurava um Programa de Intercâmbio ou uma bolsa de estudo, chegando até a encontrar opções variadas em diversos países. Por sorte, meu pai tinha um amigo que trabalhava na Embaixada Brasileira, e foi esse amigo quem nos informou a respeito do PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação). Nesta época, eu já havia conseguido uma bolsa para estudar na Tunísia, porém, estava relutante por ser um país muçulmano e não um país laico como o meu. Por esse e outros motivos optei por vir estudar no Brasil, mesmo não tendo muito

conhecimento sobre o país. Fiz a minha inscrição no programa PEC-G e passei em todas as etapas do processo de seleção. Minha família preparou a viagem, e em 2017, eu já estava aqui no Brasil para realizar o meu sonho de cursar Engenharia Mecânica.

Quando cheguei ao Brasil, eu não sabia falar português. Seguindo o planejamento do PEC-G, fui aprender o português na UFPB (Universidade Federal da Paraíba). Em seis meses, eu adquiri um domínio razoável do idioma e me apaixonei pela cultura brasileira e pela língua portuguesa. Em João Pessoa, fiz muitos amigos, incluindo amigos do curso Letras-Francês da UFPB, e pudemos compartilhar muitos conhecimentos linguísticos e culturais. Até naquela época, eu não pensava em ensinar francês, mas a minha rotina com os meus amigos já era de professor e aluno, porque tínhamos muitos encontros em que me ensinavam português ou dava-lhes aulas de francês.

Ao continuar seguindo o planejamento do PEC-G, eu fui cursar Engenharia Mecânica em Cornélio Procópio, na UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). Quando cheguei à cidade, eu percebi que tinha a oportunidade de ensinar francês na UTFPR como voluntário do projeto “Vamos Falar Francês”, do qual fui professor voluntário por muito tempo. Foi nesta função, e com a excelente orientação da coordenadora, que passei a me interessar, de fato, pelo ensino do francês e a desenvolver habilidades importantes para ser um bom professor. Embora o curso de licenciatura em Letras seja muito importante e de um valor crucial, eu pude perceber que, como falante nativo do francês, e com as orientações recebidas, eu não precisava, necessariamente, de um diploma em Letras para conseguir ensinar. Com essa experiência, decidi começar a dar aulas particulares, depois veio a oportunidade de ensinar na Born (uma escola de idioma em Cornélio Procópio), em seguida no CII UENP (Centro de Idiomas) e hoje participo do PFF (Programa Paraná Fala Francês).

Como professor estrangeiro, tenho sempre o desafio de me colocar no lugar do estudante brasileiro para tentar explicar algumas expressões ou palavras específicas, porque o francês, como todos os outros idiomas, é influenciado pela cultura e outros aspectos da sociedade. Quando se explica, não é bom traduzir literalmente, porque, em muitos casos não cor-

responde ao significado, dessa forma, o estudante tem que compreender o sentido e como usá-lo. Cito como exemplos o uso de *beaucoup*, *très* e *trop*, todas essas palavras significam muito em português, porém em francês há algumas diferenças; também o uso da expressão *tu me manques* que significaria literalmente “tu me falta”, mas é uma expressão que significa “estou com saudade de você”. Outra dificuldade é o uso do português, porque os estudantes vêm frequentemente de regiões diferentes e têm de encontrar explicações numa linguagem que todos possam compreender, já que um mesmo objeto possui diferentes formas nas diferentes regiões.

Um fator importante que contribuiu bastante para minha formação como professor de idiomas foi aprender português, me permitindo entender que o papel do professor de idiomas não é somente o de ensinar, mas também o de orientar o aluno a aprender. Como fiquei somente seis meses aprendendo português, me fez refletir e desenvolver técnicas para acelerar a minha aprendizagem, e são essas técnicas, que muitas vezes, independente do material didático usado, passo para meus alunos que querem aprender do jeito mais rápido possível o francês.

Faz um ano que faço parte do programa PFF (Paraná Fala Francês), e por causa da pandemia, ainda estou lecionando de forma remota. No início, a minha experiência com as aulas remotas foi bastante desafiadora, porque nas aulas presenciais não usava muitas tecnologias e nas aulas online precisei aprender como usar os serviços do google *meet*, *forms*, *classroom*, planilha etc. Eu também precisei aprender a lidar com as outras ferramentas de edição de vídeos, criação de artes e entre outros. Hoje, posso dizer que me sinto bastante seguro e confortável com as aulas on-line e que o resultado tem sido bastante gratificante.

O livro didático adotado pelo PFF contempla o francês do Canadá e, embora a minha experiência como professor de Francês, até então, tenha sido através do uso de livros didáticos de francês da França, eu não encontrei dificuldades em trabalhar com ele. Pelo contrário, eu encontrei vários pontos interessantes no livro, e o que mais agradou foi a clareza com que o material apresenta a gramática e os exercícios. Pela minha experiência como professor do francês e nativo do idioma, me senti bastante confor-

tável com o livro, porque para mim são poucos detalhes que mudam no modo de usar o francês dentro do universo francófono. Os detalhes mais importantes que marcam a diferença no uso da língua francesa no mundo francófono são as gírias, expressões idiomáticas, sotaque e vocabulário regional. Só para exemplificar, na própria França pode-se encontrar uma variedade de sotaques, gírias e vocabulário dependendo da região.

Enfim, posso dizer que estou tendo uma experiência gratificante por estar ensinando francês para alunos de várias partes do estado do Paraná e de São Paulo. No PFF, tenho a satisfação de poder trabalhar num ambiente agradável e acolhedor. O relacionamento com os alunos não é só na sala de aula, mas também nos horários de atendimento, o que ajuda muitos a fixarem bem os conteúdos e a tirarem as dúvidas. E, entre os fatores diferenciais do Programa, o que é bastante notável, é a dedicação da Coordenação, estagiários e os demais servidores que sempre trabalham com seriedade e com paixão pelo idioma francês.

### **Relato do professor Cohovi Eudes Nandjo:**

Eu sou Cohovi Eudes Nandjo. Nasci em um pequeno país africano chamado Benin, antigamente conhecido como República de Dahomey, nome que herdou do antigo reino “Danxomè”. Benin é situado na África do Oeste e faz fronteira com a Nigéria pelo Leste, o Togo pelo Oeste, o Níger e o Burkina-Faso pelo Norte e o Oceano Atlântico pelo Sul. O país se estende sobre uma área de 114743km<sup>2</sup> e é dividido em doze estados, possuindo uma população de aproximadamente 12 milhões de habitantes.

O Benim, como vários países africanos, é marcado por uma enorme diversidade cultural, étnica e linguística, tendo vários idiomas falados no país, sendo a maioria deles próprios a cada etnia. Infelizmente, só algumas delas são conhecidas na escala mundial como o *Fongbe* e *Nagô*, que são dialetos das respectivas etnias FON e NAGÔ. A língua francesa tem sido língua oficial de trabalho por causa da colonização francesa. Benim era antigamente chamado de Quartier *Latin d’Afrique*, por causa da facilidade e da capacidade do beninense de dominar a língua francesa. Benim foi colônia da França até os anos 1960, quando ganhou sua “Independência”.

Durante a colonização, o colonizador impôs sua língua como ferramenta importante de comunicação, fato que perdura até hoje, portanto, o francês é a língua de trabalho no país e é também usado na escola, desde o Maternal até a Universidade.

O primeiro contato com o francês, para muitos beninenses, se dá na escola, pois poucas são as famílias que se expressam com a língua francesa dentro de suas casas. Acredito que temos muito apego a nossa identidade e nossa cultura, apesar de o francês, muitas vezes, também já estar inserido nesses dialetos. Toda essa diversidade linguística faz com que uma criança beninense, desde pequena, possa se expressar em, no mínimo, duas ou três línguas, antes mesmo de iniciar a escola. Meu primeiro contato com a língua francesa foi com a minha mãe que, apesar do seu pouco grau de escolaridade, foi minha primeira professora, e foi com ela que aprendi a recitar poesias e a cantar em francês.

Eu cresci numa família católica, razão pela qual me fez ter uma participação muito ativa em atividades religiosas da minha paróquia, e como muitas crianças da época, eu pude ser coroinha. Essa experiência me fez sonhar, como toda criança que participava desse grupo, em um dia entrar para a vida presbiteral. Enquanto o sonho de muitos dos meus amigos era se tornar médico, engenheiro, bombeiro, eu só me via em cima de um altar celebrando uma missa. Em 2015, eu fui fazer a prova para ser aceito no Seminário Propedêutico de Misserété, porém, infelizmente, eu reprovei por alguns pontos.

Nessa época, eu estava terminando o Ensino Médio e tinha conseguido uma vaga para entrar na Universidade e cursar Engenharia Elétrica. Com minha formação no Ensino Médio, que no meu país é chamado de formação geral, eu tinha possibilidade de ingressar em qualquer curso que eu desejasse através de uma prova nacional chamada Baccalauréat, o que no Brasil seria equivalente ao ENEM. Foi então que novas oportunidades surgiram e a que mais me chamou atenção foi o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) do Brasil. De todas, era a mais desafiadora, pois além de ir viver num país distante, com uma cultura totalmente diferente, eu precisaria também aprender um novo idioma.

Com o total apoio e suporte da minha família, eu cheguei ao Brasil no dia 06 de fevereiro de 2017. De acordo com o planejamento do programa, eu fui diretamente para Curitiba, onde eu fiz o Curso de Português no Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foram seis meses repletos de aprendizagem do português e de descobertas sobre a diversidade cultural, nas quais eu pude encontrar muita semelhança com o meu país. Na prova de proficiência em língua portuguesa CELPE-BRAS, que era o requisito para poder continuar no Programa, eu passei com o nível Avançado Superior.

No CELIN-UFPR, há uma atividade que se chama *Tandém*, que consiste na parceria entre duas pessoas que possuem domínio em dois idiomas diferentes, com a finalidade de ensinar um ao outro seus respectivos idiomas. Essa foi minha primeira experiência como professor de língua porque eu estava, ao mesmo tempo, aprendendo e ensinando. Foi assim que manifestei, pela primeira vez, meu desejo de ensinar o francês por causa dos *feedbacks* positivos que eu recebia dos meus parceiros do *Tandém*. No mesmo ano, consegui participar do Curso Ensinando Línguas Adicionais: Teoria e Prática, promovido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus Curitiba, onde com várias professoras da área, pude adquirir conhecimento pedagógico para facilitar o ensino de línguas para os futuros alunos. No final de 2017, mudei-me para Cornélio Procópio e comecei a cursar Engenharia de Controle e Automação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Minha primeira experiência como professor de língua, em sala de aula, começou em 2018, quando atuei como voluntário no Projeto de extensão “Vamos falar Francês”, na UTFPR, junto com outros amigos falantes da língua. Foram dois anos de muita aprendizagem, o que aumentou minha vontade de ensinar o francês para outras pessoas. Com o início da pandemia, eu comecei a dar aulas particulares de francês até que passei no teste seletivo para lecionar no Programa Paraná Fala Francês (PFF) na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Eu gostaria de ressaltar que a licenciatura em Letras é importante para um professor de línguas, porém, para nativos como eu, o domínio da língua, adicionado

a uma boa orientação pedagógica, permite um ótimo desempenho em sala de aula.

O Programa PFF adota o *Par Ici*, um material didático baseado no francês canadense, que não possui muita diferença do francês da França. Para oferecer uma aula bem equilibrada aos alunos, eu emprego materiais de outras origens francófonas, conciliando com o *Par Ici*. O material é bom, embora seja, algumas vezes, bastante repetitivo, o que o torna parecido com os outros materiais com o objetivo de ensinar um idioma estrangeiro já que dizemos que “a repetição é pedagógica”. Ressalto que as diferenças que existem entre o francês da França para o de outros lugares são, na maioria, muito insignificantes já que as temáticas, vocabulários e gramática são idênticos.

Sabendo que toda língua é influenciada pela cultura e pela população, o francês falado em outros países recebe um toque cultural do mesmo. Um exemplo é a expressão “*bonne assise*” que só existe no francês falado no Benim e que nasceu da cultura beninense. Mesmo quando observamos o português brasileiro, é fácil notar as várias nuances que ela possui, de acordo com a localidade onde o indivíduo se encontra. Temos a palavra mandioca que, dependendo da região do Brasil, pode ter nomes como: macaxeira, aipim, maniva, castelinha, uaipi, maniveira, pão-de-pobre... O mesmo acontece com o francês falado ao redor do mundo, onde podemos observar expressões idiomáticas e sotaques diferentes.

Para finalizar, eu gostaria de expressar minha satisfação e, até mesmo orgulho, por ser importante e útil na vida desses alunos que, como eu, querem expandir seus conhecimentos aprendendo novos idiomas. Não é fácil ser poliglota, pois muitas vezes uma língua acaba interferindo na outra. Eu me sinto muito feliz em poder ter essa experiência fora do comum, numa área totalmente diferente da minha área de formação. Tenho tido uma relação muito amigável com os alunos, pois enquanto eu ensino, eu também aprendo. Eu também gostaria de manifestar minha gratidão e admiração e salientar o trabalho árduo da coordenação do PFF-UENP, assim como dos estagiários e dos demais servidores, que sempre estiveram presentes para cada eventualidade e que buscam propiciar um ambiente de trabalho agradável, o que permite o sucesso do Programa.

## **Relato do professor Willy Adda**

Eu me chamo Willy Adda. Nasci no ano de 1991, em Yaoundé, capital política da República de Camarões, um país bilíngue que, após a independência, entre 1960 e 1961, adotou o francês e o inglês como línguas oficiais, sendo o resultado de uma dupla herança colonial, que veio da colonização exercida em conjunto entre a França e a Inglaterra. Por esse motivo, a República de Camarões, além de ser um país francófono, também faz parte do Commonwealth.

Situado no centro da África, e com uma abertura para o Oceano Atlântico, Camarões faz fronteira com a Nigéria a oeste, com Chade a nordeste, com a República Centro-Africana a leste e Guiné Equatorial, Gabão e República do Congo ao sul. O meu país é comumente chamado de “África em miniatura”, pelo fato de apresentar todas as riquezas culturais e naturais encontradas no continente inteiro. Em se tratando, especificamente, de riquezas linguísticas, Camarões, além de possuir duas línguas oficiais, tem dialetos locais próprios, que se diferenciam em função da região e da tribo, ou do grupo étnico do qual o indivíduo pertence.

Os motivos que me trouxeram ao Brasil são essencialmente acadêmicos. Eu vim para cursar Direito, por meio de um programa internacional chamado PEGC Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Após concluir o curso de Direito na Universidade Estadual de Londrina - UEL, eu também fiz um mestrado em Direito na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Embora a minha formação acadêmica seja na área de humanas, não tem relação com letras ou com o ensino do francês como língua estrangeira. Mas, com o domínio que tenho da língua, resolvi me tornar professor de francês. Primeiramente, pela grande demanda de muitos em aprender o idioma e, sobretudo, porque precisava ganhar meu próprio sustento.

Entretanto, não foi uma tarefa fácil, pois tive que aprender como ensinar uma língua estrangeira. A minha experiência de ensino começou como aluno de Português no Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná, onde eu aprendi a língua. Eu me baseei na didática e nas dife-

rentes etapas que os meus professores de Língua Portuguesa seguiam para nos dar aulas. Além disso, quando me mudei para cidade de Londrina no Paraná, comecei a aprender italiano numa escola de língua italiana onde eu tinha ganhado uma bolsa e onde realmente aprendi muito em questão de metodologia de ensino com a diretora daquela escola, que era minha professora. Essas etapas foram, principalmente, baseadas no método da observação, pois, a partir da observação eu podia reproduzir e aplicar a mesma metodologia com meus alunos particulares de francês. Sendo professor particular de francês e, trabalhando por conta própria, eu posso dizer que já havia achado minhas ferramentas e meus métodos de trabalho em função da necessidade do aluno.

Com o passar do tempo, a minha metodologia como professor de francês foi se aperfeiçoando e pude aprender muito nas diversas escolas de idiomas em que trabalhei. O apoio das coordenadoras e as reuniões pedagógicas que faziam parte da programação foram bastante benéficas para minha carreira de professor de francês e com certeza me ajudaram, de alguma forma, a ser admitido no programa Paraná Fala Francês. Quando comecei a dar aulas no PFF, eu encarei algumas dificuldades, mas soube superar ao longo das aulas. A primeira diz respeito ao material didático, que é produzido no Canadá, principalmente na região do Quebec. Na preparação das aulas, eu tive que pesquisar certas expressões quebequenses contidas no livro, porque muitas delas são desconhecidas no meu país. Apesar de algumas diferenças, o fato de ter um professor nativo de um país, mas que usa um material didático feito em outro país, traz vários pontos positivos permitindo que os alunos percebam as diferenças culturais e linguísticas nos sentidos lexical, semântico, sintático e sotaque.

Outro desafio enfrentado é a forma de explicar para um estudante brasileiro algo em francês, tentando achar a semelhança em português para ele entender melhor. Por serem línguas de essência latina, acredita-se que o domínio do português ajuda ou pode servir de base para a aprendizagem do francês em muitas situações. Assim, é preciso buscar a correspondência de um termo ou de uma expressão ou de uma construção gramatical em português que ajude o aluno a entender algo em francês.

Por isso entende-se que os professores brasileiros conseguem explicar melhor certas coisas para os alunos brasileiros.

Além disso, há a preocupação constante com o tipo de atividades para os alunos continuarem animados, focados e produtivos no intuito de fazer da aula de francês um momento leve e prazeroso. Por esse motivo, as atividades desenvolvidas devem ser escolhidas de forma a cativar e contemplar a maioria dos gostos dos alunos (músicas, histórias, trabalho em grupo etc.), os seus objetivos e níveis (conversa, intercâmbio etc.), e os aspectos onde a maioria apresentava mais dificuldades (compreensão de texto ou de áudio ou ainda produção textual ou oral). Eu, como professor, consigo captar tudo isso a partir de uma conversa no primeiro dia de aula, quando cada aluno se apresenta falando dos seus gostos, dos motivos que o levaram a aprender o francês etc. Também acho bastante interessantes e produtivas as conversas individuais com cada aluno ao longo do curso e a observação do rendimento de cada um nos diferentes tipos de atividades.

Para finalizar, não posso deixar de citar, também como desafio, a mudança da forma presencial para forma remota, pois no início da pandemia (covid-19), eu como professor tive que me adaptar ao ensino remoto e isso sem ter tido uma formação prévia para essa modalidade de ensino. Mas, com a ajuda da coordenação do programa e das ferramentas digitais disponíveis, eu consegui me adaptar a esse formato remoto, colocando também meus alunos em ótimas condições para que eles continuassem a aprender de forma prazerosa, animada, focada e produtiva.

### **Nossas considerações**

Percebemos nesses relatos as experiências adquiridas ao longo de suas trajetórias como cidadãos e como professores. Essas experiências foram fundamentais em suas formas de ensinar a língua francesa, como: incentivo dos pais, estímulo, vontade de crescer profissionalmente, bons amigos e relacionamentos, estratégias de ensino, cultura diversificada, uso de diferentes materiais didáticos, entre outros. Além da língua oficial, o francês, por virem de países colonizados, os professores trouxeram

consigo a língua materna e toda a bagagem cultural e linguística que isso acarreta.

Constatamos, assim, que a língua não é só compreendida como parte da cultura; língua e cultura são engendradas como sendo inseparáveis, e nem é uma questão do que se quer e deseja ou do que se é recomendado, mas pelo fato de que mesmo que quiséssemos não poderíamos dissociá-las (Jordão, 2006).

Nesse sentido, o estudo de língua e cultura se completam, quando se ensina uma, ensina-se igualmente a outra. Por isso a importância de conhecer o professor, suas experiências, sua formação, quando à frente de uma sala de aula para ensinar língua estrangeira. A visão desses professores em relação à sua língua e à sua cultura de origem é construída não somente como costumes socialmente produzidos ou compartilhados, mas também percebidas em consonância com suas escolhas e produção de sentido. Nesse caso, essas opções de significação são legitimadas e podem influenciar os alunos aprendizes de línguas estrangeiras, no caso, de língua francesa.

Dessa forma, o professor que ensina língua estrangeira está também ensinando outra cultura, outras visões de mundo, o que é muito importante para o aprendiz, que pode ou não acatar as percepções desse professor. Está, assim, no espaço de sala de aula, formando o cidadão crítico, que constrói novos sentidos da língua estrangeira. Nas palavras de Bonini (2013), ensinar assim corresponde a *diversas práticas sociais específicas que geram a interlocução aluno/professor cujo objetivo principal é apropriação pelo aluno das manifestações culturais que emergem da historicidade humana*. No caso, o aluno se apropria da cultura do outro como parte da constituição do sujeito e formação da consciência social, como propõe Agnes Heller; e o professor se constitui como mediador da aprendizagem, nos moldes vigostskiano, ou como agente de letramento, como preconiza Kleiman (2006).

Outro fator relevante na integração entre língua e cultura é o uso de materiais didáticos ou textos autênticos do país de origem do professor, que tragam a cultura e a língua estudadas no processo comunicativo, no

processo ensino-aprendizagem, conforme os relatos demonstraram que acontecem em suas práticas.

Cultura é conhecimento apreendido, conforme Edward Tylor, *tudo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo [ser humano] como membro de uma sociedade* (apud Laraia, 2001, p. 25). Além disso, possui caráter dinâmico, pois uma geração aprende com outra e perpetua esse conhecimento para todos envolvidos nessa relação

Enfim, por meio desses relatos, percebemos que a cultura do professor de línguas, construída ao longo dos anos por suas experiências, seus valores, costumes e tradições, deve se propagar entre os alunos aprendizes de línguas como forma de ampliação de conhecimentos e sentidos para a vida, para sua formação cidadã e construção de um saber-fazer.

### **Considerações finais**

É um desafio para o professor de línguas, dentro do contexto histórico-social que atua, desenvolver a capacidade de o aprendiz falar uma outra língua e, para além disso, ampliar seu senso crítico diante das inúmeras diversidades entre os povos, principalmente, na contemporaneidade, com o desenvolvimento da tecnologia, onde todos estão interligados e interconectados. O senso crítico nessa relação professor/aluno se impõe tanto para um como para outro, como preconizam os autores que fazem referência ao ensino crítico, entre eles, Perrenoud (2002) e Freire (2004).

Pelas experiências linguísticas e culturais que esses professores possuem em suas formações, e por serem falantes nativos do francês, adquiriram competências de um profissional crítico-reflexivo, nos moldes de Liberali (2004), Magalhães (2004), dentre outros, guiados por suas próprias teorias, mesmo que inconscientemente, as quais orientam suas práticas de ensino, ou seja, *a maneira como eles vêem o ensino acaba influenciando sua forma de pensar e trabalhar em sala de aula* (Santos; Silva, 2013, p. 27), e, acrescentamos, como eles atuam no e para o ensino, mesmo não tendo formação em Letras, como eles mesmos afirmaram.

Esses professores colocaram seus aprendizes, mesmo que intuitivamente, em um processo emancipatório, como seres capazes de refletir sobre as diferenças, entre elas culturais, além de desenvolverem o aprender uma língua estrangeira. Nesse sentido, não se pode negligenciar a biografia de cada professor de língua estrangeira, assim como seu contexto pessoal e profissional, suas experiências e crenças (Reis, 1998).

Eles nos deixam a lição de que precisamos considerar nossa prática, enquanto professores de línguas, de maneira ativa, cuidadosa, sempre observando o contexto de nossa ação, de nossos alunos, aceitando as diferenças, refletindo sobre elas, sendo sinceros e responsáveis em nossas ações para sabermos agir em sala de aula. O que somos, nossas experiências, nossa cultura, nossa língua e nossa história refletem nas situações de aprendizagem em sala e transformam os aprendizes e suas capacidades individuais para aprender. Nas palavras de Freire (2012, p. 128), *Quem ajuíza o que faço é minha prática. Mas minha prática iluminada...*, seja teoricamente, seja pelas diferentes experiências adquiridas na vida.

## Referências

- BONINI, Adair. O que é ensinar/aprender língua(gem)? In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- BRUNER Jérôme. *Culture et modes de pensée: L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz, 1986.
- CÂNDIDO, Antônio. O francês instrumento de desenvolvimento. In: *O francês instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, 1977.
- CUQ, Jean-Pierre. *Le français langue seconde*. Paris: Hachette, 1991.
- CUQ, Jean-Pierre; Gruca, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 23.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

GALISSON, Robert. *Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels. Observer et décrire les faits culturels. Études de linguistique appliquée*, n. 69, janv.-mars 1988, Didier Erudition.

GELLNER, Ernest. *Nations and nationalism*. Oxford: Blackwell, 1983.

HOSENFELD, C. *Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study*. In: KALAJA; P. BARCELOS. A. M. F. (Eds). *Beliefs about SLA: New Reaserch Approches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 37-54.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (org.). *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. 21. ed. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 26-32.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A língua estrangeira e a formação do indivíduo. In: *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná* (org.) Curitiba, PR: DCE, 2006, p.163-167.

JORGE, M. L. dos Santos. O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de Inglês. In: GIMENEZ, T. (org.). *Ensinando e aprendendo Inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI. 2003.

KLEIMAN, Angela B. *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, 2006. p. 409-424.

LAGARDE, Christian. *Identité, langue et nation, qu'est-ce qui se joue avec les langues?* Canet: Trabucaire, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LIBERARI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, M. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MICHAUD, Guy ; MARC, Edmond. *Vers une science des civilisations?.* Bruxelles: Ed. Complexe. 1981.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 29-107.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

REIS, Simone. *Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Ensino da Linguagem. UNICAMP, Campinas, 1998.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SILVA, Kleber Aparecido da. *Linguagem, Ciências e Ensino: desafios regionais e globais*. Campinas, SP: pontes Editores, 2013.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças X teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, Leda Maria Braga; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena, DAGHLIAN, Carlos; RISTOFF, Dilvo Ilvo. (orgs.) *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis, UFSC. 2005.



*PAR ICI: CAMINHO A PERCORRER NAS  
AULAS DE LÍNGUA FRANCESA*

Rita de Cássia Silva Bergamasco Just (UEPG)

Daiane Pereira Xavier (PFF-UEPG)

Yane Scavisnki (PFF-UEPG)

## **Introdução**

A universidade pública é vista como um espaço de reflexão, possibilitando ações para o desenvolvimento de políticas públicas linguísticas, principalmente no atual contexto de internacionalização. As parcerias, os acordos e os convênios firmados entre universidades brasileiras e estrangeiras são constantes e neste caminho estão novas exigências e novos desafios para o ensino das línguas estrangeiras. De acordo com Joice Armani Galli (2016, p. 187), *a universidade pública brasileira tem papel primordial na promoção do conhecimento enquanto fonte de diversidade e inclusão, inovação e pesquisa*. Nesta perspectiva, o Governo do Estado do Paraná implantou, em 2018, o Programa Paraná Fala Idiomas – Primeira Etapa – O Paraná Fala Francês, nas sete (7) Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

O projeto piloto de ensino de língua francesa para docentes, discentes e servidores das Universidades Estaduais do Paraná iniciou

com o ateliê de formação das Universidades de Quebec para os coordenadores institucionais das IES e para os profissionais graduados de cada instituição.

A parceria entre Universidades Estaduais do Estado do Paraná e Universidades Canadenses orientou alguns aspectos importantes para o início desta proposta de ensino da língua francesa, até então, não muito divulgada: o ensino da língua francesa direcionado por materiais didáticos do Canadá.

O material didático é um dos vetores na condução do ensino e da aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). Seu objetivo principal é nortear, tanto ao professor quanto ao aprendiz, o caminho a ser traçado para a aprendizagem e no melhor dos casos, a aquisição da língua estrangeira.

A discussão proposta neste artigo é a de verificar, junto aos coordenadores e profissionais graduados das sete Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná que adotaram o livro didático fornecido pelos parceiros canadenses, a orientação metodológica que subsidiou o ensino da língua francesa para a proposta de ensino da língua junto ao Programa Paraná Fala Idiomas, iniciado em 2018. A partir destas informações, ensinar quais orientações surgiram a respeito do material didático para a continuidade das ofertas dos cursos.

A reflexão proposta neste artigo é definida em três momentos. O primeiro que trata da contextualização sobre o papel e o valor atribuído ao material didático para as aulas de línguas estrangeiras. O segundo momento refere-se aos apontamentos realizados após uma breve análise do método *Par Ici* e finalizamos nossas reflexões acerca do material didático para o ensino da língua francesa no contexto do Programa Paraná Fala Idiomas – O Paraná Fala Francês.

### **Material didático: seu papel e valor na sala de aula de Línguas Estrangeiras**

Neste espaço a discussão será centrada no papel do material didático e seu valor no processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, aqui mais precisamente sobre o ensino da língua francesa. Não propomos

um estudo exaustivo sobre os materiais didáticos para o ensino de LE, apenas uma breve reflexão acerca da sua função neste processo.

Vilaça (2009) faz uma retrospectiva sobre os estudos existentes acerca do livro didático e nos informa que as reflexões são, na maioria das vezes, voltadas para os critérios de análise e avaliação do livro didático, dentre outras perspectivas de estudo sobre o material didático. Para Beacco (2007), os métodos de ensino para as línguas estrangeiras, neste caso o termo que designa o material pedagógico propriamente dito, deixaram de ser o centro das discussões e das reflexões na área da Didática das línguas estrangeiras.

Os debates que outrora aconteciam em torno das metodologias nunca estabeleceram linhas claras e objetivas que pudessem argumentar e fundamentar a escolha por determinado material e não por outro.

Muitos são os interesses e objetivos editoriais que definem a elaboração e edição de um material. Zarate (1993) observa que os países para os quais os métodos de língua estrangeira são elaborados impõe, em alguns casos, obrigações ou restrições de políticas implícitas para que o material seja comercializado. Beacco (2007, p. 22) enfatiza que a posição das línguas estrangeiras nos sistemas educativos e muito além, nas sociedades, depende de múltiplos fatores, a saber:

- das representações sociais ligadas à estas línguas;
- das tradições geopolíticas;
- das necessidades nacionais em línguas;
- dos equilíbrios sócio-linguísticos internos;
- do tratamento reservado às comunidades minoritárias;
- das consequências do colonialismo.

O livro didático também oferece as amostras de língua – que devem servir de suporte às atividades de aprendizagem. Estas amostras, orais ou escritas, são, conforme Beacco (2007, p.23) *condição sine qua non das aprendizagens*.

A editoração de um livro didático está necessariamente vinculada às escolhas metodológicas de ensino e aprendizagem. Martinez (1996) afirma que a metodologia de ensino das línguas estrangeiras extrai suas raízes na história das necessidades de comunicação social.

Zarate ressalta que:

A sala de aula é o lugar de fusão entre a cultura do aluno e a cultura da língua estrangeira. **Os manuais de língua são o instrumento** de ensino com função **sociológica**: apresentar um modelo da cultura estrangeira. Desta forma, o aluno tem apenas uma visão concisa e disseminada do outro. O professor ocupa o lugar de representante do país e da cultura da língua estrangeira<sup>1</sup>. (Zarate, 1993, p. 10 tradução nossa)

É importante considerar que múltiplos são os papéis do livro didático na sala de aula. O material também suscita reações, sentimentos e expectativas tanto no professor quanto nos alunos. Ele é a ponte de muitas descobertas entre a língua e a cultura do outro e a língua e a cultura materna.

Algo muito esquecido é que o material didático é preparado a partir da visão de mundo dos autores: tanto das necessidades como das suas percepções de mundo que considera ser importante para a aprendizagem da língua estrangeira.

Não se pode ignorar que a concepção do livro didático está estreitamente ligada à metodologia e abordagem definidas para a seleção e preparação do material. As metodologias têm surgido de acordo com as necessidades da evolução das civilizações, relacionadas às necessidades de comercialização, de acordos internacionais, diplomáticos ou até mesmo por motivos de guerra.

De acordo com Martinez (1996, p. 6) *A metodologia apontará então a identificar a arquitetura/o fundamento e as razões pelas escolhas realizadas nos diversos contextos didáticos, considerando as diferenças*

---

<sup>1</sup> *La classe de langue est le lieu de fusion entre la culture de l'élève et la culture de la langue étrangère. Les manuels de langue est l'outil d'enseignement ayant un intérêt sociologique : présenter un modèle de la culture étrangère. Par ce biais, l'élève n'a qu'une vision concise et « disséminée » de l'autre. L'enseignant occupe la place de « représentant » du pays de la LE.*

*dos aprendizes pela sua personalidade, sua história, suas expectativas e seus objetivos*<sup>2</sup>. (tradução nossa)

Não há, no domínio das discussões em torno dos métodos de ensino de línguas, questões ou argumentos que fundamentam a escolha/determinação de um ou outro material didático.

Atualmente, as discussões mais relevantes se voltaram para o ensino das línguas em relação às necessidades da sociedade na qual as línguas estão inseridas. Vale ressaltar que ensino e aprendizagem são cooperativos à medida que visam ajudar o aprendiz a organizar suas observações ou ainda a confirmar os dados regulares percebidos na Língua Alvo, muitas vezes detectados no material didático adotado em sala de aula.

Beacco (2007) destaca que a real eficácia de uma metodologia em relação a outra não é demonstrada objetivamente, isto porque as metodologias são apenas um elemento dentre muitos que participam do processo de aprendizagem.

Um método é um material concreto de ensino, um produto editorial com fins específicos. Em seu artigo *De l'approche com municative à la nouvelle perspective actionnelle*, publicado na revista *Le Français dans le Monde*, Puren (2011), faz um estudo retomando a tabela de Avaliação dos manuais e materiais escolares para o ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE).. O autor propõe em seu curso *online* analisar uma tabela “grille” que teve muito sucesso em FLE por muitos anos. Puren propõe a análise dos critérios estabelecidos por *Manuais e materiais escolares para a aprendizagem do F.L.E. Esboço de uma tabela de análise*, Bertoletti (1984, p. 55-63).

O artigo escrito por Puren (2011) consiste em suas correções sobre os critérios da autora. Não temos aqui a intenção de retomar detalhadamente cada aspecto estudado, somente algo sintetizado para a compreensão dos critérios estabelecidos por Bertoletti. Primeiramente, Puren informa que esta tabela “grille” serviu muito para a análise dos materiais, mas pouco

---

2 *La méthodologie visera donc à dégager l'architecture et les raisons des choix opérés dans des contextes didactiques variés, face à des apprenants différenciés par leur personnalité, leur histoire, leurs attentes, leurs objectifs.*

sobre as problemáticas e ainda sobre reflexões didáticas em torno dos materiais desenvolvidos no período pós-comunicativo. Em seguida, informa que, dentre as competências necessárias para a análise dos manuais, a primeira exigida refere-se ao conhecimento das Teorias Linguísticas. Suas considerações continuam sendo várias. Os critérios visam a escolha de “bom” material que se justifique como suporte para as aulas de língua estrangeira. A escolha não é uma tarefa sempre fácil para o professor, dadas as múltiplas opções que o mercado editorial propõe para as línguas estrangeiras. Bertoletti (1984) expõe a necessidade de análise do manual a ser adotado. A dificuldade também está nas diversas competências exigidas por parte do professor para esta análise. São competências requeridas do plano linguístico e metodológico. A autora define sua proposta como uma ferramenta clara e completa ... *para informar o conjunto de problemas que uma análise dos materiais didáticos pode ser levada a tratar* (1984, p. 55)

Trata-se de levar em conta algumas instâncias teóricas fundamentais e seus parâmetros pragmáticos correspondentes. Os critérios estão agrupados em 5 campos de referência:

- apresentação do material;
- suportes e documentos de aprendizagem;
- conteúdos linguísticos;
- conteúdos temáticos;
- testes e avaliações.

Estes 5 campos são analisados sob 2 critérios simultâneos: uma análise factual “Analyse factuelle” e uma avaliação “évaluation”. A análise factual é fundada em encontrar critérios de distinção, de forma mais objetiva possível para o emprego dos métodos, enquanto a avaliação trata de encontrar suas modalidades efetivas de realização.

Martinez (1996, p. 44) comenta que este tipo de análise implica no risco da exaustividade, fazendo com que o professor pense que o “melhor método” é aquele que integra o maior número possível dos elementos enumerados. O estudioso ainda insiste que:

Na realidade, a questão fundamental deve ser a coerência pedagógica, isto é, a compatibilidade e melhor ainda, a convergência dos instrumentos, técnicos e procedimentos convergidos num mesmo método, este mesmo coerente com uma didática conjunta<sup>3</sup>.

Beacco (2007) evidencia que estas escolhas definem a organização do conjunto de um ensino, no que diz respeito:

- à estruturação das atividades na sequência, recebendo formas concretas denominadas: unidades, lições, dossiers, módulos, ... que supõem as escolhas explícitas;
- à distribuição linear, no que concerne o tempo de aprendizagem e dos conteúdos de ensino (que ordem seguir);
- à repartição quantitativa dos elementos propostos para a aprendizagem: permite controlar à esta aprendizagem – de forma a ser uma imersão e não uma submersão, neste caso, um exagero de informações para o aprendiz.

Outro aspecto relevante é a coerência metodológica, já expressa por Martinez (1996) e aqui reafirmada por Beacco (2007, p. 26). Trata-se de construir uma coerência interna dos atos pedagógicos que constituem uma sequência – é a coerência entre as sequências, entre os suportes de ensino e as atividades de sistematização – comunicativa e formal.

No ateliê de formação e de institucionalização do Projeto: “O Paraná fala Idiomas - primeira etapa – O Paraná Fala Francês”, enquadrado na Área Prioritária: Melhoria do Ensino Superior, definida pelo Conselho Paranaense de Ciência e Tecnologia – CCT PARANÁ, entre as Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná (IES) e, naquele momento, as Universidades Canadenses parceiras do Projeto, em 13 de março de 2018, ficou definido entre o grupo de coordenadores institucionais das IES e os professores (profissionais graduados) o emprego do material trazido e apresentado pela equipe de professores-formadores do Québec, o método *Par Ici*.

---

3 En réalité, la question fondamentale est celle de la *cohérence* pédagogique, c'est-à-dire de la compatibilité, et mieux, de la convergence des outils, techniques et procédés mis en œuvre dans une même méthode, elle-même cohérente avec une didactique d'ensemble.

É válido ressaltar que optar por um material didático implica, na medida do possível, numa avaliação criteriosa, objetiva e principalmente atualizada para que o material possa ser adotado em sala de aula, conforme orientam Puren (2011); Bertoletti (1984); Martinez (1996), Beacco (2007), Vilaça (2009). O contexto foi o primeiro critério relevante para adoção do livro. Naquele momento foi a parceria entre as IES do Paraná com as Universidades canadenses: Université de Montréal, Université du Québec à Montréal e McGill, que disponibilizaram a formação e o material didático *Par Ici* (2017).

O método *Par Ici* é descrito como *Méthode de Français*, concebido por três autores: Nancy Desjardins - professora de francês junto ao Cégep (cursos técnicos e pré-universitários). Rachel Sauvé – linguista e professora de francês junto ao Ministério da Imigração, da Diversidade e da Inclusão (MIDI). Michel Usereau – professor de francês junto ao Ministério da Imigração, da Diversidade e da Inclusão (MIDI). O livro também contém informações precisas a respeito dos níveis aos quais se destina, considerando o nível de proficiência do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas – CECR, e Escala de Quebec. A capa do manual também informa que a inclusão de 2 cds áudio. A editora do material é a Marcel Didier – MD.

Cada coordenador de uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Paraná recebeu um livro de nível A1, um livro nível A2, um caderno de exercícios A2 e um livro B1. A contracapa dos livros fornece, de maneira sintetizada, outras informações a respeito do método: *Par Ici ... o método de francês para a realidade norte-americana*<sup>4</sup>. A contracapa informa que *Par Ici ... privilegia a abordagem comunicativa aliada à abordagem acional e propõe uma aprendizagem progressiva principalmente dirigida sobre a realidade norte-americana*.

O prefácio do método descreve *um método de francês com sabor norte-americano*<sup>5</sup>. (p. 5) A questão poderia ser: por quê um método de língua francesa direcionado estritamente ao público norte-americano? A

4 La méthode de Français pour la réalité Nord-Américaine.

5 Une méthode de Français à saveur nord-américaine.

resposta está em Beacco (2007), quando expõe que o produto editorial depende das tradições geopolíticas; das necessidades nacionais; dos equilíbrios sociolinguísticos, do tratamento reservado às comunidades minoritárias e das consequências do colonialismo. Todos estes argumentos podem sustentar a proposta do método *Par Ici* para uma comunidade específica. No prefácio, a informação é complementada:

*Par Ici* é um método de francês língua dois (segunda língua) destinado a adultos desejando aprender a língua francesa tal qual ela é falada em Quebec com o objetivo de ir estudar, trabalhar, viajar ou simplesmente pelo prazer de aprender uma língua viva. Este método pode também convir à aprendizagem ou ao ensino do francês em outra província canadense, ou a qualquer pessoa que deseja aprender o francês em um contexto norte-americano<sup>6</sup>. (tradução nossa)

A palavra norte-americano fica em evidência para o uso deste método. Poderíamos dizer que, por necessidade detectada pelos autores em suas funções de professores de língua francesa junto ao Ministério da Imigração e junto ao *Cegep*, os autores propõem evidenciar a cultura norte-americana nesta aprendizagem da língua francesa para os contextos aos quais se propõe: língua tal qual é falada em Quebec em vista de ali estudar, trabalhar, viajar. É sabido que já houve e há movimentos de recrutamento de pessoas para trabalhar em Quebec, na parte onde a língua francesa é falada. No entanto, a cultura e a sociedade norte-americana é a que se sobressaem nesta região canadense. Confirmando o que diz Beacco (2007), o lugar da língua estrangeira depende do equilíbrio sociolinguístico interno.

O livro didático deve conter uma abordagem metodológica clara, legível para o aprendiz, de forma a lhe permitir identificar a finalidade de cada atividade, visando alcançar os objetivos traçados. Os autores

---

6 *Par Ici* est une méthode de français langue seconde destinée aux adultes désirant apprendre la langue française telle qu'elle est parlée au Québec en vue d'y étudier, d'y travailler, d'y voyager ou tout simplement pour le plaisir d'apprendre une langue vivante. Cette méthode peut aussi convenir à l'apprentissage ou à l'enseignement du français dans une autre province canadienne, ou à toute personne qui souhaite apprendre le français dans un contexte nord-américain.

deixam em evidência as abordagens metodológicas que definem e norteiam o material: abordagem comunicativa aliada à abordagem de tipo acional.

A abordagem comunicativa teve sua emergência de um corpo de doutrina comunicativa, que procede de uma demanda institucional e política europeia do início dos anos 70. São as novas necessidades linguageiras que devem ser atendidas.

São numerosas as questões e muito diversas que os especialistas em didática terão para resolver: como estabelecer dispositivos didáticos e pedagógicos realistas na urgência da formação para categorias muito diferentes, turistas e viajantes, trabalhadores migrantes e suas famílias, especialistas e profissionais em seus países, adolescentes em sistema escolar, grandes adolescentes e jovens adultos; como contemplar a variação individual, a personalidade dos aprendizes, suas motivações; como reavaliar as necessidades durante a aprendizagem e construir percursos que convenham ao maior número<sup>7</sup>. (Martinez, 1996, p. 70, tradução nossa)

A partir destas necessidades identificadas, surge em francês *Un Niveau Seuil* (1976), constituído de um conjunto de enunciados que permite realizar determinado ato de fala em determinada situação.. Esta noção de ato de fala aparece nos trabalhos de filosofia da linguagem de Austin e Searle (1969). A linguagem é, a partir de agora, percebida como um meio de agir sobre o real, e as formas linguísticas só têm seu sentido junto às normas compartilhadas. Segundo Germain (1993), para se falar em uma segunda língua, não basta conhecer as regras desta segunda língua. É preciso conhecer suas regras de emprego em tal ou tal situação. Dentro desta perspectiva, Martinez (1996) evidencia que a aprendizagem de uma língua requer saberes linguísticos, competências comunicativas (ou

7 Ce sont des questions nombreuses et fort diverses que les didacticiens vont avoir, à la suite, à résoudre : comment mettre en place des dispositifs didactiques et pédagogiques réalistes dans l'urgence de la formation pour des catégories très différentes, touristes et voyageurs, travailleurs migrants et leurs familles, spécialistes et professionnels dans leur pays, adolescents en système scolaire, grands adolescents et jeunes adultes ; comment prendre en compte la variation individuelle, la personnalité des apprenants, leurs motivations ; comment réévaluer les besoins au cours de l'apprentissage et construire des parcours qui conviennent au plus grand nombre.

saber-fazer, meios para agir sobre o real); e uma maneira de ser, ou seja, comportamentos culturais indissociáveis da língua.

O *Niveau Seuil* trata de fazer um inventário das competências linguísticas com o objetivo de ser, o mais rapidamente possível, operacional em um país estrangeiro. Pela primeira vez, a língua é subdividida (*découpée*), não em estruturas gramaticais, mas em uma lista de noções e de funções definidas segundo as necessidades mínimas. As funções são uma lista de saber-fazer linguageiros com o objetivo de ser operacional em situações de comunicação em contexto estrangeiro: apresentar-se; pedir indicação de um caminho; comprar uma passagem, entre outros. Num nível mais abstrato, estas funções se inscrevem em certo número de noções, sendo: o tempo, o espaço, os sentimentos, as relações sociais etc.

Não se trata mais de ser um bilíngue perfeito. Trata-se de ser operacional tendo uma bagagem suficiente para poder comunicar-se em um outro país. O que outrora era erro, passa a fazer parte do processo de aprendizagem.

Os materiais autênticos passam a constituir os métodos produzidos a partir dos anos 80. Do real para a sala de aula. O emprego de suportes autênticos faz parte das crenças ligadas às boas práticas de ensino. O emprego de amostra da língua com trocas verbais que efetivamente se realizaram, dito, autênticas, pode trazer o ganho em autenticidade linguística, discursiva e social, mas pode ocasionar a perda em coerência, por não estar integrada à sistematização formal aos suportes das sequências do material didático.

Outro ponto relevante dos suportes autênticos está no fato de estes serem menos calibrados, dificultando a distribuição linear e causando desprogramação da proposta de ensino para os níveis iniciantes. Beacco (2007) ressalta que sua autenticidade implica uma utilização metodológica também autêntica. Por exemplo: as canções foram feitas para serem cantadas assim como os programas televisivos para serem assistidos. Empregados para outros fins, no caso os pedagógicos para a sala de aula, se tornam pretextos e perdem suas características específicas enquanto gênero discursivo.

A abordagem comunicativa direciona o foco do ensino no desenvolvimento das competências dos aprendizes durante o processo de aprendi-

zagem. A abordagem comunicativa, dentro da Didática, fundamenta-se nas quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar.

A abordagem acional aparece em meados de 90, como complementar à abordagem comunicativa. Sua proposta didática é centrada em tarefas a serem realizadas dentro de um projeto global. A ação deve suscitar a interação que estimula o desenvolvimento das competências receptivas e interativas. Nesta perspectiva, o usuário e o aprendiz são os atores sociais tendo tarefas a realizar. As tarefas são realizadas na medida em que as ações são realizadas ... *por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado.* (Conselho da Europa, 2001, p. 29)

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) define as competências enquanto:

- conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações.
- As *competências gerais* não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar atividades de todo o tipo, incluindo as atividades linguísticas.
- As *competências comunicativas em língua* são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos.

É a ativação destas competências que levará o ator social a realizar suas tarefas dentro de um projeto global.

A competência comunicativa engloba três componentes para a realização das tarefas:

- competências linguísticas – inclui os conhecimentos lexicais, fonológicos e sintáticos bem como outras dimensões da língua como sistema;
- competências sociolinguísticas – refere-se às condições socioculturais do uso da língua, sendo: regras de polidez; normas culturais e sociais, diferenças de registros etc.);
- competências pragmáticas – refere-se ao uso funcional dos recursos linguísticos. É também uma competência de ordem de organização discursiva.

A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve conhecimentos e competências através de ações sociais.

A proposta agora é visitar o *Par Ici* e conhecer o seu percurso dentro de uma abordagem comunicativa e acional para a aprendizagem da língua francesa.

### ***Par Ici*: caminho inicial para o ensino da língua francesa**

Como mencionado, o material didático *Par Ici* foi adotado pelas sete Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná para o ensino da língua francesa junto ao Programa Paraná Fala Idiomas – Paraná Fala Francês. O evento de institucionalização do Programa realizado em Curitiba, 2018, entre a Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná e Universidades Canadenses, mais precisamente de Quebec, não oportunizou outras discussões acerca da adoção do material didático para o Programa. A ênfase no ensino da língua francesa seria a de Quebec, devido aos parceiros envolvidos no Programa. Este vetor de condução para o ensino da língua francesa de Quebec não foi relevante para aquele momento.

Outro fator considerável aqui foi o da necessidade de um material físico para as aulas. O projeto piloto de língua francesa não teria salas de aula equipadas e materiais didáticos interativos com a utilização das novas tecnologias. Um terceiro ponto relevante consiste em referenciar os valores para aquisição dos métodos de língua estrangeira. No caso do Paraná Fala Francês, os materiais estavam sendo doados, sem custo para as equipes de trabalho. Enfim, tudo estava direcionado para a adoção do método *Par ici*.

A partir de uma breve análise conjunta entre coordenadores e profissionais graduados, dentro do contexto de ensino e aprendizagem da língua francesa para o Programa e das parcerias com as universidades de Quebec, o método *Par Ici* foi o caminho para a jornada inicial do projeto piloto.

A organização temática do *Par Ici* se fez a partir das estações do ano: outono, inverno, primavera e verão. Esta sequência já direciona e relaciona as estações com o calendário escolar canadense. O ano escolar iniciado em setembro coincide com o início do outono. Para nós brasilei-

ros, o calendário escolar tende a coincidir com o ano civil e assim com a estação do verão, em fevereiro. Se o objetivo, dentro de uma abordagem comunicativa, é fazer com que o aluno esteja mais próximo da realidade da Língua Alvo, para nós, esta organização temática através das estações iniciando pelo outono, já diverge do pressuposto que os autores, aqui tratados, colocam como o ponto central para o material didático: a coerência.

As estratégias de elaboração devem, portanto, estar centradas em princípios de *coerência, continuidade e eficácia*. Tais princípios estão presentes nos originais *Threshold Level* e *Un Niveau Seuil* e, da mesma forma, replicados pelo Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (2001), gerindo tanto as superestruturas norteadoras do ensino quanto a elaboração de materiais didáticos (Cuq; Gruca, 2014, 284-340) Do mesmo modo, a busca por coerência, continuidade e eficácia deve nortear a elaboração das intervenções docentes, considerando as etapas de exploração dos materiais e a pertinência avaliativa. (Guedes *et al.*, 2021, p. 29).

*Par Ici* apresenta sua organização através das estações do ano tal qual e, que constituem as unidades temáticas, subdivididas em episódios, no caso são as sequências ou lições de cada unidade temática. Em cada unidade duas tarefas são bem definidas: *Découvrez* et *Passez à l'action*. A atividade *Découvrez* se constitui de elementos que exigem do aprendiz observação, reconhecimento, dedução e inferência sobre os conteúdos apresentados no episódio. Na tarefa *Passez à l'action* cabe ao aprendiz dispor de suas competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas para realizar as tarefas solicitadas. Estas tarefas já vêm descritas através de verbos no infinito: *aborder, remercier, comprendre, décrire*.

O último episódio de cada unidade é chamado *BILAN: retour sur les apprentissages*. O *Bilan* é constituído por atividades autoavaliativas com o objetivo de capacitar o aprendiz a reconhecer seu percurso de aprendizagem e sua progressão através de um resumo das competências e de critérios estabelecidos para a identificação da aprendizagem em 3 colunas. Para o nível A1, página 62, é proposto a representação através de gravuras:

Figura 1 – Desjardins (2017, A1, p. 62)

Évaluez-vous (✓)				Corrigez vos réponses (✓)
Je connais le vocabulaire de la famille.				• Corrigez l'exercice 1 à l'aide des réponses de la page 147. /6
Je peux utiliser les déterminants <i>mon, ma et mes</i> .				• Avec l'aide de votre collègue ou du personnel enseignant, attribuez-vous une note pour l'exercice 2. /8

A partir do nível A2, a proposta de autoavaliação passa a ser através das definições: *Très bien. Assez bien. Pas très bien*. Cabe ao próprio aprendiz “atualizar regularmente os registros sobre a sua autoavaliação” (Conselho da Europa, 2001, p. 44).

**POUR LA SUITE...**  
Faites le bilan de vos compétences.

Faites le total de vos points et expliquez votre résultat. \_\_\_\_\_ /70

- Dans quelles situations êtes-vous à l'aise de communiquer? Dans quelles situations éprouvez-vous des difficultés?
- Selon vous, quels sont vos points forts et vos points à améliorer pour bien communiquer dans toutes ces situations? Demandez l'avis du personnel enseignant.

Utilisez vous ces stratégies dans l'apprentissage du français?

A. Mieux entendre	B. Mieux comprendre à l'oral	C. Mieux comprendre à l'écrit
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je demande à la personne de parler moins vite ou de répéter la phrase.</li> <li>• Je fais des signes de tête ou des gestes pour faire savoir que je comprends ou non.</li> </ul>	<p>Comprendre le message:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je tiens compte de l'intonation de la personne qui me parle.</li> <li>• Je détermine de quel type de phrase il s'agit (affirmative, négative, interrogative, exclamative).</li> </ul> <p>Comprendre la phrase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je déduis le sens d'un mot à partir d'un mot de la même famille.</li> </ul>	<p>Comprendre le message:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• J'observe les images, le titre et les sous-titres pour prévoir le contenu du texte.</li> </ul> <p>Comprendre la phrase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je lis les mots inconnus à voix haute pour m'aider à les reconnaître.</li> <li>• J'utilise un dictionnaire.</li> </ul>

**PROJET PHARE**  
Mettez en pratique ce que vous avez appris jusqu'à maintenant.

Maintenant, à votre tour d'organiser une fête! Avant de commencer, formez de petites équipes et répartissez les différentes tâches pour la préparation de la fête.

**SE PRÉPARER**

- Déterminez une date, une heure et un lieu.
- Faites la liste des personnes que vous souhaitez inviter et rédigez des invitations.
- Demandez les permissions nécessaires aux personnes responsables (ex. : pour réserver un local, emprunter du matériel, etc.) et informez-vous des règlements à respecter, s'il y a lieu.
- Déterminez ce que chaque personne doit apporter à la fête (nourriture, boissons, ustensiles, décoration, musique, etc.).
- Au besoin, créez un groupe d'échange privé sur un réseau social (ex. : Facebook) pour faciliter le partage de l'information.

**VIVRE LA SITUATION**

- Pendant la fête, faites connaissance avec les invités ou invitées.
- Parlez de vos activités quotidiennes, de votre emploi du temps, de votre famille.
- Posez des questions sur la nourriture, sur les boissons et sur la musique.

**RÉFLÉCHIR À L'EXPÉRIENCE**

- En grand groupe, faites la liste des plats et des boissons dégustés.
- À tour de rôle, décrivez votre plat préféré.
- Présentez une personne de votre groupe que vous avez appris à connaître pendant la fête.

VÉRIFIEZ VOS PROGRÈS

Após o registro de autoavaliação feito pelo aprendiz, o método propõe uma atividade intitulada *Pour la suite*. Trata-se de uma avaliação de suas próprias competências. Aqui é proposta uma nota que deve ser retomada através da correção das avaliações feitas no episódio *Bilan*. Ver imagem 2.

Para finalizar a temática de cada estação, é proposto um *Projet phare*. A abordagem acional coloca suas tarefas relacionadas a partir de um projeto global. Neste método, o *Projet phare* objetiva colocar em prática o que foi estudado na unidade didática através de uma tarefa definida, a ser realizada pelo aprendiz. Sua organização é sempre em 3 momentos: *Se préparer*; *Vivre la situation* e *Réfléchir à l'expérience*.

A palavra tarefa – *Tâches*, é uma palavra de ordem dentro do método de língua francesa para que o aprendiz efetive sua missão, sua meta, sua ação no contexto da sua aprendizagem. A pedagogia das tarefas está vinculada tanto à abordagem comunicativa quanto à abordagem acional. Isto porque o aprendiz é o agente do seu aprendizado.

Nas abordagens comunicativa e acional, a gramática tem papel reduzido na condução da aprendizagem. Sua relevância não está em seguir modelos “gramaticalmente corretos”. Ela passa a ter a função de auxiliar na memorização das estruturas, como uma retomada de informação, um lembrete de sua utilização para uma comunicação eficaz.

Mémo	
 <b>Situation informelle</b>	 <b>Situation formelle</b>
<b>Saluer à l'arrivée</b> - Allo! - Salut!	<b>Saluer à l'arrivée</b> - Bonjour!
<b>Demander comment ça va</b> - Ça va? - Comment ça va?	<b>Demander comment ça va</b> - Comment allez-vous? - Vous allez bien?  CD1 - piste 4
<b>Saluer au départ</b> - Salut! - Bye!	<b>Saluer au départ</b> - Au revoir! - À bientôt!

As amostras para criar o contato com a Língua Alvo podem ser orientadas pelas seguintes escolhas:

- orais ou escritos;
- longos ou breves;
- únicos, no caso de diálogos ou múltiplos para complementar a amostra principal;
- filtrados quanto à norma social;
- calibrados ou não (pela quantidade de novos elementos);
- extraídos ou não de textos dito literários;
- e, não menos importante, fabricados, autênticos ou ainda verossímeis.

Na proposta do material *Par Ici*, a exposição à língua se efetua pelos fragmentos limitados da Língua Alvo, que são representativos desta língua, através de textos orais e escritos, orientados pelas diversas opções acima de amostras. Constrói-se, então, um objeto-língua para o ensino.

O material didático segue a natureza das regularidades selecionadas para a aprendizagem: regularidades textuais, culturais, coerências dos comportamentos sociais e culturais. A forma das atividades de sistematização é um vasto domínio. Beacco (2007) evoca algumas considerações que são:

- a diferenciação das atividades e dos exercícios. E mais particularmente, as formas de enunciado: quanto aos elementos que constituem cada exercício;
- o tipo das atividades contempladas;
- e a realização sob forma oral ou escrita.

Na atividade solicitada na imagem 4, o aprendiz deverá compreender quem são os personagens que formam seu núcleo familiar com as fotos que estão a seguir

3. Écoutez et reliez.  CD1 - piste 15

Martin	Chantal	Vincent	Nathalie
			
			
a. J'ai 1 enfant, c'est une fille.	b. J'ai 2 enfants: 2 garçons.	c. J'ai 3 enfants: 2 filles et 1 garçon.	d. Je n'ai pas d'enfants (0).

Para o método *Par Ici*, assim como para os manuais de língua estrangeira, a prática recorrente é a de fabricar os diálogos – suporte, que se tornam verossímeis, através dos traços de oralidade.

Para os textos escritos, o corpo editorial recorre a trechos da imprensa cotidiana ou aos documentos encontrados na *internet*, com retoques ou não, para os devidos fins pedagógicos do livro didático. No volume A1 do método *Par Ici*, os textos não aparecem em evidência. São tabelas, imagens e atividades fabricadas. A imagem é utilizada com os seguintes objetivos: primeiro, de acompanhar a compreensão das interações orais, sob forma de ilustração global da situação; segundo, com o objetivo de incitar o aprendiz a fazer referências com as atividades propostas, de maneira que evidenciam as expressões faciais que traduzem os sentimentos ou as intenções de comunicação e ainda orientam a compreensão das atividades, representativo na imagem 5.

EPISODE

# C'est moi!

 **DÉCOUVREZ**

• Connaissez-vous ces mots?

- Bonjour!
- Salut!
- Allo!
- Je m'appelle...
- Je me présente...



A proposta apresentada pelo método *Par Ici* vai de encontro com os postulados do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CECR, 2001).

O CECR sugere uma divisão inicial em 3 níveis gerais: A, B e C. Esta proposta de classificação orienta o trabalho dos professores, assim como indica a finalidade prática do ensino da língua estrangeira. O quadro apresenta o perfil das capacidades linguísticas mais importantes de maneira a conduzir o aprendiz a uma autoavaliação do seu nível de proficiência. A proposta do método *Par ici* (2017) para os níveis A1, A2 e B1 corresponde aos conteúdos para um “utilizador elementar e independente” dos cursos ofertados pelas IES.

O nível A1 refere-se a tarefas simples e gerais pragmaticamente úteis para a vida dos principiantes na língua francesa. O aprendiz é capaz de se apresentar; fazer pequenas compras, ainda que necessite de gestualidades para ajudar a suprir a referência verbal; é capaz de dizer e perguntar a respeito do dia, das horas, dos meses e do ano; usa as formas básicas de saudações; conhece fórmulas específicas para o agradecimento, desculpas, respostas positivas e negativas simples; é capaz de responder a um formulário com seus dados pessoais: nome, endereço, nacionalidade, idade, estado civil; e também é capaz de escrever um bilhete com informações básicas. Estas propostas estão todas contempladas no método *Par Ici*, nível A1. É importante acentuar que a orientação das atividades neste processo de ensino e aprendizagem da língua francesa sobrepõe a oralidade pela escrita, como descrito no Prefácio: Ainda que as quatro competências sejam tratadas em cada episódio, as atividades referentes à compreensão oral e à produção oral precedem toda atividade escrita, orientação coerente com as abordagens comunicativa e acional. A proposta é que, para favorecer sua aprendizagem, o aprendiz de uma língua estrangeira é quem deve construir progressivamente sua própria linguagem interna e evoluir naturalmente comunicando-se, de acordo com Bailly, Cohen (2009).

O nível A2 ainda é considerado para um nível de “utilizador elementar”, conforme Quadro 1, a seguir. No entanto, a proposta é descrita

para o uso da língua em contextos de relações sociais mais cuidadosas. O aprendiz será capaz de: empregar fórmulas mais delicadas numa interação; empregar formas de tratamento simples do cotidiano; empregar fórmulas de polidez para pessoas desconhecidas; saber perguntar e reagir através de respostas simples; participar de conversas sociais de maneira breve; capaz de fazer perguntas e responder acerca da sua vida profissional, seu tempo livre, gostos e preferências; fazer convites e responder; fazer e aceitar propostas. É evidente que no método *Par Ici*, nível A2, as temáticas são similares às do nível A1. O direcionamento dos conteúdos está para a vida cotidiana imediata através da retomada de muitos conteúdos estudados no nível A1.

O método *Par Ici*, nível B1, propõe um avanço em termos de temáticas e conteúdos visando que as competências sociolinguísticas e pragmáticas do aprendiz se configuram nas possibilidades das interações orais e escritas, ou seja, é a capacidade do aprendiz de manter interação, seja ela oral ou escrita, e alcançar o que se pretende num leque variado de contextos, conforme QEER. Todos os conteúdos propostos em todos os níveis de aprendizagem pelo método *Par Ici*, prevalece assuntos da vida cotidiana, de maneira cada vez mais estruturada, capacitando o aprendiz a interagir em todos os contextos possíveis e a oralidade sempre prevalecendo sobre a escrita. O quadro proposto pelo Conselho da Europa estabelece, de maneira sucinta e objetiva, a transparência e a coerência de um instrumento para o planejamento em sala de aula e uma base para o desenvolvimento das competências dos aprendizes de língua estrangeira, neste caso, da língua francesa.

## Considerações finais

**Quadro 1.** Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Ao retomar a ideia de S. Moirand e as considerações da ficha de avaliação para os manuais e materiais escolares para aprendizagem do Francês Língua Estrangeira proposta por Bertolotti (1984), Puren (2011) descreve: que o professor deve ser considerado como um “criador” único do material específico para a sala de aula” e vai além concedendo-lhe um princípio de autonomia máxima em relação ao manual que utiliza.

Puren cita integralmente o que segue na ficha de Bertoletti (1984, p. 56):

[...] partindo do inventário das necessidades dos aprendizes, cabe ao professor inserir a escolha de um manual no interior de suas próprias concepções pedagógicas e de trabalhá-lo, para ajustá-lo aos seus objetivos através de uma série de operações sucessivas: da determinação dos objetivos de aprendizagem à análise pré-pedagógica dos materiais, suas escolhas e graduações... para alcançar às atividades concretas da sala de aula de língua estrangeira<sup>8</sup>. (tradução nossa)

De acordo com a proposta de Bertoletti e, principalmente para responder às necessidades linguageiras dos participantes dos cursos de língua francesa ofertados pelo Programa Paraná Fala Idiomas – Paraná Fala Francês, após um ano de utilização do método *Par Ici* nas aulas, o grupo de coordenadores e profissionais graduados optou pela adoção de outros materiais que viessem responder às particularidades de cada Instituição de Ensino Superior do Estado do Paraná. Apesar de o curso ser ofertado a todos os servidores, discentes e docentes da graduação e da pós-graduação em todas as Universidades, é sabido que nunca um público é idêntico ao outro. A partir de um ano do projeto piloto de ensino de língua francesa, cada coordenação institucional ficou responsável por verificar as demandas e especificidades dos participantes do Programa e, junto ao profissional graduado, definir o material didático a ser empregado para cada oferta de curso e de nível linguístico do seu público inscrito.

---

8 [...] partant de l'inventaire des besoins des apprenants, il lui revient [à l'enseignant] d'insérer le choix d'un manuel à l'intérieur de ses propres conceptions pédagogiques et de le travailler, pour l'ajuster à ses visées par une série d'opérations successives : de la détermination des objectifs d'apprentissage à l'analyse pré-pédagogique des matériaux, à leur choix et graduation... pour aboutir aux activités concrètes de la classe de LE.

## Referências

- BAILLY, N. COHEN, M. (2009). *L'approche communicative*. <https://cahierfle.wordpress.com/2009/06/30/lapproche-communicative-nadine-bailly-michael-cohen/visité> consultado em: 06 de março de 2022.
- BEACCO, J.-C. (dir.) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, 2007, p. 15-36.
- BERTOLETTI, M. C. *Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse. Le Français dans le Monde* n° 186, juillet 1984, p.55-63.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Editora Asa, 2001.
- CUQ, J-P., GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France: PUG.
- DESJARDINS, N. SAUVÉ, R. USEREAU, M. *Méthode de Français : Par Ici*. Genève: MD, 2017.
- GUEDES, A. P.; BELINATO, W.; TELES, M. A. H., PERARO, C. *Abordagens para o ensino de francês língua estrangeira*. Maringá (PR): Eduem, 2021.
- MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF, 1996.
- PUREN, C. *De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle: analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80*. <http://christianpuren.com> mise en ligne février 2011. Consultado em: 03 de março de 2022.
- VILAÇA, M. L. C. *O material didático no ensino da língua estrangeira: definições, modalidades e papéis*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, volume VIII, número XXX, jul-set 2009, p. 1-14.
- ZARATE, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, 1993.
- SOARES, M. *Linguagem e escola*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças X. Teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, Leda Maria Braga; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (org.) *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis, UFSC. 2005.



## UMA PROPOSTA DE ENSINO DA LEITURA DE TEXTOS ACADÊMICOS EM FRANCÊS NA UNIVERSIDADE

Suélen Maria Rocha (UEL)  
Denise Akemi Nishi (PFF-UEL)  
Caroline Rodovalho (PFF-UEL)

### **Introdução**

A internacionalização da Educação Superior é sinônimo de integração de culturas, de pessoas e de conhecimento, com vistas ao desenvolvimento social, cultural e econômico frente a uma sociedade cada vez mais globalizada, dinâmica e plural. O estímulo e a promoção de intercâmbios culturais e de conhecimento entre as instituições nos campos da pesquisa, ensino e extensão são um dos grandes centros de interesse do processo de internacionalização nas universidades brasileiras. Nesse sentido, as modalidades de cooperação entre as instituições, nacionais e internacionais, compreendem, entre outras ações, o desenvolvimento de projetos de cooperação bilateral e multilateral, inserindo, neste contexto, o ideal de mobilidade discente e docente. É meta dessa modalidade de ação contribuir para a formação e desenvolvimento da comunidade universitária (discentes, professores, pesquisadores e servidores), fornecendo acesso ao conhecimento atual de ponta, que se faz sobretudo por meio de leitura de textos publicados em língua estrangeira.

Dentre o conjunto de estratégias necessárias à internacionalização, destacamos a aprendizagem contínua da língua estrangeira em contexto universitário que será, de fato, o ponto de partida para a criação de redes, parcerias, convênios e acordos de cooperação interinstitucionais,

tão necessários ao intercâmbio dos saberes e das tecnologias de ponta produzidos pela comunidade científico-acadêmica. Muitas são as iniciativas dentro do contexto universitário para tornar os pesquisadores e os estudantes aptos a divulgarem seus trabalhos internacionalmente, a exemplo do Laboratório de Letramento Acadêmico em Línguas Materna e Estrangeiras, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo ou ainda, o Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA), presente em onze instituições de educação superior do Paraná, ambos preocupados em atuar nas lacunas de formação dos estudantes-pesquisadores para a produção de gêneros acadêmicos, tais como projeto de pesquisa, resumos, artigo científico, apresentação oral, entre outros gêneros necessários não só em língua materna, mas em língua estrangeira (LE). No caso de LE, a dificuldade se intensifica, pois requer, além dos conhecimentos gerais sobre o funcionamento dos gêneros acadêmicos, a compreensão (no caso da leitura) ou a mobilização (no caso da produção) de recursos discursivos e linguísticos pouco conhecidos pelos estudantes.

Para atender as demandas que envolvem a complexidade da Internacionalização das universidades, se faz necessário um conjunto de iniciativas envolvendo inúmeros atores e não apenas uma língua estrangeira, caso contrário, reduziríamos a internacionalização a uma “anglicização” do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Instituições que fomentam a diversidade para o desenvolvimento social, cultural e econômico ressaltam que *a falta de diversidade de expressões promove uma forma de uniformidade dos modos de ver e de conceber um mundo cujas mutações rápidas exigem, pelo contrário, a implementação de um ‘pensamento complexo* (OIF, 2014, p. 23).

No caso das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná, a meta de internacionalização das Universidades está sendo alcançada pela criação do Programa Paraná Fala Idiomas (PFI), apoiada pela Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), bem como pela Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), fomentando o ensino e aprendizagem do francês, inglês e, mais recentemente, do

espanhol, o que demonstra o compromisso da SETI em promover uma política linguística plurilíngue dentro da ciência e da tecnologia. No nosso caso, abordaremos, neste capítulo, um projeto de curso de compreensão de textos em francês da esfera acadêmica, de 2021, realizado dentro do Programa Paraná Fala Francês da Universidade Estadual de Londrina (UEL) para atender uma demanda de estudantes de pós-graduação que desejam ler textos em francês em suas áreas de estudo.

O objetivo deste capítulo é apresentar uma proposta de curso de compreensão de textos em francês da esfera acadêmica. Para tanto, apresentaremos as transformações das metodologias de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, o papel da leitura em língua estrangeira para a construção do conhecimento, em seguida, para ilustrar nossa proposta de trabalho, descreveremos o nosso contexto de oferta de curso e algumas das atividades que elaboramos para desenvolver a leitura em francês como língua estrangeira para o público de pós-graduandos, com potencial de replicabilidade em outros contextos.

### **Da abordagem gramática-tradução à abordagem interacionista sociodiscursiva**

A história das metodologias de ensino de línguas (Puren, 1988) aponta para momentos de rupturas teórico-metodológicas que são, posteriormente, refletidas nas práticas didático-pedagógicas em sala de aula. A passagem da abordagem baseada na gramática-tradução até a chegada da perspectiva acional, com a publicação do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCERL) (Conseil de L'Europe, 2001/2018) não ocorreu apenas no nível das habilidades de produção oral e escrita, mas também se fez no âmbito da compreensão de textos orais e escritos. Neste percurso histórico, no que se refere à compreensão escrita, o aluno-leitor deixa de ser um mero “tradutor” ou decifrador de códigos linguísticos do texto para dar lugar a um papel ativo na construção dos sentidos *nos* e *pelos* textos autênticos (em detrimento de textos excessivamente fabricados para fins didático-pedagógicos), com possibilidade de desenvolver uma certa autonomia face à aprendizagem. Na abordagem

acional, o aluno é inserido em um processo de leitura enquanto prática social, entrando, portanto, no jogo da comunicação, cujo funcionamento engloba diversas camadas, de acordo com Bronckart (1999; 2006): contexto de produção (papel do enunciador, do destinatário, os objetivos); a infraestrutura (sequências textuais e tipos discursivos); mecanismos de textualização (coesão nominal, verbal e conexões) e mecanismos enunciativos (vozes e modalizações).

Embora estivéssemos em pleno período de abordagem comunicativa, por volta dos anos 80, o ensino da leitura em língua estrangeira na universidade se apoiava ainda na tradução e na gramática explícita (Klett, 2007), o que causava um progressivo declínio na motivação dos estudantes. É somente a partir de 1985 que as contribuições da linguística da enunciação, a linguística textual e a análise do discurso puderam renovar gradualmente os aspectos didáticos das aulas de língua (Cuq, Gruca, 2005), inclusive os cursos de leitura instrumental.

O princípio de base de um curso de leitura instrumental em língua estrangeira era considerar o leitor como um sujeito com experiências prévias, com uma bagagem sociocultural, bem como considerar a interação deste leitor com o mundo e com os textos. No processo de leitura dentro de uma abordagem comunicativa, ativa-se conhecimentos de mundo, rompe-se com uma leitura linear para dar lugar a uma leitura mais global e identifica-se índices formais, temáticos e enunciativos (Moirand, 1978). Mas a denominação “instrumental”, ainda persistente em muitos contextos universitários no Brasil, acaba por veicular um sentido utilitarista das línguas, com o qual discordamos, pois pressupomos que a linguagem é a base das transformações dos sujeitos e da história humana e não apenas um mero veículo de informações, sem falar da relação complexa entre pensamento e linguagem (Vigotski, 1997), tão necessária para a produção das obras humanas, que inclui também o fazer científico. Podemos afirmar, portanto, que ler textos acadêmicos em língua estrangeira é apropriar-se de uma forma de pensar de uma determinada cultura disciplinar que, por sua vez, poderá influenciar na construção do conhecimento de um outro estudo. O trânsito entre línguas na pesquisa científica revela que a reformulação se coloca no centro dos saberes. Segundo Gajo (2013,

p. 100), as dificuldades de tradução nos mostram que se, por um lado, uma língua não corresponde a uma simples nomenclatura, a ciência, por outro lado, não se resume a um empilhamento de noções, a exemplo das noções de filosofia, muitas vezes “intraduzíveis”. Dito isso, a leitura de uma LE não é unicamente instrumental, mas delega ao estudante ou ao pesquisador um papel ativo de construção de sentidos e de apropriação de conceitos específicos de uma cultura disciplinar.

Na universidade, a relação dos estudantes com o uso da língua se complexifica cada vez mais pela apropriação progressiva necessária de gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica e universitária (Lou-sada, Dezutter, 2016), até então pouco familiares em seu cotidiano e, essa relação torna-se ainda mais complexa e necessária, quando se trata desses mesmos gêneros em língua estrangeira, muitas vezes, pouco conhecidos pelos estudantes que ingressam na universidade.

A compreensão das diversas dimensões da linguagem dentro do campo da linguística foi avançando, trazendo novas contribuições para o campo da didática das línguas, o que nos permitiu agregar para a nossa proposta de curso de leitura na universidade os estudos da perspectiva dos gêneros textuais do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999; 2006; Machado, 2009). Neste sentido, nos colocamos uma pergunta para elaborar nossa proposta de curso de leitura na Universidade Estadual de Londrina: Como a abordagem dos gêneros textuais a partir da perspectiva interacionista sociodiscursiva pode contribuir para o ensino e aprendizagem da leitura de textos acadêmicos em francês para estudantes de pós-graduação? Para responder a esta pergunta, inicialmente cabe-nos situar o lugar da língua francesa no mundo e o papel dos gêneros acadêmicos nesta língua (ou em outras línguas estrangeiras) para a construção do conhecimento científico.

### **Os estudos de letramento acadêmico em francês como língua estrangeira**

No caso da língua francesa, o Observatório da língua francesa da Organização Internacional da Francofonia (OIF, 2019) analisa regularmente a realidade dos usos da língua francesa nos cinco continentes, bem

como seu ensino e sua presença na economia, na cultura, nas mídias e na internet. Em seu mais recente relatório, publicado em 2019, constatou-se que há 300 milhões de falantes de francês no mundo e 132 milhões de estudantes do francês. Além disso, o francês é a 5ª língua mais falada no mundo, é a língua oficial de 106 países e de várias organizações internacionais (ONU, UNESCO, COI, dentre outras), é a 4ª língua mais utilizada na internet, após o inglês, o chinês e o espanhol. Além dos dados elencados acima acerca dos usos do francês em diversos contextos do cenário mundial, destacamos, também, a sua importância para o campo da ciência e da tecnologia. Os dados da OIF apontam para a necessidade do letramento acadêmico dos estudantes em língua francesa, como fator decisivo para se beneficiar das possibilidades de intercâmbios acadêmico-universitários em diversos países francófonos, com destaque para a França e o Canadá, países com maior concentração de oportunidades para estudantes estrangeiros.

Estudos de letramento acadêmico em língua estrangeira geralmente preocupam-se com a produção de textos orais e escritos, pois tem no horizonte dos estudantes o agir da comunidade acadêmica em contextos para além do território nacional. O agir dos atores envolvidos na divulgação científica é materializado por meio de gêneros, com produção, por exemplo, de resumos, de apresentação oral em congresso, de submissão de artigos internacionais, dentre outros, e pode ser dividido em esfera acadêmica e em esfera universitária (Lousada, Dezutter, 2016). Uma necessidade primeira que surge, antes mesmo de docentes e de estudantes de pós-graduação terem um papel de produtor de textos com o objetivo de divulgar seus trabalhos científicos, é a necessidade de compreender os textos em língua estrangeira, sejam eles orais ou escritos. Na aprendizagem das línguas, geralmente, as quatro habilidades são trabalhadas em contextos formativos, a saber: a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita. No entanto, nem sempre é o objetivo dos estudantes contemplarem todas essas habilidades em sua formação, optando por um percurso formativo mais adequado às suas reais necessidades em determinado momento de sua vida acadêmica. É o caso, por exemplo, do aluno que precisa

debruçar-se na compreensão de textos científicos para ter acesso a leituras de artigos, de livros, de resumos, de resenhas dentre outros textos de sua área de estudos. Além disso, um dos critérios para adentrar em programas de pós-graduação na universidade, é ser proficiente na leitura de textos em alguma língua estrangeira. Muitas vezes, a exigência por uma determinada língua justifica-se pela cultura disciplinar da área de estudos na qual o pesquisador ou o estudante estão inseridos, uma vez que os saberes científicos produzidos por aquela comunidade acadêmica são tradicionalmente construídos e transmitidos na língua mais proficiente dos pesquisadores, não descartando também algumas razões de cunho político, a exemplo de incentivos de divulgação da ciência em língua nacional.

Ainda que tenhamos artigos científicos publicados em língua portuguesa, inglesa ou espanhola isso não significa que toda sua formulação tenha sido feita na língua de publicação, pois o fazer científico é atravessado por diversas reformulações, debates, às vezes por diversas línguas. Segundo Gajo (2013, p. 101) *um produto de aparência monolíngue pode, assim, ter se beneficiado de um trabalho amplamente multilíngue*. Portanto, uma leitura de um texto em francês, por exemplo, pode constituir a espinha dorsal de um trabalho científico que será apresentado em língua materna ou em outra língua estrangeira. Nesse sentido, o desenvolvimento da capacidade de leitura em francês dos estudantes torna-se primordial para pensar conceitos, ideias que não estarão, necessariamente, no nível da produção (apresentações orais, artigos etc.), mas que estarão na preparação e na (re)formulação de seus trabalhos.

Em nossa proposta didática, a leitura em FLE está baseada na noção de gêneros textuais do interacionismo sociodiscursivo. É através dos gêneros que as práticas de linguagem se encarnam nas atividades dos estudantes (Schneuwly, Dolz, 2004), daí sua pertinência em considerá-lo como macro organizadores enunciativos e um mega-instrumento (Schneuwly, 1998) para o desenvolvimento da compreensão escrita em FLE.

## A abordagem dos gêneros textuais para a compreensão dos textos

Os constantes avanços das pesquisas acerca do uso de gêneros textuais para o ensino das línguas, originalmente desenvolvido pela Escola de Genebra (Schneuwly, Dolz, 2004) têm contribuído para pensar dispositivos didáticos que facilitam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, tanto em língua materna como em língua estrangeira. No caso do francês como língua estrangeira, temos diversas sequências didáticas elaboradas para a produção de gêneros orais, escritos e multimodais na linha interacionista sociodiscursiva, a saber: relato de viagem (Rocha, 2014/2016); anúncio publicitário (Melão, 2014); *fait divers* (Añez-Oliveira, 2014); resumo, nota de leitura (Dias, 2017), artigo científico (Tonelli, 2017) dentre outros. Estes estudos, como muitos outros, interessam-se em medir os ganhos das aprendizagens no nível da produção oral e/ou escrita, porém, não objetivam avaliar a compreensão dos textos. Mais recentemente, a área de Didática das línguas da Universidade de Genebra, observando a lacuna existente no processo de avaliação da capacidade de leitura, tem se interessado em construir ferramentas didáticas para os professores que precisam avaliar a compreensão de textos por parte de alunos, sobretudo, de imigrantes que pouco tiveram contato com gêneros escritos em língua francesa (Aeby Daghé *et al*, 2019). A necessidade de compreensão de textos é primordial e antecede quaisquer etapas de produção textual dos alunos. E, no nosso caso, a leitura em LE na Universidade não necessariamente levará o estudante a produzir em LE, mas, certamente, a compreensão de textos acadêmicos em LE fará parte da (re)formulação de teorias, conceitos e metodologias em sua atividade científica. Não raro, a língua estrangeira ficará nos bastidores do estudo, mas presente no processo de construção da pesquisa.

A comunicação entre as pessoas acontece através dos textos, quer sejam escritos ou orais. Todo texto pertence sempre a um gênero, reconhecido socialmente, apresentando propriedades genéricas, resultantes da escolha do gênero textual que se adapta à situação e tem especificidades sempre únicas, que derivam das escolhas do produtor em função de sua situação de comunicação particular (Bronckart, 2006). Por esta

razão, a compreensão do funcionamento dos gêneros permite ao sujeito participar da vida social e, no caso aqui apresentado, para adentrar na esfera acadêmica e participar dela, os sujeitos precisam dominar seu funcionamento para adentrar na comunidade científica. Por exemplo, em língua estrangeira, os gêneros pertinentes para o público de estudantes de pós-graduação seriam: resumo, resenha, tese, dissertação, apresentação oral, artigo, relatório, projeto de pesquisa, dentre outros. A partir do mapeamento dos gêneros circundantes na esfera acadêmica, seria possível eleger de maneira pertinente os textos a serem trabalhados no curso de compreensão na universidade. A opção de trabalho pela perspectiva dos gêneros evita a ruptura das diferentes atividades linguísticas trabalhadas isoladamente em sala de aula e a perda de sentido do trabalho do aluno devido a uma fragmentação excessiva dos objetos de ensino (Jacquin, 2019), como muito se faz em cursos de leitura instrumental.

Uma vez que privilegiamos a leitura em LE como uma atividade de construção de sentido, para além do reconhecimento dos elementos linguísticos, colocamos o estudante como agente que realiza tarefas, que são compreendidas em diversos elementos, conforme destacamos abaixo:

- mobilizar estratégias de reconhecimento do gênero e suas regularidades, o contexto, os interlocutores, os objetivos e as intenções de comunicação
- identificar o conteúdo dos textos, as palavras-chave, bem como os conhecimentos prévios acerca da temática veiculada;
- reconhecer elementos multimodais e extralinguísticos: imagens, gráficos, figuras, tabelas e elementos tipográficos (caracteres em negrito, itálico, maiúsculas, aspas etc.);
- identificar o plano textual e seu layout;
- identificar as sequências prototípicas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal;
- apoiar-se em expressões transparentes, principalmente, em se tratando de línguas “vizinhas”, como é o caso, por exemplo, da aproximação entre as línguas românicas (português francês, italiano, espanhol e romeno);
- distinguir classes e funções gramaticais (artigos, verbos, advérbios, adjetivos, pronomes, anáforas, marcadores temporais, conectores, vozes).

As atividades de leitura em aula de compreensão propõem tornar os estudantes conscientes dos elementos elencados acima, muitas vezes, pouco formalizados em leitura em língua materna. Para uma leitura em língua estrangeira desses elementos, interligados entre si, os estudantes precisam estar engajados na mobilização de diversas estratégias que, podem, posteriormente, ser transferidas para demais gêneros, e não apenas para aqueles envolvidos nas práticas sociais de referência do contexto acadêmico-universitário, conferindo-lhes uma autonomia em suas leituras futuras.

Para ilustrar nossa proposta de trabalho, descreveremos o nosso contexto de oferta de curso e, em seguida, algumas atividades que elaboramos para desenvolver a leitura em francês como língua estrangeira para estudantes de pós-graduação em contexto acadêmico-universitário.

### **O contexto e o curso ofertados**

O curso de “Compreensão de textos em francês da esfera acadêmica” foi oferecido na modalidade remota com uma carga horária de 60h, com encontros via *Google Meet* e contou com 23 inscritos e 15 concluintes. Foi ministrado por profissional graduada, selecionado para atuar como professora do Programa Paraná Fala Francês da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Os encontros aconteceram duas vezes na semana, às terças e quintas-feiras, das 09 às 10h30. Para completar a carga do curso, atividades complementares foram postadas no *Google Classroom*, plataforma utilizada também para disponibilizar aos estudantes o material utilizado durante as aulas. Para participar do curso, era necessário ser aluno de pós-graduação regularmente matriculado em quaisquer dos programas de pós-graduação da UEL.

Para realizar o mapeamento do perfil da turma e adequar o material utilizado, criamos um formulário no *Google Forms*, com perguntas relacionadas ao nível de estudo, programa de pós-graduação, área de pesquisa e objetivos da pesquisa. O formulário foi respondido por 18 participantes durante a primeira semana de aulas. Como observado na reprodução dos resultados recolhidos sobre as três grandes áreas da CAPES, havia

predominância de estudantes da área das Ciências Humanas (83,3%), seguido da área de Ciências da Vida (11%) e da área de Ciências Exatas (5,6%). Dentre estes estudantes, metade estava no Mestrado e a outra no Doutorado, em diferentes fases da pesquisa. Havia aqueles que estavam iniciando o Mestrado e outros que finalizavam o Doutorado. Reproduzimos, abaixo, uma atividade na qual solicitamos a inserção de uma palavra que melhor represente o objeto de estudo de cada participante do curso:



*Figura SEQ Figura 1\* ARABIC 7: Nuvem de palavras construída com as palavras-chave dos diversos projetos de pesquisa dos pós-graduandos*

A questão sobre o objetivo de pesquisa dos estudantes foi essencial para elaborarmos materiais que no decorrer do curso contemplassem os interesses da turma no geral. Através da nuvem de palavras acima, notamos a diversidade temática, até mesmo dentro da área de Ciências Humanas, que vai da Literatura aos estudos da Educação e do Direito além, é claro, da expressividade das temáticas das Ciências da Vida, representados pela Entomologia, pela Microbiologia e pelos hemoparasitas. Para abarcar cada temática, trabalhamos com diferentes gêneros textuais no semestre, com destaque para o resumo, a resenha, o artigo científico, o artigo de vulgarização científica, a entrevista e o glossário.

### **Propostas de atividades para a co-construção dos sentidos em classe**

Nossa proposta de curso teve como orientação epistemológica o interacionismo social (Vigotski, 1997) e sociodiscursivo (Bronckart, 1997,

2006) e partimos do princípio de que a leitura não é uma atividade passiva, individual, solitária, mas ao contrário, uma atividade interativa, que possibilita a construção de sentidos por meio das trocas entre os estudantes e o professor, pois a sala de aula é um evento social no qual a relação dialogal proposta promove o “desequilíbrio” entre os conhecimentos dos estudantes, tensão necessária para atuar na zona de desenvolvimento desses estudantes (Vigotski, 1984 [2007]).

Além das atividades clássicas de compreensão de textos tais como as questões de múltipla escolha, as questões de afirmações verdadeiras ou falsas, os exercícios de substituição, paráfrases e de localização de informações, nós propomos outras atividades de modo a valorizar a co-construção dos sentidos dos textos selecionados. A seguir, dentre as diversas atividades do curso, descreveremos cinco que possam ser úteis para professores que buscam alternativas frente a atividades que foram desenhadas para cursos instrumentais mais tradicionais e para o contexto de aulas remotas. Resaltamos que as atividades aqui descritas constituem apenas uma parte de um todo (módulo), não correspondendo, portanto, a uma unidade didática normalmente elaborada para o tempo de uma aula com duração média de 2 horas, como ocorre no nosso contexto de ensino do PFF-UEL.

## Atividade 1

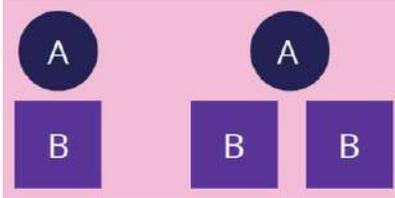
**Objetivos: compreender um resumo de artigo científico, dissertação ou tese**

**Interação: em pares ou em trio**

**Procedimentos:**

Antes da aula: selecionar um texto representativo do gênero resumo de artigo científico ou tese e construir duas fichas, onde *Ficha (A)* conterá as seguintes perguntas: 1. Qual é o gênero deste texto? 2. Qual é a área de estudos da pesquisa? 3. Em que problemática esta pesquisa se insere? 4. Qual o objetivo da pesquisa? 5. Quais são os resultados obtidos? 6. Onde foi realizada a pesquisa? e *Ficha (B)* conterá o texto, procurando manter o máximo de elementos do contexto de sua produção, inclusive o local de sua publicação e tudo que está ao redor do texto.

Durante a aula: o professor pode separar a turma em duplas ou em trios e distribuir as fichas correspondentes dentre as duas possibilidades abaixo:



A: alunos com a ficha A  
B: Alunos com a ficha B

Se o curso estiver sendo oferecido em modalidade remota, alguns aplicativos de videoconferência permitem criar pequenos grupos, caso não tenha este recurso, recomendamos o uso do aplicativo *wonder me* que cria salas temáticas gratuitamente.

## Atividade 2

**Objetivos:** fazer hipóteses a partir de conhecimentos prévios

**Gênero textual utilizado:** artigo curto de vulgarização científica

**Interação:** grupos de dois a três e em grande grupo

**Procedimentos:**

Antes da aula: selecionar um texto representativo do gênero artigo de vulgarização científica e colocar em uma tabela diferentes expressões contidas no texto, conforme o exemplo a seguir:

rapide	47 pas par seconde	60 °C
	10 °C	
chercheurs	<i>Cataglyphis bombycinas</i>	
		pattes

Durante a aula: Em grupos, solicitar aos estudantes que estabeleçam relações entre as expressões e a imagem do quadro e solicitar que façam hipóteses sobre o gênero e o conteúdo do texto que vão ler.

Para trabalhar uma leitura mais fina, o professor poderá compartilhar um quadro para ser preenchido de maneira colaborativa, em grande grupo:

Coloque em uma tabela as expressões que permitam descrever o inseto tematizado no artigo, conforme as categorias elencadas abaixo:

Cor	Velocidade	Tamanho

Se for na modalidade presencial, o professor desenha o quadro na lousa, como tradicionalmente faria, e solicita aos estudantes o seu preenchimento. Caso seja um curso remoto, o professor pode utilizar o quadro numérico como o *Jamboard* ou o *Padlet*.

Como as atividades anteriores, trata-se de uma tipologia de exercício que pode ser facilmente adaptada para outros textos.

### Atividade 3

**Objetivos: compreender expressões indicando processos**

**Interação: em pares**

**Texto:** <https://www.revue-etudes.com/article/vive-l-agro-revolution-francaise-15571>

**Procedimentos:**

Antes da aula: localizar expressões recorrentes no texto selecionado para a aula e que possam ser úteis para a leitura de outros textos.

A título ilustrativo deste procedimento de trabalho com os estudantes, reproduzimos a parte final do módulo, de cunho mais linguístico:

Durante a aula:

No texto lido hoje, como em muitos outros textos acadêmicos, temos uma recorrência de expressões introduzidas por “*mise.../mettre.../met...*” Localize no texto estas expressões e faça inferências sobre o seu sentido no texto.

Selecione a expressão equivalente para cada frase:

a. Ils veulent <u>mettre au cœur</u> de leur système de production les processus naturels des milieux dans lesquels ils s’implantent	<input type="checkbox"/> colocar no centro <input type="checkbox"/> colocar em debate
b. La question est désormais celle de <u>la mise en œuvre</u> de cette révolution qui ne se fera pas sans que les consommateurs s’y engagent.	<input type="checkbox"/> orquestração <input type="checkbox"/> implementação
c. Vincent Tardieu <u>met en lumière</u> dans son enquête le dynamisme, la créativité mais aussi les convictions de l’ensemble de ces acteurs de terrain.	<input type="checkbox"/> argumenta <input type="checkbox"/> destaca
d. Nos façons de consommer sont <u>mises en question</u> , et des alternatives sont proposées.	<input type="checkbox"/> colocadas em questão <input type="checkbox"/> adotadas

#### Atividade 4

**Objetivos:** compreender uma quarta capa

**Interação:** em grupos de três

**Texto:** <https://www.armand-colin.com/philosophie-160-notions-et-concepts-9782200612245>

**Procedimentos:**

Antes de aula: selecionar um texto do gênero quarta-capa de algum livro relacionado à área de estudos da turma. Preparar perguntas acerca do conhecimento do gênero, do público-alvo e do conteúdo de apresentação do livro. Para ir ao encontro da motivação dos estudantes de pós, pareceu-nos pertinente adentrar em uma reflexão sobre procedimentos de pesquisa, favorecendo o diálogo entre uma comunidade preocupada com o fazer científico. Vejamos, a seguir, como isso pode ser trabalhado em aula.

Durante a aula:

Leia o texto abaixo e responda às perguntas:

- Qual é seu gênero textual?
- Este livro é indicado para qual público?
- Segundo o texto, qual é a diferença entre “conceito” e “noção”?
- Há conceitos que norteiam sua pesquisa? Quais? Comente.
- Em sua área de estudos, você precisa pesquisar conceitos? Como você realiza suas buscas?

HISTOIRE GÉOGRAPHIE ÉCO & SC.POLITIQUE SCIENCES HUMAINES LETTRES & ARTS

**PHILOSOPHIE**  
160 notions et concepts

**Philosophie : 160 notions et concepts**  
Jean-Paul Doguet  
Hadi Rizk  
12/04/2017

JACHÈTE LE LIVRE 20,00 €  
JACHÈTE L'EBOOK 11,99 €

Présentation Table des matières Caractéristiques

Comme l'indique son titre, cet ouvrage comporte deux types d'entrée : des notions et des concepts.  
Les notions sont des termes d'usage courant sans spécialisation philosophique, ainsi par exemple du terme « paix ». Dans ce cas, le vocabulaire vise à introduire un certain discernement et à permettre de distinguer l'usage courant d'une signification de son traitement par une tradition et par les théories philosophiques.  
Les concepts en revanche correspondent d'avantage à des termes internes au vocabulaire philosophique, ainsi par exemple le « vouloir-vivre », qui a besoin d'une clarification relevant de l'histoire de la philosophie. Beaucoup d'entrées sont à la fois des notions et des concepts, ainsi du terme « temps ». Dans ce cas de figure, le but de la notice est d'abord d'introduire du discernement dans l'utilisation d'un terme d'usage courant, mais elle est aussi de dévoiler les enjeux philosophiques que recèle ce terme et de faire le point sur le traitement et les analyses dont il a fait l'objet dans l'histoire de la philosophie.  
Il y a plusieurs manières de consulter un vocabulaire de philosophie. On peut le faire pour son travail, dans le cadre d'un devoir. Mais on peut le faire aussi pour sa culture personnelle, et c'est là que le système de renvoi permet de relier entre eux des concepts pour atteindre une certaine cohérence philosophique générale.

Ce livre est précieux pour la formation intellectuelle et philosophique :

- d'étudiants en philosophie
- d'élèves des classes préparatoires
- d'un public plus large

Depois de concluídas as discussões em pequenos grupos, o professor pode abrir para o grupo todo para verificar as respostas, porém, para as duas últimas perguntas, em função do tempo, deve-se restringir as respostas, escolhendo apenas alguns alunos, talvez um de cada área (Ciências Humanas, da Natureza e Exatas).

## Atividade 5

**Objetivos:** compreender as perguntas e as ideias principais das respostas de uma entrevista

**Gênero:** entrevista com escritor

**Interação:** em pares

**Texto:** <https://www.armand-colin.com/philosophie-160-notions-et-concepts-9782200612245>

**Procedimentos:**

Antes de aula: Selecionar um texto representativo do gênero entrevista, cujo entrevistado seja um pesquisador, escritor, crítico ou professor relacionado à área de pesquisa dos estudantes da turma. Separar as perguntas da entrevista e inseri-las em uma ficha. Ao lado das perguntas, colocar algumas expressões selecionadas a partir das respostas dadas ao jornalista para que, antes mesmo da leitura do texto na íntegra, os estudantes construam o sentido das respostas do entrevistado. Vejamos a seguir como ficaria a atividade pronta para ser aplicada em sala.

Durante a aula:

1. Leia o título da entrevista e sua introdução, em seguida, comente sobre o seu sentido. O que você entendeu? O que poderia estar subentendido na fala da autora?



A entrevista trata da escritora Maryse Condé, por ocasião de seu novo livro *Célanire cou-coupé* (Robert Laffont edições), romance fantástico

cuja narrativa se passa na Costa do Marfim durante a colonização francesa. Na entrevista, a escritora recapitula sua posição sobre a militância, a identidade e a pátria.

1. Leia as perguntas da jornalista e algumas expressões retiradas das respostas dadas pela escritora M. Condé. Faça hipóteses sobre o conteúdo temático abordado.

	<b>PERGUNTAS DA JORNALISTA</b>	<b>EXPRESSÕES SELECIONADAS A PARTIR DAS RESPOSTAS DA ESCRITORA</b>
1	Vous disiez à propos de votre dernier livre, Contes vrais de mon enfance, qu'il vous a permis de reposséder une terre, une langue en tant que femme.	Mon enfance - bien parler français à l'école - réapprendre - être Antillais - exprimer cette repossession - écrire
2	Vous vous considérez donc comme une rebelle ?	Contre ma famille - un passeport – « Nationalité : française » - malheureusement - problème collectif
3	Vous n'êtes plus indépendantiste ? Pourquoi ?	On n'y arrive pas - mentalité française coloniale – décolonisateurs - obligé de lâcher du lest
4	Est-ce qu'écrire pour vous est un engagement et quelle sorte d'engagement ?	J'écrivais pour les autres - un sujet révolutionnaire - héros positifs - un piège - une littérature fausse - pas donner des solutions à des gens -
5	Donc, être engagée c'est dire la réalité ?	Réfléchir plus profondément à certains problèmes – identité - je suis ce que je suis - éclairer les autres
6	Vous avez choisi de vivre ailleurs mais comment s'est fait ce choix ?	Vivre en France – enfer - un objet exotique, secondaire – personne qui n'a aucune place - en Guadeloupe - je n'arrivais pas non plus - C'est ailleurs - comme je voulais le faire
7	Qu'est-ce que la patrie pour vous ?	Un petit coin de la Guadeloupe - une petite maison - elle est avec moi partout où je suis
8	Est-ce que vous croyez que depuis 62, le mot francophonie a changé de sens ?	Au début - un ensemble de pays qui parlent français - le mot a changé - une langue que chacun manipule à sa façon
9	Lorsque vos livres sont traduits en anglais, que devient l'idée de la francophonie ?	En anglais – une autre musique - je n'ai pas créée - ça ne me concerne pas tellement

Em seguida, após construírem, em modo dialogado, algumas hipóteses de respostas, os estudantes são convidados a realizar a leitura da entrevista completa, de maneira a confirmar ou não os sentidos construídos em pares a partir das expressões selecionadas.

### **Considerações finais**

Neste capítulo, abordamos a importância do plurilinguismo para a internacionalização das universidades, com destaque para o lugar da língua francesa no fazer científico, uma atividade que envolve não apenas a produção nesta língua, mas um trabalho de leitura de textos acadêmicos, que será levado em conta nos processos de elaboração e de reformulações das pesquisas, tão necessárias para a construção do conhecimento. O incentivo da SETI na promoção da internacionalização em três línguas estrangeiras demonstra sua preocupação em possibilitar o acesso à ciência e aos conhecimentos de maneira mais plural e diversa. Uma política linguística compromissada com o plurilinguismo indica também que ela está atenta com o papel da língua estrangeira para a elaboração, a produção e a difusão de conhecimentos em diferentes culturas disciplinares.

Demonstramos que as metodologias de ensino de línguas passaram por mudanças devido aos avanços dos estudos da linguística e que a abordagem de leitura instrumental do francês teve seu apogeu, mas que se faz necessário um olhar mais crítico devido a visão utilitarista de língua que ela carrega em seu histórico. Como alternativa a essa abordagem, propomos um curso de compreensão de textos em francês da esfera acadêmica, de base vigotskiana, adotando a perspectiva dos gêneros textuais interacionista sociodiscursiva, de modo a levar em conta os gêneros com os quais os pós-graduandos têm ou terão contato em sua atividade de pesquisa, sobretudo o resumo, a resenha, o artigo de vulgarização científica e o artigo científico de periódicos. Nossa proposta também levou em conta as diferentes áreas do conhecimento presentes na turma. Para fazer frente a esta grande heterogeneidade de áreas em uma mesma classe, a perspectiva dos gêneros textuais mostrou-se como uma espinha dorsal que permitiu fazer escolhas que contemplem as regularidades e os elementos

transversais a todos os textos, a exemplo dos elementos gramaticais e as estratégias de leitura, que independem dos diferentes domínios do saber. As particularidades da área serão abordadas principalmente no nível lexical e na cultura disciplinar e, apesar da variação temática e de ordem metodológica, os gêneros textuais que circulam na esfera científica são os mesmos.

Os exemplos de atividades que aqui foram apresentados estão baseados em uma dinâmica interacionista, cujo diálogo e construção dos sentidos nos textos são princípios para o desenvolvimento da leitura em língua francesa. É uma proposta que visou desconstruir a atividade de leitura como uma prática individual, solitária e utilitária, dando lugar a uma visão de leitura como processo, como atividade social e como parte ativa dos bastidores de uma futura publicação científica.

## Referências

AEBY DAGHÉ S., BLANC, A.-C., CORDEIRO, G. S.; LIAUDET, S. Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves. *La Lettre de l'AIRDF* no. 66, p. 26-32, 2019.

AÑEZ-OLIVEIRA, R. (2014). *O fait divers no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.8.2014.tde-28112014-105912. Recuperado em 2022-01-14, de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo, EDUC, 1999/2009.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Mercado de Letras, São Paulo, 2006.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour le Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg, 2001. Disponible sur: [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR)

CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France: PUG.

DIAS, A. P. S. (2017). *O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês*

*a partir do trabalho com gêneros acadêmicos resumé e note de lecture*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.8.2017.tde-03042017-122349. Recuperado em 2022-01-14, de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GAJO, L. Le plurilinguisme *dans et pour* la science : enjeux d'une politique linguistique à l'université, *Synergies Europe* n°8 – 2013, p. 97-109.

JACQUIN, M. Le genre textuel au carrefour des paradigmes de recherche en didactique des langues étrangères: conceptualisations et finalités. In: JACQUIN, M.; SIMONS, G.; DELBRASSINE, D. (éds.) *Les genres textuels en langues étrangères: entre théorie et pratique*. Bern: Peter Lang, 2019.

LOUSADA, E. DEZUTTER, A. (2016). *La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. Le français à l'Université*. 21-01.

MELÃO, P. A. (2014). *O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade discursiva 'argumentar' por meio de recursos verbais e visuais*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.8.2014.tde-08102014-165506. Recuperado em 2022-01-14, de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)

MACHADO, A. R. *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MOIRAND, S. *Les textes aussi sont des images*. *Revue Le français dans le monde*, 18/ 137, 38-40; 49-52.

TONELLI, J. B. (2017). *Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.8.2017.tde-03042017-121101. Recuperado em 2022-01-14, de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE - OIF (2014). *A língua francesa no mundo*. Paris: Éditions Nathan. Acesso em: 14 jan. 2022. Disponível em [http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/03/oif\\_synthese\\_portugais\\_001-024.pdf](http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/03/oif_synthese_portugais_001-024.pdf)

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE - OIF. *La langue française dans le monde*. Paris: Gallimard, 2019. Disponível em <https://www.francophonie.org/sites/default/files/2021-04/LFDM-20Edition-2019-La-langue-fran%C3%A7aise-dans-le-monde.pdf>

KLETT, E. *Lecture-compréhension en FLE à l'université : un parcours de cinquante*

ans, *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 148, no. 4, 2007, pp. 437-445.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan; Clé International, 1988.

ROCHA, S. M. *Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem*. São Paulo: FFLCH/USP, Produção Acadêmica Premiada, 2016.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Y. Reuter (Ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang, 1998. p. 155-173

VYGOTSKI, L. S. *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute, 1997.

VYGOTSKI, L. S.. (1984/2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

## O IMPACTO DA CULTURA NO ENSINO DE FLE: A REALIDADE DE ESTUDANTES BRASILEIROS INSERIDOS NUM CENÁRIO GLOBALIZADO DE APRENDIZAGEM

Nadia Moroz Luciani (UNESPAR)  
Ingrid Islabão da Rosa (PFF-UNESPAR)  
Shaiane da Silva Neves (PFF-UNESPAR)

### **Introdução**

Este estudo tem como principal objetivo compartilhar as experiências e estratégias do ensino do idioma francês, bem como as inquietações advindas da sua prática no contexto do Programa Paraná Fala Francês da SETI - Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná na UNESPAR em seus primeiros anos de existência. Com início em 2018, o programa atende, desde então, a um público heterogêneo e diverso, formado por estudantes, docentes e agentes universitários oriundos de diferentes áreas de conhecimento. Caracteristicamente multicampi, a UNESPAR é uma instituição presente em quase todo o território do Estado do Paraná, o que impossibilitou, em sua fase inicial com aulas presenciais, a oferta do programa para a totalidade da sua comunidade acadêmica distribuída pelas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Paranavaí, Paranaguá e União da Vitória. Levando em consideração o fato de que o Programa Paraná Fala Idiomas - Inglês, iniciado em 2015 na UNESPAR, atendia três das cidades com sede da UNESPAR no interior do Estado, a saber, Campo Mourão, União da Vitória e Paranaguá, foi determinado que o PFF atenderia aos dois campi da UNESPAR localizados na capital do Estado, o de Curitiba I – EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do

Paraná) e o de Curitiba II – FAP (Faculdade de Artes do Paraná), ambos com predominância de cursos e formação de graduação e pós-graduação em artes, além da comunidade acadêmica do campus de Paranaguá – FA-FIPAR (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá), também com forte inclinação para a área de humanidades.

A procura e o interesse pelo aprendizado do idioma francês e pelas oportunidades oferecidas pelo programa superaram as expectativas mais otimistas e, em sua primeira chamada, foram realizadas perto de 300 inscrições para preencher as 75 vagas ofertadas nas três turmas para iniciantes da primeira fase do programa, que contava apenas com um bolsista graduado para ministrar as aulas presenciais. Com um público majoritariamente envolvido com atividades e interesses no campo das artes, logo o programa da UNESPAR revelou sua tendência para trabalhar temas relacionados ao teatro, cinema, artes visuais, entre outros, revelando forte inclinação para a interculturalidade no aprendizado do francês como língua estrangeira.

Apesar dos ótimos resultados obtidos na primeira fase do programa na instituição, sua segunda fase trouxe a troca do instrutor por profissional licenciada em Letras, o que resultou em muitos benefícios e um avanço qualitativo nas atividades propostas. Finalmente, em sua terceira fase, o programa foi ampliado em todas as IEES com a contratação de mais uma professora-bolsista, dobrando o quantitativo de turmas e de vagas ofertadas, além de uma bolsista estudante de graduação para auxiliar nas tarefas administrativas e de divulgação do programa. O advento da Pandemia da COVID-19, em 2020, possibilitou uma melhoria ainda mais significativa ao programa, que foi a oferta virtual de todas as turmas em andamento e, posteriormente, das novas, permitindo um alcance muito maior à comunidade acadêmica, atingindo, finalmente, todos os campi de Universidade. Mesmo considerando a importância e o valor das aulas presenciais, o esforço e a dedicação das duas professoras-bolsistas do programa na UNESPAR resultaram em aulas virtuais de grande qualidade, muito elogiadas e com relevante aproveitamento pela totalidade de participantes. O retorno ao presencial vem se revelando um desafio ainda maior do que a migração para o virtual, considerando que apren-

dizes conquistados durante a pandemia talvez não possam seguir seu aprendizado de francês pela não continuidade de seus níveis de estudo no mesmo formato.

Além das turmas regulares de ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) nos níveis iniciante a intermediário, a inventividade e o empenho das professoras-bolsistas do programa na UNESPAR tornaram possível a oferta de atividades complementares lúdicas e acadêmicas que permitiram despertar ainda mais o interesse e o prazer no aprendizado da língua francesa. Dentre essas atividades, é possível destacar as turmas de leituras temáticas, dramáticas ou científicas, conversação com temas diversos conforme interesse dos/as participantes, fonética, pronúncia e, um dos cursos de maior sucesso, o *Curta Francês*, atividade muito bem-organizada que previa a divulgação de um filme de curta metragem a ser assistido durante a semana como preparação para a aula com atividades dirigidas e conteúdos relacionados à temática e características do filme escolhido. Dessa forma, a proposta deste estudo é concentrada no relato das experiências em sala de aula pelas instrutoras no ensino do FLE no PFF da UNESPAR. Como ponto de partida, foi feita uma reflexão cujo objetivo primeiro foi o de responder às seguintes perguntas: como aproximar os aprendizes de uma cultura que até então lhes era completamente desconhecida? Como trabalhar duas realidades diferentes sem sobrepor uma cultura à outra? Como realizar um trabalho de interculturalidade que não permanecesse restrito somente à sala de aula?

### **O lugar ocupado: quem ocupa o lugar dominante e quem ocupa o lugar dominado**

Toda discussão acadêmica acerca do ensino de línguas – que necessariamente será histórica, social, política – tem um ponto crucial muito mais profundo do que as perguntas simplificadas feitas a respeito das dificuldades de trabalhar a interculturalidade ou a melhor maneira de abordar tal temática. A interculturalidade revela-se aspecto difícil a ser trabalhado justamente por envolver questões mais profundas. Não é possível trabalhar a interculturalidade em sala de aula se não for expressa, antes, sua real

utilidade no mundo e no cotidiano das pessoas. Assim sendo, este estudo pretende discutir o cerne do maior desafio encontrado pelas atuais professoras do programa: de que maneira é possível trazer a interculturalidade de forma prática para a vida de nossos e nossas estudantes?

Quando se inicia a aprendizagem de um novo idioma, é importante entender que se está diante de um outro universo cultural, quando uma outra perspectiva de mundo é apresentada, nas mais diversas abordagens, para tratar dos mais diversos assuntos. Cabe aos instrutores fazer essa aproximação entre língua e cultura, entre cultura e aluno(a); até que a língua se traduza para cada estudante de forma que ele ou ela perceba essa outra maneira de comunicação como uma nova postura face ao mundo e possa, assim, tornar-se autônomo(a) no seu aprendizado e nas suas práticas, não só linguísticas, mas políticas, culturais e humanas.

Para chegar a este universo cultural, é preciso, antes, entender o nosso próprio, que abarca todo um conceito de estar inserido numa realidade de país colonizado, fora do “centro do mundo”, ou seja, como um país do qual a cultura não é vendida como produto e transformada em desejo pelo mercado. Se não somos uma cultura desejada, desejamos outra! É desta forma que o capitalismo promove a venda de produtos em forma de ideologia e estilo de vida almejado. Antes de olhar, então, para a cultura da qual se pretende aproximar, é preciso olhar para a sua própria.

A leitura de *Interculturel*, de Maddalena de Carlo, permitiu repensar esse lugar de onde o ou a estudante vem para inserir-se em uma cultura estranha e para colocar-se fora de seu lugar no mundo, em uma posição de estrangeiro. Apesar da globalização nos aproximar de outras realidades, nossa inserção neste mundo globalizado não ocorre de forma natural, visto que sempre seremos estrangeiros – principalmente pelo lugar de onde falamos. Mas, então, como é possível tratar essa posição ocupada e de onde deve partir a prática? De acordo com De Carlo:

O ponto de partida deve ser a identidade do estudante: pela descoberta da sua cultura materna, ele será levado a entender os mecanismos de pertencimento a qualquer cultura. Quanto mais critérios implícitos de classificação de sua própria cultura ele

tenha, mais ele será capaz de objetivar os princípios implícitos da divisão do mundo da cultura estrangeira. O objetivo não é, então, somente pragmático – oferecer aos aprendizes os meios para organizar seu discurso de forma coerente e interagir com estrangeiros –, ele é também, e principalmente, formativo, de saber desenvolver um sentimento de relatividade de suas próprias certezas que ajudem o estudante a suportar a ambiguidade de situações e de conceitos pertencentes a uma cultura diferente (De Carlo, 1998, p. 44).

A compreensão desses mecanismos de pertencimento mencionados por De Carlo deve abrir em consciência a experiência desse ser humano que adentra um novo sistema cultural com o objetivo de entender o seu próprio. Pensar sua identidade (considerando a língua também como identidade) é fundamental para que ele ou ela se constitua cidadão ou cidadã do mundo e para que saia dessa posição assujeitada imposta pela globalização. Não estamos no centro cultural mundial, mas precisamos, antes de desejar algo além da nossa realidade, compreender a riqueza cultural em que estamos inseridos.

Quando se aprende uma língua estrangeira, há a crença de que ela abre portas para experienciar algo novo e ocupar um novo lugar. No entanto, experienciar o ponto de vista que uma nova cultura traz pode servir para empoderar o ou a aprendiz de seu próprio lugar no mundo. A cultura que acompanha a língua francesa fala muito de orgulho, enquanto que falantes de português brasileiro tendem sempre a apagar seu histórico e falar um francês sem marcas, falhas ou sotaques, pois é tão pequeno o orgulho de seu lugar de origem que escondê-lo acaba sendo mais fácil do que admiti-lo, vivê-lo plenamente independentemente de onde se esteja no mundo. Muitas vezes, falar uma outra língua com sotaque preserva as raízes de quem fala e quando isso é feito com orgulho ou firmeza, preserva identidades e define territórios de forma a manter íntegra a relação entre as diferentes culturas.

De Carlo (1998, p. 19), com base em Jules Ferry, discute as ideias da colonização como uma imposição da cultura a partir de justificativas ideológicas: as missões educadoras e civilizadoras como um salvamento

da “raça superior” para com os povos subdesenvolvidos. Logo, rebate essa ideia com o *piège de l'altruisme*, explicado por Edmund Leech. Os povos que se colocaram – e que ainda se colocam – acima de outros se justificam com o argumento de fornecer conhecimento, educação, religião (fé), língua, entre tantos outros “benefícios” e impô-los, considerando que essas pessoas e povos só poderiam ser “beneficiados” se fossem convertidos a um modo “mais correto” de funcionamento.

“... Desse ponto de vista, parece evidente que não podemos esperar de tais bárbaros nenhuma grande obra cultural e que, conseqüentemente, não há razão para aprender suas línguas.”  
Por outro lado, parece desejável que eles aprendam a nossa!  
(Weinrich apud De Carlo, 1998, p. 20).

A importância das línguas aparece, nesse contexto, como um julgamento subjetivo. Uma língua expressa tudo aquilo que um povo precisa comunicar. O diferente valor que se atribui a cada uma é alterado conforme o seu valor de mercado: a língua de um povo em desenvolvimento, selvagem, inculto e não produtor – apenas consumidor – de cultura não tem valor global suficiente para conquistar um lugar bem-visto no mundo. São as línguas de países considerados grandes produtores de cultura e de bens desejáveis que ganham um maior destaque e se mantêm como anseio e objeto de desejo para todos os outros. Tudo se torna comercializável: tanto a língua quanto a cultura se transformam em bens de consumo, produtos expostos em prateleiras.

No campo da literatura também é possível encontrar exemplos desse comportamento. Pensando na língua inglesa, o romance *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Ngozi Adichie (2003), conta a história de uma família nigeriana a partir da narrativa da filha. Essa menina, quando criança, imitava os gestos do seu colonizador inglês de tomar chá no meio da tarde mesmo que esse costume não fizesse sentido algum no contexto de calor do continente africano. Foi muito mais tarde que ela conseguiu se perceber como não sendo semelhante às imagens de pessoas retratadas pela literatura e se compreender como alguém à margem da cultura dominante.

Teorias e estudos destacam a necessidade e a importância de se consumir o que faz sentido dentro da própria cultura e não um tipo de cultura imposta por quem se julga ou acredita-se acima dos demais. Entretanto, para que isso aconteça, é preciso que os povos se empoderem, antes, de sua própria língua e sua própria cultura. É preciso entender as trocas culturais como verdadeiros intercâmbios culturais, considerando que todos os povos têm muito a oferecer e compartilhar. Reconhecer nossa riqueza é o primeiro passo para nos tirar dessa posição de outro (Silva, 2000).

### **Interculturalidade em sala de aula**

Dadas tais considerações, conclui-se, a respeito da noção de interculturalidade, que o intercultural é, primeiramente, uma relação entre indivíduos que, em sua subjetividade, interiorizaram uma cultura que possui suas especificidades de acordo com a trajetória de cada um. Não se percebe, assim, uma cultura única, mas indivíduos e grupos que propagam culturas diversas. (Pretceille, 2001, p. 229).

Para comunicar não basta dominar uma gramática, mas todo um sistema de significação implícito em uma língua por sua cultura. Na década de 70, as teorias linguísticas introduziram uma perspectiva de ensinar uma língua como cultura com base na noção de interculturalidade, visto que esta prática *permitiria ao indivíduo conhecer ao outro, conhecendo, de antemão, a si mesmo* (Moussa, 2012, p. 7). Isso faz com que ambas as línguas, a materna e a que se aprende, e suas respectivas culturas sejam valorizadas.

Assim, pensar um mundo diferente, que se utiliza de um código linguístico totalmente desconhecido, só é possível se o ponto de partida for, primeiramente, a própria língua materna de quem aprende e sua cultura. Portanto, a partir de tais considerações, enquanto professoras de língua estrangeira e a fim de refletir sobre as práticas docentes, este trabalho pretende aproximar a noção de interculturalidade ao ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) de modo a alcançar o objetivo de definir o papel e as possibilidades da interculturalidade no processo de sua aprendizagem.

De acordo com Moussa (2012), a aprendizagem intercultural é o meio que nos permite sermos nós mesmos sem nos fecharmos ao outro. Todo processo de ensino-aprendizagem de línguas e culturas permite a cada aprendiz entrar em contato com outros códigos culturais diferentes do seu e tais códigos possibilitam uma abertura a algo diferente, havendo, assim, uma consciência de coletividade e respeito frente ao outro (Moussa, 2012, p.148).

Por que se aprende uma língua estrangeira? Primeiramente é possível pensar no aspecto prático de se saber mais de um idioma: como profissionais mais bem capacitados e conceituados ampliam-se as possibilidades de inserção e exercício no mercado de trabalho; é possível transitar pelo mundo com menores obstáculos (imaginando uma realidade financeira e sanitária onde isso se faça viável); como estudantes amplia-se o acesso a um maior número de obras e pesquisas que podem ser acessadas e compreendidas em suas línguas originais e dentro do sistema cultural em que foram elaboradas.

Analisando, por exemplo, o ato de pensar a arte como uma forma de ver o mundo pelos olhos de outra pessoa, um artista integrado a seu meio, cada indivíduo é único e tem a capacidade de ocupar um lugar único no mundo, com todas as suas características de gênero, etnia, classe social, localização geográfica etc., que, combinadas, tornam o lugar de cada pessoa singular. Quando se inicia a leitura de um livro, se deixa a própria realidade para ver através das lentes do outro, ou seja, se tem a oportunidade de perceber uma situação por outro viés, extremamente particular, diferente do seu. O foco desse indivíduo será alterado, mas ainda estará relacionado com suas necessidades pessoais.

Quando se pensa em uma língua, se imagina um universo de significações mais amplo, que funciona para uma coletividade. Não há uma língua que não atenda às necessidades de seus falantes, não há situação que esses vivam que não possa ser expressa pelo seu sistema comunicacional. Ao nos inserirmos no contexto de uma língua estrangeira, calçamos os grandes sapatos do outro, outro este tido como imaginário nacional, como lugar de foco e de fala. Aprender uma língua estrangeira é, então,

não apenas o mero trabalho de traduzir, de reproduzir palavras dentro de outro sistema, mas um grande trabalho de mudança de ponto de vista e de observação do mundo.

Por este viés, aprender uma língua estrangeira, assim como ler, ouvir música, debater e conversar, se traduz como um ato de estimular o pensamento crítico e expandir as fronteiras como indivíduo. É possível dizer, dessa forma, que aprender uma língua estrangeira é um ato político que cria cidadãos mais conscientes, ou que pode – e deve, idealmente –, ajudar a ampliar seu olhar do micro para o macro, tornando-os cidadãos do mundo.

### **Contexto luso-francófono: precisamos ser salvos de algo?**

Frequentemente, se nota no senso-comum um discurso associado à ideia de que estudar francês faz com que alguém se torne chique, culto e refinado. O que leva ao questionamento sobre a razão dessa noção de sobreposição de língua e cultura francesas x brasileiras figurar em nosso cotidiano. Inicialmente, quando se pensa a língua francesa, percebida como a (ou como uma possível, pois esta é múltipla) linguagem simbólica de um universo cultural determinado, é possível compreender, a partir de todo um panorama histórico, o sentimento nacionalista dos franceses.

Os franceses têm muito orgulho de serem quem são, dentre outros motivos, pelas guerras das quais participaram, por suas batalhas, por sua atividade política e grande capacidade de mobilização social. Além disso, se consideram no centro – cultural, econômico – da Europa e foram agentes de colonização de boa parte do mundo. Circunstância que, para nós, como povo colonizado e vizinho de tantos outros na mesma situação, não representa um orgulho ou um sentimento de vitória, mas talvez uma vergonha histórica. Independentemente de não concordarmos com as ações colonizadoras e exploradoras dos países do “velho mundo”, não podemos negar o fato de que é admirável a maneira como esses países se entendem e se percebem como unidade forte. O sentimento de comunidade e orgulho nacional é um sentimento Francês que se reflete na língua e na cultura do ponto de vista de outros povos e nações.

Quando se pensa em aprender uma língua estrangeira, o conceito de globalização emerge de forma imperativa: as fronteiras simbolicamente diminuídas que permitem consumir conteúdo do mundo todo sem muito esforço, algo até há pouco inimaginável para a grande maioria. O objeto de desejo, gerado pelo capitalismo e facilitado pela globalização, faz com que tudo esteja a um clique. Esse movimento de aproximação traz *échanges, trades*, tudo passa a ser de todos, não são apenas os produtos “compráveis” que se popularizam, mas também as línguas e as culturas, das quais qualquer um pode se apropriar quase que naturalmente, sem se dar conta, envoltas pelo véu da globalização.

Esse encurtamento das fronteiras traz as línguas para esse lugar de domínio público e a apropriação de expressões de origem inglesa, por exemplo, se torna algo comum no dia a dia de falantes da língua portuguesa. Mas não se pode resumir este fenômeno dessa maneira tão simplista, que meramente agrega expressões de outra língua e ponto. Paralelamente à adoção desses termos, há que pensar sobre as maneiras como cada país inclui tais termos dentro do seu próprio sistema linguístico.

Refletindo, ainda, sobre o viés de orgulho nacional francês, o que se pode dizer do Brasil? Nós brasileiros fomos colonizados, roubados e mortos em prol do bem-estar alheio e do enriquecimento estrangeiro. Nós tivemos nossa cultura, nosso lugar, geográfico e simbólico, sempre relegado a ser o lugar do outro (da Silva, 2000). Nunca pudemos nos sentir sujeitos da nossa própria história, buscando constantemente a aprovação e o aval dos países desenvolvidos para nos sentirmos senhores de nós mesmos. Toda nossa literatura, até o final do século XVIII, era importada da Europa, nossa língua era a dos europeus, nosso objeto de desejo sempre o de nos aproximarmos do colonizador, como se ele tivesse mais valor do que nós.

Quando chegamos ao ponto crucial – ter orgulho da nossa própria cultura – simplesmente não conseguimos, porque somos de tal forma bombardeados pela mídia e pela produção cultural estrangeira, que nosso desejo se concentra em querer ser como eles, anulando nossa própria cultura em prol da adoção de outra. Da mesma forma, quando nosso idioma

agrega uma palavra estrangeira, estamos buscando nos aproximar ao máximo da cultura da qual ela é proveniente, como se isso, inconscientemente, nos qualificasse ao nos afastar de nós mesmos e da nossa cultura, em cujo contexto não temos orgulho de estar inseridos.

O Brasil, por ser um país de dimensões continentais, é celeiro da pluralidade. O povo brasileiro é plural em todos os aspectos imagináveis: na etnia miscigenada, nos diferentes sotaques e línguas, nos costumes, na comida, na música, na literatura, etc. Mas ao invés do orgulho por fazer parte de um país culturalmente tão rico, tão amplo e diverso em natureza e matéria prima, em fauna e flora, tão forte e com a característica de ter cidadãos trabalhadores, batalhadores e que, apesar das dificuldades – principalmente as vividas mais recentemente desde as últimas eleições – o que persiste é um sentimento de diminuição face ao outro. Ou melhor, o fato de se colocar sempre nessa posição de outro, ou de aceitação de ser colocado nela pelos “verdadeiros eus” do mundo.

Desta forma, ao estudar a língua francesa é possível notar, diferentemente do praticado por franceses quando aprendem um novo idioma, essa mesma característica de adotar palavras estrangeiras ao afrancesar as mesmas, visto ser normal para brasileiros a busca por uma aproximação com o estrangeiro, como se isso os afastasse ou rompesse de alguma forma com sua origem e fizesse com que esse estrangeiro – que é a figura legitimadora – nos aceitasse melhor.

Ao dar aulas de língua francesa, é comum se deparar com indivíduos múltiplos e com as mais diversas motivações para estudar uma outra língua. Dentre tanta diversidade, é notório que as pessoas mais interessantes para se ensinar uma língua estrangeira são aquelas que entendem a multiplicidade cultural e querem se constituir como cidadãos do mundo. São essas as pessoas que estão abertas a desconstruir as ideias de povo colonizado e construir uma multiculturalidade com orgulho e interesse ao se colocar na posição de sujeitos criadores da cultura.

Em resumo, a resposta para a pergunta deste subtítulo “Precisamos ser salvos?” é um óbvio “não”. Para iniciar os estudos em uma língua global como a francesa, é preciso que haja um respaldo, antes de tudo,

no orgulho de carregar o legado do povo brasileiro, apesar de todas as dificuldades. O empoderamento a partir do seu próprio lugar de fala é uma necessidade primeira para o pleno desenvolvimento como seres humanos, no tempo e no espaço em que se encontram, permitindo, assim, conhecer e agregar, às suas próprias, outras línguas e culturas.

O Programa Paraná Fala Francês, por ser uma iniciativa da rede de ensino superior pública e ter sido, inicialmente, estabelecido nos campi de Curitiba, ambiente dedicado especialmente às artes, agrega pessoas culturalmente ricas e dispostas a trocar, pensar e serem críticas, trazendo conhecimentos e saberes específicos ao estudo da língua estrangeira. Assim, se torna possível pensar, conjuntamente, qual o papel da cultura nas nossas formações, não só como profissionais, mas também como indivíduos.

Uma das coisas que tentamos (des)construir é essa ocupação do papel de outro, cujo papel cultural é menos importante. Explicar pedagogicamente como se dá essa adoção de termos estrangeiros com reservas pelos franceses nos faz pensar sobre a maneira como nós, brasileiros, agregamos uma palavra nova à nossa língua e como nos portamos frente a ela. Nos faz pensar também sobre como aceitamos, mesmo sendo um país com tantas regiões turísticas, que nossos turistas não falem nossa língua, diferentemente da França, onde é mais bem-vista a tentativa de comunicar-se em francês do que a tradicional comunicação de turistas do mundo todo em inglês, demonstrando uma louvável abertura e interesse de turistas brasileiros para aprender a língua do país que visitam. O que acontece em nosso país, no entanto, é uma predisposição para já recepcionar os turistas em inglês, espanhol ou até francês, visto que, já de início, colocamos nossa própria língua nesse lugar de irrelevância.

Aprender – e vivenciar – uma nova cultura, e não somente uma língua, deve dizer respeito a agregar, expandir, ampliar horizontes e não a ceifar, esconder ou envergonhar-se de sua própria cultura. Devemos buscar usar, então, o sentimento francês como inspiração para promover o orgulho em ser brasileiro, em falar nossa língua e em promover nossa cultura. Utilizar isso em sala de aula consiste em uma via de mão dupla:

ao mesmo tempo que os alunos e as alunas compreendem estar sendo inseridos e inseridas em um sistema cultural diferente, aprendem com ele, como quem aprende com sua avó, velha e sábia, um caminho melhor para percorrer no sentido da valorização de sua própria cultura, tradições e costumes. É desta forma, num esforço de valorização mútua abrangente, que o trabalho no PFF da UNESPAR é feito com o objetivo de trazer a interculturalidade para essa atitude de inspiração e construção de sujeitos tão orgulhosos de sua própria língua e pluralidade cultural quanto da que adquirem por meio de seus estudos de FLE.

### **Qual variante ensinar?**

Entrar nesse novo universo cultural também demanda uma escolha de qual realidade se quer fazer parte. Estudar francês não é algo que acontece no singular, a própria Francofonia explica isso. Essa dificuldade em escolher uma variante se dá em muitos patamares: noções de cultura, a aproximação de estudantes com a cultura e o próprio imaginário acerca da língua. Ensinar o francês comum, o que é falado em Paris e nas grandes cidades francesas, por exemplo, é algo que pode chamar a atenção. A partir disso, é possível usar este apelo como porta de entrada para depois expandir a visão dos e das estudantes para os tantos cenários plurais da língua francesa.

Uma escolha linguística é também uma escolha ideológica. Que língua ensinar? Que imagem do país oferecer? Essas são perguntas que os professores não param de se colocar. Na tradição do Francês Língua Estrangeira, a civilização era subordinada à literatura, considerada como a própria essência da língua e da cultura francesas. Assim sendo, ela servia, em primeiro lugar, como um modelo de Francofonia fundado sobre a ideia da supremacia da cultura francesa, representada por monumentos inabaláveis que se transformaram em estereótipos que ainda persistem nos dias atuais. Enquanto a língua e a cultura francesa eram ensinadas por sua excelência, se tratava de mostrar esses monumentos da tradição, as instituições, as obras-primas artísticas e literárias (De Carlo, 1998, p. 25).

Já não se percebe mais a língua francesa – e menos ainda a língua francesa falada na França – como superior. Há um entendimento de que todo povo é produtor da cultura e merece seus créditos, conforme observaram Grace Walele Mutombo, Cohovi Eudes Nandjo e Willy Adda neste mesmo volume. No entanto, o questionamento sobre qual variante estudar e por quê é colocado em pauta tanto administrativamente quanto em sala de aula. Neste programa, especificamente, utiliza-se o método canadense *Par Ici*, no qual se estimula inicialmente o aprendizado da cultura para que seja transmitida, sendo que o idioma francês ensinado é amplo e abrangente, permitindo o acesso a qualquer país francófono tanto no que diz respeito à língua quanto à cultura, além de abrir as portas para leituras de qualquer tipo, acadêmicas ou não, de acordo com os interesses individuais. A professora de FLE se torna, assim, uma mediadora entre estudante e cultura, sendo de responsabilidade do aluno adquirir um papel ativo no seu aprendizado ao buscar no ensino da língua, da história, da sociedade e da cultura o que realmente lhe interessa e transformar o conhecimento difundido no programa em algo relevante para sua caminhada pessoal, profissional e acadêmica.

### **A interculturalidade nas propostas em sala de aula**

Centrado num público-alvo majoritariamente ligado às artes, o PFF na UNESPAR adquiriu, rapidamente, um forte caráter cultural, levando, desde sua criação, à oferta de atividades temáticas que aproximavam as práticas de ensino das reflexões acerca do tema da interculturalidade. O resultado desses esforços pode ser demonstrado por mais de cinco proposições diferentes de trabalho em sala de aula: curta francês, clube de leitura em francês, leituras dramáticas, curso de fonética e ciclos temáticos. Vale lembrar, ainda, que tais proposições surgiram como atividades lúdicas e complementares, independentes dos cursos regulares de ensino de língua francesa ministrados nos níveis A1, A2 e B1, mesmo considerando que o trabalho da interculturalidade sempre esteve igualmente presente, mas em menores proporções, nos cursos regulares.

## Propostas de cursos e interculturalidade

Os relatos pessoais das professoras-bolsistas Shaiane Neves e Ingrid Islabão, respectivamente, permitem vislumbrar a organização e aplicação dos cursos especiais com temas relacionados à interculturalidade franco-brasileira a partir do percurso de cada uma no programa Paraná Fala Francês da UNESPAR.

A professora Shaiane atuou como professora-bolsista no PFF da UNESPAR entre 2019 e 2022. Com o início da pandemia, em março de 2020, ela teve duas experiências diferentes dentro do programa, descritas a seguir: *Apesar do isolamento social e de todas as demais dificuldades ocasionadas por esse período pandêmico, acredito que conseguimos realizar um trabalho que atendeu às nossas necessidades, e ainda pudemos, com isso, alcançar um número maior de estudantes dentro da universidade. Além disso, de forma pessoal, o PFF me permitiu desenvolver minhas habilidades como docente.*

Quando começou a fazer parte da equipe do PFF na UNESPAR, o programa contava com apenas um professor-bolsista, que foi substituído pela professora Shaiane ao assumir todas as turmas em modo presencial. Eram três turmas regulares de nível A1 e A2 e os encontros aconteciam no *campus* de Curitiba I da UNESPAR – EMBAP, localizado no centro de Curitiba/PR.

Shaiane continua seu relato: *Valorizo muito minha experiência no modo presencial, pois conhecer de perto os estudantes, descobrir o que decidiram cursar na graduação e/ou pós-graduação e, então, entender o ambiente no qual estão inseridos, facilita meu trabalho como professora. Eu acredito que seja importante, enquanto docente, conhecer nossos estudantes, seus interesses e objetivos, para assim entender como o ensino de língua francesa pode dialogar com a realidade em que cada um está inserido.*

*No ano seguinte, em 2020, quando retornamos às aulas, tivemos que nos adaptar ao modo remoto. No início, não entendia muito bem*

*como poderia gerir uma turma de 25 alunos, em média, através de uma tela no computador. Muitas questões e dúvidas surgiram: de que forma faríamos os encontros? Qual plataforma utilizar? Como iríamos fazer as avaliações? etc. Felizmente, essas e outras questões se resolveram ao longo de reuniões com a coordenação, diálogo com os estudantes e etapas de planejamento.*

Dentre essas reuniões de planejamento, novas propostas de turmas também surgiram. O modo remoto possibilitou que alunos de outros *campi* da UNESPAR pudessem se inscrever, democratizando e tornando o acesso à aprendizagem de francês acessível dentro da universidade, já que antes, por uma questão de espaço físico e de distância geográfica dos diferentes *campi* da UNESPAR, não podíamos receber todos os interessados.

Além disso, realizamos algumas mudanças no modo remoto, optando por reduzir o horário de atividades síncronas em cada turma, pois o tempo de quatro horas realizado no modo presencial, seria cansativo para os alunos estarem diante do computador. Assim, decidimos criar outras propostas de turmas, continuando a realização dos cursos regulares e inserindo novos modelos diferentes de ensino do francês.

A instrutora Ingrid, por sua vez, entrou no programa em março de 2021, quando foi aberta uma nova vaga de professor, e trabalhou, desde o início, em modo remoto, cujo caminho de dúvidas foi encurtado pela equipe que já estava em funcionamento antes. Segundo ela, ... *apesar de todas as dificuldades do formato online, agregar mais alunos e servir melhor à comunidade acadêmica da UNESPAR faz valer a pena cada minuto em frente à tela do computador.*

## **O lugar das artes**

Nas aulas do PFF da UNESPAR seguimos o método nacional de trabalho das competências de compreensão e produção oral e escrita. Nesse trabalho, realizado em sala de aula, torna-se indispensável o uso de materiais autênticos nos quais elementos linguísticos e culturais fazem-se presentes, ponto em que são valorizadas as referências trazidas pelos

estudantes, a troca dos saberes, os modos de agir, pensar e compreender o mundo.

No mês de abril de 2020, foi elaborada a proposta do curso especial **Curta Francês**, resultante de pesquisas de curtas-metragens disponíveis na internet com legenda em francês, sem legenda e/ou em língua francesa, mas legendas em outros idiomas. Um fator importante em relação à escolha das obras estava relacionado aos conteúdos disponibilizados na internet sobre o filme em questão, a exemplo de matérias que falavam sobre o set de gravação; documentos encontrados sobre a temática abordada, ou seja, conteúdos que poderiam fazer parte dos exercícios trabalhados em aula, entre outros.

Posteriormente, veio a etapa de pesquisa sobre vocabulário cinematográfico em francês, dentre eles os diferentes planos e enquadramentos do cinema, bem como uma busca sobre aspectos particulares do formato de curta-metragem e um estudo profundo sobre as gírias faladas em diferentes regiões e países francófonos. Desse modo, no mês de maio de 2020, foi ofertada uma turma especial chamada *Curta Francês*. A proposta consistia em encontros semanais para discutir sobre um determinado curta-metragem, disponível na internet e indicado nas segundas-feiras precedentes às sextas-feiras nas quais aconteciam os encontros virtuais para realizar as atividades de análise e compreensão em conjunto da obra.

Dentre os alunos inscritos, muitos cursavam teatro, cinema e audiovisual, o que permitiu que eles fizessem a relação de muitos termos trabalhados em suas aulas com a língua francesa. Estudamos o vocabulário próprio do francês sobre enquadramento, planos e ângulos de cenas. Além disso, o gênero curta-metragem é realizado majoritariamente pelo cinema independente, o que possibilitou expandir o leque de conhecimentos sobre a Francofonia, entendendo os diferentes sotaques, o francês da *banlieue* parisiense, entre outras regiões e países nos quais é falado o idioma francês. Alguns dos curtas-metragens trabalhados foram: *Belle Gueule*; *Et toujours nous marcherons*; *La virée à Paname*; *Marlon*, entre outros.

Outra atividade, oferecida no segundo semestre de 2020 e primeiro de 2021, foi o Clube de **Leitura em Francês**. Nos encontros, eram traba-

lhadas a interpretação, a pronúncia e a discussão de assuntos abordados no livro *Vacances à Montréal*, nível A2. Este livro foi escolhido previamente pela professora a partir das ofertas do site do *Culturethèque* (<https://www.culturetheque.com/fr>). Segundo ela, ... *indicar este conteúdo online, com áudio disponível, foi importante para que alunos e alunas tivessem acesso a um sotaque diferente do francês falado na França*. Nos encontros eram discutidos aspectos do francês cotidiano falado no Québec, bem como costumes locais, pontos turísticos, animais e produtos da região.

Foram trabalhados também trechos do livro *La vie devant soi*, romance de Romain Gary (1975), que aborda temas como imigração, prostituição e sobrevivência em uma história relatada por um menino árabe que foi criado por uma senhora judia em uma casa com outras crianças. As obras e textos literários representam um papel importante no processo de aprendizagem, cuja importância em sala de aula é evidenciada pelo fato de constituir, além de um laboratório de línguas, um espaço privilegiado no qual se implanta a interculturalidade (Cuq et Gruca, 2002, p.373 *apud* Zanini *et al.*, 2013). Os autores afirmam que:

O espaço literário, com sendo o da liberdade e do prazer, contribui como poucos ao florescer do indivíduo em sua dimensão sensível e imaginativa. Ele é, nesse sentido, um espaço de ação sobre a criação do sentido e o desenvolvimento e refinamento da competência de comunicação, em um contexto de formação de professores e uma leitura plural do texto literário (Zanini *et al.*, 2013, p.105).

Pensar o texto literário como espaço de liberdade e prazer, trabalhando o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação e senso crítico, contribuindo para a competência da comunicação em FLE influenciou na criação de outra proposta de curso. A ideia surgiu no segundo semestre de 2022 quando, junto aos alunos do curso de teatro e cinema, foi pensada a criação de um grupo de **Leituras Dramáticas**. Em um grupo pequeno, composto por apenas dez alunos, em média, foram trabalhados trechos da peça *La cantratrice chauve*, de Eugène Ionesco (1950).

Segundo Shaiane, ... *trabalhar com o gênero teatral em modo remoto foi um grande desafio. Inicialmente, buscamos exercícios para o*

*entrosamento do grupo de forma que todos pudessem se conhecer e perder o receio de falar em francês. Ao longo das aulas, todos os estudantes estavam confortáveis para ligar as câmeras, praticar a pronúncia e as entonações das falas conforme os sentimentos dos personagens.* Ao final do semestre, foi produzido um vídeo, gravado através da plataforma Zoom e editado por uma das alunas, atualmente disponível pelo YouTube do PFF da UNESPAR. A experiência foi muito positiva, pois os estudantes estavam mais próximos um dos outros e se sentiam à vontade para trazer as referências que possuíam, permitindo, de fato, uma troca de saberes.

No **Curso de Fonética**, foram trabalhados os sons da língua francesa na construção de uma comunicação mais clara. No início, foi discutida a importância de falar claramente um idioma e da não necessidade de apagar nossos traços culturais. Os alunos, sempre receptivos e comunicativos, cada um à sua maneira, contribuíram para que o semestre transcorresse com atividades entre leituras em língua francesa, escrita de pequenos textos para praticar a leitura e a entonação e, tão importante quanto as outras atividades, o pensar de forma política em seus lugares como estudantes de FLE.

O nome dos **Ciclos Temáticos** surgiu da proposta de um aluno de agregar ideias servindo-se de materiais autênticos trabalhados em gêneros textuais diversos em língua francesa para fomentar as discussões sobre uma temática específica por semana. No início, foram textos curtos, como os *fait divers* e fomos alongando nossas leituras e discussões, passando por notícias, mensagens – como e-mails, cartas –, até chegar em gêneros literários, como a poesia, o conto e a fábula. Nessa disciplina foram trabalhados somente textos curtos em função do tempo de leitura e da capacidade de compreensão dependendo do nível dos alunos e alunas. Explorar textos autênticos e discuti-los permitiu entender um pouco melhor como se expressam os francófonos e de que maneiras é possível fazer uso da língua. Além das leituras, o trabalho final da disciplina consistiu em escolher um gênero textual abordado nas aulas e uma temática de interesse do aluno para realizar uma produção escrita de maneira a colocar em prática as estratégias abordadas. Além da escrita de notícias e cartas, a professora Ingrid foi surpreendida, inclusive, pela produção de pequenos contos. Ela relata: *Foi incrível ver os alunos colocarem suas*

*ideias, seus sentimentos tão profundos em língua francesa e se sentirem à vontade para compartilhar isso conosco.*

Todo este trabalho não se limitou ao ensino de um idioma, mas tratou também de fazer a aproximação de pessoas, quebrar barreiras linguísticas, tornar tradições e culturas acessíveis e assimiláveis. Os limites foram constantemente atualizados pela participação de alunos e alunas que tornam o programa cada vez mais rico.

### **Considerações finais**

A intenção deste breve estudo foi compartilhar as inquietações, questionamentos e experiências da coordenadora e das professoras de Francês Língua Estrangeira (FLE) em um contexto de aula para estudantes e docentes universitários no que diz respeito ao conceito de interculturalidade, considerando que, nestas experiências, duas culturas, no mínimo, sempre estavam presentes: a brasileira e a francófona.

Nas aulas de FLE foi priorizado um ensino horizontal, havendo uma verdadeira troca de saberes entre professoras-estudantes, estudante-estudante e estudantes-professoras. Nossa tarefa foi a de mostrar o quão ampla é a cultura francófona, em sua variedade de sotaques, regiões geográficas e indivíduos, assim como acontece com nossa própria cultura brasileira, riquíssima em sua diversidade.

O público-alvo do PFF na UNESPAR provém, majoritariamente, de cursos relacionados às áreas das artes cênicas, artes visuais, cinema e audiovisual, música e teatro, entre outros. Contudo, não se pode ignorar o fato de ter havido uma mudança nesse panorama, visto que o modo remoto possibilitou a presença de estudantes de outros *campi* da UNESPAR, abrindo a oportunidade para, futuramente, surgirem também outras propostas de cursos.

Para concluir, a equipe do PFF da UNESPAR acredita que o ensino deva ser pautado no diálogo, e que, em conjunto, é possível construir um cenário no qual a aprendizagem de uma outra língua e cultura ganhem sentido sempre que agregada ao idioma, à cultura e aos conhecimentos

gerais que o ou a estudante já possui.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Hibisco Roxo*. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ALTAREJOS, Mila; ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *La educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books, 2001, 100 pp. [RECENSIÓN]. *Estudios sobre Educación*. 3, 2002, 168.

DE CARLO Maddalena. *L'interculturel*. Paris: CLE International, 1998.

GARY, Romain. *La vie devant soi*. Paris : Folio, 1975.

IONESCO, Eugène. *La cantatrice chauve*. Paris: Éditions Gallimard, 1954.

MOUSSA, A. *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées : le cas spécifique de l'apprenant jordanien*. 2012. Université de Lorraine, en partenariat avec CREM - Centre de Recherche sur les Médiations - EA 3476 (laboratoire).

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VOGRIG, Jean-Noël. *Documents authentiques, documents fabriqués: enjeux pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 40 N°1 | 2021, p.4-13, acesso em 17 de fevereiro de 2022. <http://journals.openedition.org/apliut/8741> .

WEINRICH H. *Petite xénologie des langues étrangères*. Communication, n° 43, pp. 192-193. In: DE CARLO, 1998.

ZANINI, Mariza Pereira et al. *Madame Bovary: une proposition de lecture plurielle*. Moderna Sprak. 2013.



## VIVÊNCIAS E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NO PFF

Denise Gabriel Witzel (UNICENTRO)  
Janine Patrícia Loos (PFF-UNICENTRO)  
Milena Maria Weber (PFF-UNICENTRO)

### **Introdução**

No âmbito do ensino de línguas em geral e do ensino do FLE (Francês Língua Estrangeira) mais especificamente, ao conjugarmos o verbo “avaliar”, deparamo-nos com procedimentos, práticas e estratégias que visam, fundamentalmente, contribuir para que os alunos atinjam os melhores resultados no processo de aquisição da língua, priorizando a construção de saberes e o desenvolvimento de competências em relação à *compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite*. Para tratar desses procedimentos, mais precisamente de algumas vivências e desafios da avaliação no âmbito do PFF, é preciso inicialmente esclarecer a concepção de língua e linguagem que baliza uma prática pedagógica voltada para a interação verbal e social a partir de gêneros do discurso.

Sob a ótica dos estudos discursivos ancorados em Bakhtin (2010a; 2010b), entende-se que as diferentes práticas de linguagem – falar, escrever, ler e interpretar - são atividades que nos permitem viver em sociedade e, ao nos relacionarmos com o outro, regramos e normatizamos nossas vidas diante dos imperativos do cotidiano. Isso implica, dentre outros aspectos, compreender que o funcionamento da língua/linguagem enquanto prática se relaciona incontornavelmente com os valores socioculturais e, ao fazê-lo, produz modos de vida, identidades e subjetividades. Na esteira desse pensamento, compreende-se a natureza social e dialógica

da língua/linguagem e, conseqüentemente, toma-se o enunciado como uma produção discursiva dirigida a alguém em situações concretas de interação. Não existe enunciado monológico isolado; tampouco ele é imanente, a-histórico, a-temporal, a-político, assujeitado etc., como se as estruturas que o sustentam fossem desencarnadas, constituídas somente de significantes vazios de significado e de qualquer efeito de sentido. Tudo o que dizemos, escrevemos, lemos e interpretamos são atividades linguísticas e discursivas realizadas em interações verbais entre sujeitos histórica e socialmente constituídos.

No cerne dos trabalhos orientados por essa concepção interacionista e dialógica, o texto adquire especial relevância na medida em que a tradicional abordagem que o entendia como uma grande frase ou como uma soma de frases cede lugar para a abordagem que o toma como um todo organizado de sentido, ou seja, além de ser um objeto linguístico, ele é também um objeto histórico cujos sentidos são produzidos intra e intertextualmente.

Essa breve explanação sobre a concepção de língua e linguagem se justifica porque as atividades de avaliação que passaremos a expor não podem ser pensadas de modo apartado dessas premissas. Nelas, as habilidades de uso da língua francesa, desde as primeiras atividades destinadas a alunos iniciantes, que nunca haviam estudado francês, são avaliadas tendo em conta situações concretas de interação. Via textos, mais precisamente via gêneros do discurso, eles são incentivados a se apropriar cada vez mais de processos interacionistas de modo a compreender que a produção de sentidos deriva de uma intenção do locutor, forjada em um momento de produção socialmente marcado. Com efeito e obviamente, é importante ter muito claro que avaliar é muito diferente de corrigir, como será possível observar mais à frente.

Destacamos na seqüência as principais mudanças nos modos de avaliar o ensino e a aprendizagem ao longo dos anos e, na seqüência, apresentaremos algumas atividades selecionadas que, ao trazerem o aluno para o centro da aprendizagem do FLE, resultam de processos avaliativos pensados como uma via de mão dupla por meio da qual se ensina avaliando e se avalia ensinando.

## Revisitando os tipos de avaliação

É voz corrente no âmbito dos estudos acerca da avaliação do ensino-aprendizagem (Bianchi, 2019; Luckesi, 2011; Matos, 2019; Scallon, 2000, 2004) que há, pelos menos, três tipos de avaliação: ela pode ser somativa, diagnóstica e/ou formativa. Em seus modos de funcionamento, essa classificação não é excluyente, na medida em que se inter-relacionam e respondem a diferentes urgências no âmbito do ensino.

A *avaliação somativa* (i) é forma mais tradicional e limitada de o professor obter subsídios significativos para agir acerca do que foi e do que não foi aprendido pelo aluno, na medida em que atualiza a muito antiga premissa segundo a qual o professor é aquele que *sempre* sabe e tem o poder de controlar todo o processo de ensino; já o aluno é aquele que *sempre* não sabe e é confundido com um receptáculo vazio a ser preenchido pelos conhecimentos transmitidos.

Nesse sentido, a avaliação é orientada por um processo de correção que elimina a subjetividade, uma vez que desconsidera o sujeito avaliado para priorizar a dicotomia certo x errado, ou seja, não importa quem é o aluno, suas experiências e sua história; o que vale é a contagem de pontos, notas ou conceitos derivados de provas, tarefas e exercícios cumprindo uma função classificatória. Os alunos são classificados conforme a pontuação atingida somente no que diz respeito aos conhecimentos solicitados no momento da avaliação. Caso o aluno tenha se enganado ou apresente outras competências, estas, a rigor, não são consideradas. Em suma, a avaliação somativa classifica o aluno, supervaloriza as notas atribuídas que determinam aprovação ou a reprovação, ou seja, a avaliação se confunde com corrigir e a aprendizagem fica à sorte do aluno.

A *avaliação diagnóstica* (ii), por sua vez, como a própria etimologia da palavra *diagnóstica* sugere (do grego *dia* significa “através” e *gignósco*, “conhecer, saber”), aponta para a ideia de descobrir algo “através do conhecimento”. Na área médica um tratamento só é possível após o médico fazer um diagnóstico da doença, identificando-a não apenas por meio dos sintomas, mas também do histórico médico do paciente; no cam-

po do ensino-aprendizagem, igualmente, o professor precisa identificar os “sintomas” e considerar o histórico educacional do aluno para poder compreender e identificar conhecimentos e conteúdos que ele já possui *a priori* e definir o que ele ainda não sabe, o que deveria saber, além de suas expectativas face ao que se espera ensinar-aprender.

Temos assim, portanto, um tipo de avaliação de suma importância, conforme Luckesi (2011), na medida em que com ela é possível melhor encaminhar os processos de ensino e aprendizagem, analisando o rendimento do estudante a partir de dados sobre sua aprendizagem. O principal objetivo passa a ser a identificação da realidade dos estudantes como forma de caracterizar seu nível (etapas) de aprendizagem, ao mesmo tempo em que o professor consegue reconhecer as limitações e as capacidades, os desejos e as singularidades. Isso não se refere ao aluno em si, mas a seus modos de aprender, a seu potencial em relação ao que ensinado.

A partir do diagnóstico, do conhecimento a respeito do que foi ou não foi assimilado, o professor consegue fazer funcionar mediações pedagógicas pertinentes, o que implica adaptações necessárias no conteúdo, no plano de aula, no material didático etc. Bianchi (2019, p. 28) recorre a Luckesi para esclarecer que *tomar conhecimento somente do que o educando aprendeu, não permite investir no processo.... Ao diagnosticarmos o que o aluno não aprendeu, podemos investir, de fato, no que realmente precisa ser aprendido e reorientado, até porque ... na medida em que ocorre o reconhecimento do limite e da amplitude de onde se está, descortina-se uma motivação para o prosseguimento no percurso de vida ou de estudo que se esteja realizando.*

Por fim, *a avaliação formativa (iii)*, diferentemente das demais, não possui unicamente caráter quantitativo e classificatório, como a avaliação somativa; tampouco desempenha um papel exclusivamente de diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos. Ela acompanha todo o processo e progresso do aluno de forma contínua, possibilitando ao professor oferecer o *feedback* ao aluno das atividades desenvolvidas. É nesse ponto que o aluno pode refletir sobre seu próprio aprendizado e, se necessário, ajustar as tarefas e trabalhos de modo a garantir o que realmente importa.

Na esteira de Perrenoud, de acordo com Bianchi (2019, p.103), é *... formativa toda avaliação que ajuda o estudante a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo*. Dito de outro modo, as dificuldades dos alunos – tomadas como erros numa abordagem tradicional – são transformadas em momentos de aprendizagem. Ao serem identificadas, cabe ao docente estabelecer estratégias para motivá-los a superar tais dificuldades, e focar novas metas e desafios. Entendida como a melhor e mais positiva prática avaliativa, esse tipo de avaliação segue alguns parâmetros norteadores, como destaca Hadji (2001, p.11): *... desencadear comportamento a observar; interpretar os comportamentos observados; comunicar os resultados da análise e remediar os erros e as dificuldades analisados*.

Bianchi (2019) considera ainda que desenvolver atividades que possibilitem a produção de novos conhecimentos mediados pelo professor, no momento da aprendizagem, e o contexto educativo em consonância com os objetivos propostos pelo curso, são aspectos importantes que estão visivelmente atrelados ao sucesso do procedimento avaliativo.

Face aos tipos de avaliação apresentados, passaremos algumas atividades, aqui entendidas como vivências de práticas avaliativas, realizadas nas aulas do Paraná Fala Francês da Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, com o objetivo primordial de fazer funcionar os pressupostos da concepção interacionista de linguagem, dos aportes teóricos acerca de Gêneros do Discurso todos ancorados por uma prática de Avaliação Formativa, mirando a *compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite* no FLE. Vale reiterar que, ao serem avaliadas essas competências, focou-se no processo (e não no produto) a ser aperfeiçoado ao longo do curso.

Seguimos, ainda, Scallon (2000, 2004) para quem as competências acima precisam ser tratadas como operacionais e, para que se desenvolvam, são necessárias estratégias que permitam ao aluno avaliar a si mesmo, isto é, refletir sobre os propósitos do conteúdo trabalhado, qual a relevância do aprendizado e quais os mecanismos linguísticos-discursivos

acessíveis para se alcançarem os objetivos propostos e, por fim, aprender reflexivamente de modo a aprimorar cada vez mais seu envolvimento com a língua. Miramos assim o sucesso na aquisição de recursos linguísticos e discursivos que permitem, a médio e a longo termo, atingir o objetivo maior do FLE: saber se comunicar em língua francesa.

### **Vivências acerca da avaliação formativa no PFF**

As vivências aqui relatadas referem-se a atividades atreladas a processos de avaliação desenvolvidos em turmas iniciantes no aprendizado da língua francesa. Destacamos 3 atividades: (i) produção escrita de *haikai*, com o objetivo primordial de atrelar uma avaliação diagnóstica a uma formativa; (ii) produção oral, de um diálogo registrado em vídeo, avaliada de modo a contribuir para que os alunos progridam em situações reais de uso da língua; (iii) produção de textos variados, avaliados para serem apresentados no canal do Youtube no evento Soirée du PFF da Unicentro, momento em que os alunos levaram a cabo a premissa de que *não há enunciados isolados. Um enunciado pressupõe sempre enunciados que o precedem e aqueles que o sucederão; ele nunca é primeiro, nem o último; ele é apenas um elo de uma cadeia e não poder ser estudado fora dessa cadeia* (Bakhtin, 2010b, p.355).

Todos os textos foram submetidos a processos de avaliação seguindo os parâmetros para a avaliação de produção escrita em Língua Adicional, orientados por gêneros do discurso, proposto por Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p.186), sistematizados na tabela abaixo.

RESULTADO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO
<p>4 - CUMPRE A TAREFA E UTILIZA OS RECURSOS SOLICITADOS ADEQUADAMENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta marcas da interlocução solicitada (o autor se posiciona adequadamente e seleciona o interlocutor projetado). Realiza a(s) ação (ações) solicitada(s) pela tarefa.</li> <li>• Os recursos linguísticos são utilizados apropriadamente e utiliza os recursos linguísticos trabalhados em aula para a situação de comunicação proposta. Inadequações linguísticas e/ou trechos confusos não interferem no cumprimento da ação.</li> <li>• Utiliza as informações de maneira autoral e faz uso de raras informações equivocadas. Os trechos confusos apresentam falta de coesão, mas as informações são coerentes.</li> <li>• Pode apresentar alguma inadequação de formato ou a formalidade.</li> </ul>	<p>REESCRITA para: melhorar a formalidade/o formato; aperfeiçoar e/ou ampliar os recursos linguísticos utilizados; reescrever trechos confusos.</p>
<p>3 - CUMPRE A TAREFA E UTILIZA OS RECURSOS SOLICITADOS; ALGUNS AJUSTES PODEM CONTRIBUIR PARA TORNAR A AÇÃO MAIS EFICAZ</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza a(s) ação (ações) solicitada(s) e se posiciona como um autor próximo ao projetado OU escreve para um interlocutor próximo ao projetado OU Realiza a maioria das ações solicitadas, com interlocutores adequados OU realiza as ações de maneira geral, não cumprindo algum dos objetivos menores.</li> <li>• Os recursos linguísticos são utilizados apropriadamente e/ou nem sempre usa os recursos linguísticos trabalhados em aula para a situação de comunicação proposta. Inadequações linguísticas (trechos confusos) não impedem a realização de todas as ações.</li> <li>• Pode apresentar informações equivocadas e/ou nem sempre usa todas as informações de maneira autoral. Os trechos confusos apresentam falta de coesão e/ou informações incoerentes Pode apresentar alguma inadequação de formato ou na formalidade.</li> </ul>	<p>REESCRITA para: melhorar a realização de (todas) ações solicitadas na tarefa; explicitar no texto marcas de interlocução e/ou formalidade e/ou formato; adequar o uso e/ou utilizar maior variedade de recursos linguísticos; reformular trechos confusos; usar informações do texto base de forma autoral; reinterpretar informações do texto base.</p>

<p>2 - CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE E UTILIZA ALGUNS DOS RECURSOS SOLICITADOS; AJUSTES SÃO NECESSÁRIOS PARA TORNAR A AÇÃO MAIS CLARA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza pelo menos uma das ações solicitadas. Posiciona-se como outro autor OU escolhe o interlocutor inadequado. Ou fala de outro referente (mais abrangente ou mais específico);</li> <li>• Os recursos linguísticos podem apresentar inadequações e/ou não usa os recursos linguísticos trabalhados em aula para situação de comunicação proposta. Inadequações Linguísticas dificultam a realização da ação.</li> <li>• Pode apresentar informações equivocadas e/ou não usa todas as informações de maneira autoral. Os trechos confusos apresentam falta de coesão e/ou incoerências de informações são mais frequentes.</li> </ul> <p>Pode apresentar alguma inadequação de formato ou na formalidade.</p>	<p>REESCRITA para: realizar ações específicas solicitadas a tarefa; explicitar no texto marcas de interlocução /ou formalidade e/ou formato; indicar melhor o referente sobre o qual está falando para evitar ambiguidades; adequar e/ou utilizar maior variedade de recursos linguísticos; reformular trechos confusos; usar informações do texto base de maneira autoral; reinterpretar informação do texto base.</p>
<p>1 - NÃO CUMPRE A TAREFA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escreve outro texto, diferente do solicitado (outra ação, se posiciona como outro autor, para outro interlocutor, sobre outro referente) ou fala sobre o assunto, mas não cumpre a tarefa. OU/E</li> </ul> <p>Cópia excessiva do texto base, sem apropriar-se das informações para o cumprimento dos propósitos de escrita. OU/E</p> <p>As inadequações linguísticas impedem a realização da tarefa solicitada. OU/E</p> <p>Produção insuficiente para o cumprimento da tarefa (muito curta, incompleta, ilegível). OU/E</p>	<p>REESCRITA para realizar as ações solicitadas na tarefa.</p>

Fonte: Dilli, Schoffen e Schlatter, 2012.

### (i) Produção escrita de haikai

Trata-se de uma das primeiras atividades realizadas com turmas iniciantes (A1) logo no início do curso, ou seja, levou-se em consideração que os alunos não possuíam qualquer conhecimento da língua francesa. Partimos do princípio, seguindo concepção bakhtiniana a propósito dos

gêneros do discurso, de que o texto é sempre o ponto de saída e o de chegada do ensino da língua e, de forma concomitante com o que propõe a primeira unidade do material didático *Par Ici*, os alunos foram estimulados a produzirem um *haikai* (poema curto, de origem japonesa). Seguem algumas imagens dos textos produzidos:

Figura 1 – Texto Aluna L. (nível A1-iniciante)



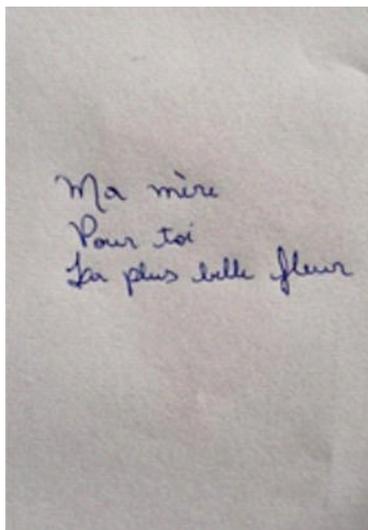
(Transcrição) *La lune brille avec le bruit de la nuit, mais nos yeux rayonne\* plus quand t'envahit, la nuit*

Figura 2 – Texto Aluna M. (nível A1 -iniciante)



(Transcrição: *Le regard Le\* jours si beaux Nuits froides Regarde\* tes yeux*

Figura 3 – Texto aluna D. (nível A1 - iniciante)



(Transcrição: *Ma mère Pour toi La plus belle fleur*)

Figura 4 – Texto aluno F. (nível A1- iniciante)



(Transcrição: *Elle est tout\* seule La nuit\* il pleut Sur la vitre, le vent hurle\*r*)

Em que pese o distanciamento de algumas exigências do gênero trabalhado, mesmo do não atendimento às normas linguísticas, assinalado nas transcrições, notamos nessas imagens o atendimento aos critérios fundamentais que fazem de uma série de frases um todo de sentido, ou seja, um texto coeso e coerente com certas exigências básicas de um *haikai*, a exemplo dos três versos e da referência a elementos da natureza (*lune, fleur, nuit, pluie, vent*).

Após serem explanados o vocabulário e as estruturas características desse gênero textual, os alunos acolheram a ideia de produzir um pequeno poema no qual materializaram os primeiros passos linguístico-discursivos no caminho da aquisição da língua francesa mirando, como destacado, a interação verbal. Lemos nos exemplos produções textuais avaliadas conforme os parâmetros do quando acima, consideradas “tarefas cumpridas”, na medida em que foram utilizados “os recursos solicitados adequadamente”. Na reescrita dos textos, com vistas às adequações de modo a “melhorar a formalidade/o formato”, foram esclarecidas as normatizações dos enunciados para possível ampliação dos “recursos linguísticos utilizados” sem perdermos de vista que as produções atenderam a critérios fundamentais da textualidade, evidenciando que um texto não se resume à concretização de regras sintático-semânticas, já que é o resultado de possibilidades de sentidos e de intenções com efeitos comunicativos.

**(ii) Produção de textos orais “justificativas” para se cancelar um encontro.**

Para esta atividade, foi selecionado um tópico específico que trata do tema *Les Petits Maux du Quotidien* (Os pequenos males do cotidiano) conforme episódio 12 do material didático *Par Ici* (A2, página 82).

Figura 5 – Episódio 12 do livro *Par Ici* (A2)

**ÉPISODE 12** Petits maux du quotidien

**DÉCOUVREZ**

- Êtes-vous souvent malade?
- Quand vous avez un problème de santé, que faites-vous? Qui consultez-vous?
- Quelles sont vos recettes maison pour vous soigner?

**Dans cet épisode...** Fatima ne se sent pas bien. Elle en parle à sa sœur, puis se rend à la pharmacie.

1. Lisez les questions, écoutez les dialogues, puis répondez. **CD1 - piste 1**

**a. Fatima a mal à la gorge.**

vrai  faux

**b. La sœur de Fatima lui suggère de prendre une tisane. Cochez les trois ingrédients de la recette.**

sucre  ail  sel  thym  citron  miel

**c. La sœur de Fatima lui donne quel autre truc?**

**d. Comment appelle-t-on les recettes de remèdes que l'on peut faire soi-même à la maison?**

2. Lisez les « remèdes de grand-mère » de la sœur de Fatima, puis répondez aux questions.

**POUR LE MAL DE GORGE**  
**Tisane au thym:** Mettez quelques branches de thym dans l'eau.

**POUR LA CONGESTION NASALE (LE NEZ BOUCHÉ)**  
**Bouillon de poulet:** Buvez un grand bol de bouillon de poulet chaud (avec du thym).

Iniciamos com uma breve sensibilização, a qual possibilitou discussões sobre práticas relacionadas às nossas ações cotidianas referentes a pequenas dores e mal-estares. O enfoque dessa atividade vislumbrava o gênero oral telefonema amplamente utilizado em nosso cotidiano, principalmente com o uso de celulares e outras tecnologias. Voltemos a Bakhtin:

... para falar utilizamo-nos dos gêneros discursivos, uma vez que nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo, possuímos um rico repertório dos gêneros de discursos orais (e escritos). Na prática, usamos -los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...] (Bakhtin, 2010b, p. 301-302).

Ancorados nesses pressupostos e mediante tarefas integradas de leitura, escrita e oralidade, ou seja, no fato de que todo dizer de um locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso, foram inicialmente definidos os textos a serem lidos e interpretados para então realizarmos atividades que oportunizam o uso da língua francesa nas mais diversas práticas sociais e, em recorte para tal atividade, a prática do uso do telefonema a partir do qual se justificava o cancelamento de um compromisso devido a um mal-estar e/ou doença.

Introduzimos o tema “Os pequenos males do cotidiano” por meio de questões como: Você fica frequentemente doente? Quando você se sente mal, o que você faz? Quem você consulta? Quais são as receitas caseiras para se curar? O trabalho inicial consistiu em travar diálogo sobre estas questões, em que os aprendizes tinham a oportunidade de se expressar de maneira livre, no intuito de procedermos a um diagnóstico sobre o assunto. Foi, então, compartilhado o campo semântico referente ao tema - expressões, recursos linguísticos e discursivos - que pudesse subsidiar a produção do gênero telefonema.

Seguindo a proposta do episódio, ouvimos e trabalhamos os áudios nos quais as personagens centrais interagem sobre receitas caseiras - gênero do discurso do nosso cotidiano - para possíveis tratamentos dos pequenos males do corpo - *fièvre, rhume, mal à la gorge, nez bouché, mal à la tête* etc. - e sugere algumas questões de *compreensão escrita e oral*, propiciando, dessa forma, a expansão do vocabulário específico. Em seguida, ainda na perspectiva da *compreensão oral*, os aprendizes foram expostos a diálogos envolvendo vocabulário acerca das partes do corpo, problemas de saúde e o uso das preposições adequadas para expressões dessa natureza. Não menos importante, as atividades seguintes proporcionaram a associação entre os determinados sintomas e sua descrição, os advérbios de frequência e de tempo, no intuito de informar a periodicidade de tais indisposições.

Avançamos, na sequência, em direção à apropriação do léxico relacionado a gêneros do discurso médico, notadamente com relação a idas frequentes à farmácia, interpretação de receitas médicas, medicamentos e

sua frequência de utilização. Fortalecemos aqui a *produção escrita* através das tarefas propostas, que estimulam a criatividade quando solicitam a simulação de situações envolvendo problemas de saúde e uma consulta ao farmacêutico. Para o desenvolvimento da *compreensão escrita*, por meio da leitura e interpretação de quadros denominados *Faits d'ici* (feitos daqui), regulares no livro *Par Ici*, concentramo-nos nos pequenos textos concernentes a algumas tradições, costumes de regiões francófonas canadenses. Além disso, demos relevo às informações sobre o funcionamento de serviços públicos de saúde etc.

Ainda nesse episódio, dando visibilidade ao caráter social da linguagem, trabalhamos vocabulários e expressões relacionadas às consequências que tais incômodos podem acarretar em nossa vida profissional e quais expressões podemos empregar em determinadas situações. Desse modo, oportunizamos a prática de *Justifier une absence ou un retard* (Justificar uma ausência ou um atraso). As atividades realizaram-se primeiramente através da associação entre situações e razões previamente disponibilizadas como exemplo e, depois, em duplas, os alunos apontaram outros motivos pelos quais poderiam estar ausentes no trabalho ou na universidade, privilegiando assim a produção oral que fora igualmente contemplada por meio da leitura de exemplos prontos na forma de e-mails enviados ao chefe e/ou superior no intuito de justificar sua ausência.

É importante salientar que durante toda a sequência didática, os alunos foram avaliados formativamente, tendo em vista que as intervenções e o auxílio ocorreram concomitantemente ao avanço das tarefas. Ao final de cada unidade do livro *Par Ici*, valemo-nos de instrumentos avaliativos focados tanto na escrita, contemplando os conteúdos estudados e quanto na oralidade, por meio de entrevistas ou mesmo gravações de vídeo ou de áudio. A atividade aqui destacada (produção oral de um telefonema) foi realizada por meio da gravação de um vídeo no qual o aluno simulava a ligação para um chefe ou superior, justificando sua ausência e explicando o motivo, com riqueza de detalhes.

Eis aqui algumas imagens que apontam para a *produção oral* sobre o tema citado acima. Note-se que as observações para melhor desem-

penho linguístico dos alunos estão nos “comentários particulares” do recurso utilizado. Novamente, ganha relevo a proposta de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), notadamente em relação ao fato de que os textos sob avaliação (i) apresentaram as marcas da interlocução solicitada (o autor se posiciona adequadamente e seleciona o interlocutor projetado), (ii) os recursos linguísticos trabalhados em aula para a situação de comunicação proposta foram coerentes; (iii) as inadequações linguísticas e/ou trechos confusos não interferiram no cumprimento da ação; (iv) utilizam as informações de maneira autoral.

Figura 6 – Telefonema Aluno G (A2)



Figura 7 – Telefonema – Aluno A (A2)

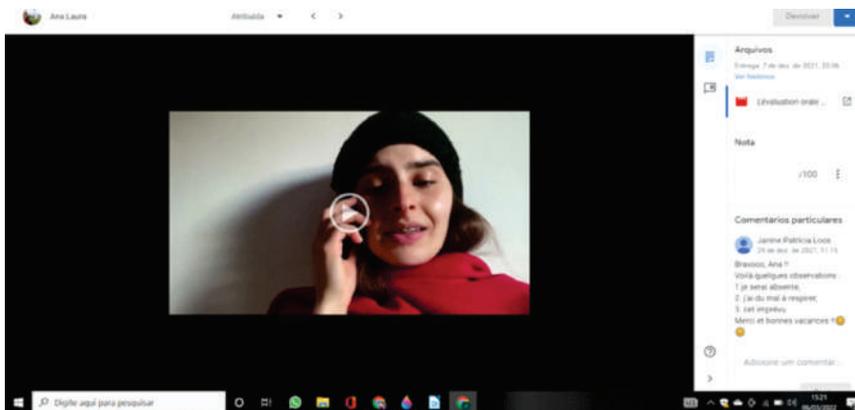


Figura 8 – Telefonema Aluna P. (A2)



### **(iii) produção de textos variados para apresentação em evento (I e II Soirée du PFF da Unicentro)**

A pandemia da Covid-19, que se alastrou muito rapidamente pelo mundo, ceifando milhões de vidas e quebrando expectativas e economias impôs, dentre muitas outras questões, o ensino remoto e novas práticas didáticas, metodológicas e avaliativas a quem nunca havia ensinado e/ou aprendido a distância, de modo a minimizar os problemas gerados pela imposição necessária de isolamento social. O PFF também foi instado a se reinventar e levar seus cursos, professores, alunos e perspectivas para o universo *online*.

No novo espaço, vimos que o ensino remoto é uma maneira não apenas diferente de ensinar, aprender e avaliar, como também um modo bastante atrativo para adquirir uma língua estrangeira. Isso porque a favor do ensino concorrem um sem-número de recursos tecnológicos que possibilitam maior alcance e diversificação quanto ao *modus operandi*. Existem, hoje, por exemplo, as inúmeras plataformas (*Classroom, Canva, Google Meet, Skype, Zoom*), as possibilidades de *chat online, e-mails, lives, videoconferências, grupos de WhatsApp, youtube* etc. que permitem o desenvolvimento e aprendizado do FLE de forma muitas vezes bastante vantajosa.

Vantagem aqui vivenciada e relatada a partir da realização da *I e II Soirée do PFF da Unicentro* realizada no *Youtube*, eventos que possibilitaram situações de comunicação variadas que demandavam saberes a propósito da língua, dos diferentes gêneros do discurso de modo a serem utilizados, contextualizadamente, recursos expressivos para construir os efeitos de sentido desejados. Saber o que e como dizer em francês para alcançar os objetivos de diferentes interlocutores foi o fio condutor da produção de textos apresentados no referido evento.

Para isso, o processo de avaliação que culminou nas apresentações foi orientado pelas premissas formativas e pelo pressuposto de que os recursos da língua não podem ser usados livremente; há sempre e invariavelmente reguladores de nossas enunciações e para cada gênero esses reguladores são convocados com vistas à produção de textos adequados dentro de determinados gêneros. Nessa linha de raciocínio, importava a proficiência, a *capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção*. (Dilli, Schoffen e Schlatter, 2012, p. 175). Realização de ações, interlocução adequada ao contexto de produção e utilização de recursos necessários dentro do gênero convocado são os principais tópicos avaliados e ajustados nas tarefas que subsidiaram as *Soirées*.

Uma vez produzidos os textos, eles foram transformados em apresentações gravadas em vídeos curtos e editados/organizados, após ampla divulgação. Os eventos aconteceram ao vivo contando com uma mesa redonda em cada *Soirée* que focalizou – na primeira - respostas à pergunta chave *Por que aprender Francês?* e – na segunda – a *Festa das Nações* que deu visibilidade a países e personagens do mundo francófono. Em ambas, vale reiterar, as atividades e as orientações didáticas, pedagógicas e avaliativas partiram do fato de que agimos no mundo por meio de práticas sociais – discursivas e não-discursivas.

As duas *Soirées* podem ser conferidas nos links abaixo, figuras 9 e 10::

Figura 9 – Chamada no canal do Youtube a *I Soirée du PFF* – Unicentro



Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=LZfn-A\\_YRBg](https://www.youtube.com/watch?v=LZfn-A_YRBg)

Figura 10 – Referência do Prof Felipe Soares ao livro *Le Petit Prince*, quando explicava, na mesa redonda, a importância de estudar francês.



Essa primeira *soirée*, realizada em julho de 2021, tinha o objetivo de esclarecer os objetivos e a dinâmica do Programa Paraná Fala Francês e dar visibilidade a aspectos culturais e acadêmicos relacionados à franco-fonia. Para além dos 3 convidados que falaram na mesa-redonda acerca

do tema do evento, as produções textuais, gravadas em vídeos, foram apresentadas ao longo da *soirée*. Poemas, músicas, receitas foram os gêneros priorizados e avaliados nesse momento, todos antecedidos de uma breve apresentação do aluno que assumiu a posição de um falante de FLE e protagonizou uma narrativa constituída de gêneros do discurso recorrentes e familiares nas atividades cotidianas, condizentes com os níveis iniciais dos alunos.

Os participantes da *Soirée* no canal do Youtube que acompanhavam ao vivo, interagiam muitas vezes com reações de elogios no chat, em destaque na Figura 10 quando foi explanada uma referência ao clássico livro de Antoine de Saint Exupéry, *Le Petit Prince*.

Figura 11 – Chamada no canal do Youtube para a II *Soirée du PFF* – Unicentro



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=x9EVk0fpE1Q>



Antes da apresentação, elaborei um texto para que no momento de minha fala eu pudesse me sentir mais confortável. A professora Janine me ajudou com a pronúncia correta das palavras, bem como a correção do texto. `Percebi que todo o preparo para a Soirée me ajudou muito. Minha escrita e oralidade foram trabalhadas também. Me senti muito contente em participar desse evento. Espero que no próximo eu também possa aprender muito.

O TEXTO: *Salut à tous, Je m'appelle Aline. Je suis étudiante de la classe A.2, avec prof Janine et je suis ici pour parler d'une voix féminine qui à mon avis c'est très intéressante. Rose Dieng-Kuntz est une scientifique sénégalaise spécialiste en intelligence artificielle. En 1976, elle a été la première femme africaine à intégrer l'École polytechnique. Lycéenne à Dakar, elle arrive en France après le bac pour étudier dans les classes préparatoires du lycée Fénelon à Paris. Elle a œuvré pour transmettre sa passion à des jeunes, en particulier à des jeunes filles. Rose Dieng est décédée fin juin 2008, à l'âge de cinquante-deux ans. Donc, l'histoire de cette voix féminine est très importante pour la recherche scientifique mondiale.*

Com as realizações das *Soirées*, ao tempo em que respondemos às urgências do ensino do PFF após o mundo ser atingido pela pandemia da Covid-19, vivenciamos processos de avaliação em sintonia com o trabalho teórico e metodológico sustentado nos atuais pressupostos do ensino da língua francesa - língua estrangeira em que a prática de avaliar se confunde com a complexidade do ato de aprender.

### **Considerações Finais**

Conforme apontamos no título deste trabalho, interessava-nos compartilhar vivências de avaliação em aulas de FLE que pudessem contribuir para alcançarmos os melhores resultados no processo de aquisição da língua francesa em relação à *compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite*. Partimos do princípio de que as vivências relatadas vão ao encontro dessas competências por serem balizadas por processos contínuos de uma avaliação formativa que, por sua vez, não se aparta de um lado, da concepção de língua e linguagem

voltada para interação verbal e social; de outro, segue parâmetros de avaliação fundamentados nos gêneros dos discursos.

Com efeito, ao destacarmos as três atividades relatadas, quisemos enfatizar que a avaliação, como qualquer outro componente didático, só faz sentido se estiver convenientemente integrada dentro de um modelo de aprendizagem. E se avaliar não consiste somente em fazer provas e dar nota, na medida em que é um processo pedagógico contínuo, os textos – do *haicai*, do telefonema e das *soirées* – apontam para uma prática de avaliação que ocorre dia após dia, buscando corrigir erros e construir novos conhecimentos.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12a ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- BIANCHI, P. C. F. *Docência em EaD: Desafios da avaliação*. São Carlos: Portal de Cursos Abertos da Universidade Federal de São Carlos □ PoCA□UFSCar, 2019.
- DILLI, C.; SCHOFFEN, Juliana R.; SCHLATTER, M. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. In: SCHOFFEN, J. R.; KUNRATH, S. P.; ANDRIGHETTI, G. H.; SANTOS, L. G. (org.). *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Editora Bem Brasil, 2012.
- MARTINS-SANTOS, E. B. *A Avaliação de aprendizagem de francês língua estrangeira no secretariado: representação, sentido e significado*. 2016. 250f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- MATOS, S. V. de. Reflexões sobre avaliação somativa e formativa no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano. 06, Ed. 10, Vol. 02, pp. 99-106, 2019. Disponível em <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/reflexoes>> Acesso em 28 jan. 2022.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCALLON, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 2004.

SCALLON, G. *L'évaluation sommative et ses rôles multiples*. 2000. Disponível em: <[http://iffp.educanet2.ch/info/Module5/M5\\_DocsAnnexes2/EvalSommative\\_Scallon.pdf](http://iffp.educanet2.ch/info/Module5/M5_DocsAnnexes2/EvalSommative_Scallon.pdf)>. Acesso em 8 out. 2021.



## AS COMUNIDADES DE APRENDIZADO NO CONTEXTO DO PARANÁ FALA FRANCÊS

Wagner Belinato (UEM)

Luiza Prevedel Pereira (PFF -UEM)

Oscar Felipe Rodrigues Ribeiro (PFF-UEM)

### **Introdução**

Com o objetivo principal de iniciar e desenvolver conhecimentos em Língua Francesa sob uma perspectiva acadêmica, o Programa Paraná Fala Francês congrega um público tão diverso quanto heterogêneo na Universidade Estadual de Maringá. Desde acadêmicos de graduação e pós-graduação de todos os campi, de áreas de conhecimento forte diferente — de Bioquímica a Linguística, de Odontologia a Engenharia Elétrica — que frequentam os campi em horários distintos até Técnicos Universitários de variados setores e Docentes das centenas de disciplinas oferecidas pelos cursos universitários. Esse público multifacetado possui, da mesma forma, objetivos distintos: iniciar seus conhecimentos em uma Língua Adicional, habilitar-se para cursos de Mestrado e Doutorado e até mesmo a realização imediata de estágios no exterior. Múltiplo em suas características e objetivos como se esperava que fosse e é, o grupo de aprendizes que atualmente compõe o quadro discente do Programa Paraná Fala Francês – UEM oferece desafios à proposição de conteúdos e condução de suas atividades.

A riqueza de experiências que o grupo aporta às aulas de Francês Língua Estrangeira é, por certo, expressiva e é preciso que estas experiências sejam, tanto quanto possível, integradas às proposições didáticas.

Em paralelo, o Programa possui características de atividade extensionista, o que faz com que os inscritos sejam classificados, conforme explica Louis Porcher em *L'enseignement des langues étrangères* (2004), como uma clientela de aprendizes “non-captifs” [não cativos; livres], ou seja, presentes em um curso onde a liberdade de pertencer ou não, de ir e vir e retornar é levada em conta. Para o autor, um curso não-cativo é aquele:

[...] onde os alunos e professores são mais livres, os alunos para se inscrever ou não, de deixar as atividades quando querem e de seguir sua própria vontade e os professores porque podem decidir mais livremente e de acordo com as circunstâncias o programa a cumprir. (Porcher, 2004, p. 11, tradução nossa)

Surge, desse panorama, um importante desafio a considerar na condução dos cursos propostos, diante da diversidade dos aprendizes e de sua liberdade. Os instrutores do Programa Paraná Fala Francês devem dispor de uma série de instrumentais didáticos e tecnológicos que abrangem recursos da Comunicação em Rede (*Communication virtuelle/ Computer-mediated communication*), com os quais possam contar no desenvolvimento das atividades que propõem, a fim de que os aprendizes compartilhem suas experiências, enriqueçam o ambiente linguístico e linguageiro e contribuam para criar uma comunidade linguística voltada ao desenvolvimento das capacidades de todo o grupo. Para o desenvolvimento das ideias aqui apresentadas, trabalharemos com o conceito de *Comunidade de Aprendizado*.

### **A comunidade de aprendizado**

Uma *Comunidade de Aprendizado* se forma gradualmente e a partir de intervenções significativas de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, seja de Francês Língua Estrangeira ou de demais conteúdos, e tem muito pouco de uma composição grupal arbitrária. Ela reflete objetivos comuns de uma variedade de inscritos nos cursos ofertados. Uma vez consolidada, a *Comunidade de Aprendizado* reflete a e se reflete na experiência educacional que professores e discentes constroem em aula

de Línguas Estrangeiras, a partir do domínio de uma gama de ferramentas sócio-discursivas que servem de apoio à consolidação dos conhecimentos transmitidos, de modo que docente e aprendizes possam compartilhar experiências linguísticas e languageiras sobre a Língua Alvo.

Para apresentar o conceito de *Comunidade de Aprendizado*, recorreremos aos apontamentos de Daniel Gayet, em *Relations entre élèves et apprentissages* (2011) e do trio de estudiosos Randy Garrison, Terry Anderson e Walter Archer em *Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education* (2017), amiúde citados na sequência. Nos estudos de Gayet, a *Comunidade de Aprendizado* recebe o nome de *Grupo-classe*. Contudo, julgamos que a nomenclatura, quando traduzida para a língua portuguesa, pode gerar conflitos interpretativos em relação ao grupo ele mesmo, deixando de lado parte significativa da compreensão que os termos *Comunidade de Aprendizado* aportam. O conceito de que fazem uso Garrison, Anderson e Archer, por sua vez, denota de forma bastante clara dois dos conceitos chaves para a Didática de Línguas: o de “Comunidade”, revelando o surgimento gradual do sentimento de pertencimento que o termo agrega e aquele de “Aprendizado”, colocando em evidência os processos realizados em sala de aula. Se as discussões em torno da construção das comunidades no ensino de Línguas são relativamente recentes, na esteira das Abordagens Comunicativa e Acional, a ideia, contudo, não o é, e figura em termos muito similares no pensamento de Florestan Fernandes, notadamente nas observações que o pensador realiza em *Comunidade e Sociedade no Brasil* (1972).

Uma *Comunidade de Aprendizado* pode ser definida como um mecanismo social iniciado no processo de aprendizado de determinado conhecimento — para o Programa, a Língua Francesa — e que demonstra a existência de uma série de relações construídas entre docente e aprendizes e entre os próprios aprendizes através de interações sociais que auxiliam na criação de um ambiente educacional em medida de oferecer uma experiência de aprendizagem profunda e significativa para os alunos, otimizando as abordagens estabelecidas. Desta forma, a *Comunidade de Aprendizado* se expande para além da sala de aula e auxilia os indivíduos envolvidos na identificação de seus pares, o que motiva processos de

inter-relação no e do grupo. Nesse sentido, Marcelo Hernandez Macedo e Livia Maria Abdalla Gonçalves comentam, em *Notas sobre os conceitos de comunidade, comunicação comunitária e dialogia* (2013) que

Na medida em que compartilham determinado interesse, indivíduos podem se associar para alcançar objetivos relacionados ao mesmo, embora não necessariamente tenham outros aspectos de suas vidas compartilhados, tais como relações de parentesco, interdependências econômicas ou convivam numa mesma base territorial. (Macedo e Gonçalves, p. 40-1)

O interesse comum dos indivíduos no processo de aprendizado do Francês Língua Estrangeira é, por certo, fator primeiro para a expectativa do surgimento de uma *Comunidade de Aprendizado* que partilhe esses conhecimentos. Conforme destacam Garrison, Anderson e Archer (2017), para que o aprendizado seja realizado de forma efetiva e culmine na formação da comunidade, três elementos são primordiais:

- a. A presença docente;
- b. A presença cognitiva;
- c. A presença social.

Constatadas a partir da existência de determinados fatores, motivados pelo docente ou produzidos na interação em sala de aula, as *Presenças* (Garrison, Anderson e Archer, 2017), representam um feixe de características e indicadores revelados na prática de sala de aula. Cada uma das ditas *Presenças* divide-se em *características* e *indicadores exemplificativos*, através dos quais torna-se possível identificar a participação ou a resistência do grupo às dinâmicas adotadas no processo de ensino. A seguir, buscamos representar cada uma dessas três *Presenças*, partindo da Presença Docente.

## O conceito de “presenças”

### *A Presença Docente*

A formação e os conhecimentos do docente são peça central para o bom andamento das aulas de Língua Francesa. Interlocutor privilegiado dos aprendizes, o professor é o responsável primeiro pela seleção da abordagem e dos métodos de aprendizagem, dos conteúdos, pelas orientações e por garantir o foco nas discussões pretendidas e realizadas em sala de aula. Garrison, Anderson e Archer (2017) apontam que o Docente é responsável pelas orientações e direcionamentos e pela construção da compreensão inicial em sala de aula. A primeira das funções do professor é o que os autores chamam de “concepção da experiência educacional”:

A primeira dessas funções é a concepção da experiência educacional. Isso inclui a seleção, a organização e a apresentação inicial dos conteúdos do curso, bem como a concepção e o desenvolvimento das atividades de aprendizado e avaliação. Tipicamente, é o professor ou instrutor que desenvolve tais funções. (Garrison, Anderson, Archer, 2017, p. 90)

A identificação das necessidades dos aprendizes garante que o docente possa selecionar mais apropriadamente os materiais a serem trabalhados — *syllabus* (Cuq & Gruca, 2014). É Porcher quem identifica necessidades de duas naturezas distintas: objetivas e subjetivas. Conforme aponta o autor, muitas vezes os aprendizes inscrevem-se em um curso de Línguas movidos por uma vontade abstrata de aprender, como necessidades subjetivas do indivíduo, sem considerar as etapas necessárias ao processo. A identificação das necessidades objetivas por parte do próprio aprendiz, vem, por vezes, atrelada ao desenvolvimento das habilidades languageiras e linguísticas, dos avanços e das lacunas que se originam desse desenvolvimento, percebidas sobretudo a partir do olhar externo. Para o autor:

É, portanto, possível que ele [o aprendiz] seja obrigado, para responder a uma necessidade subjetiva, a passar pela resolução de uma necessidade objetiva. Em tais condições, é relativamente

fácil comunicar ao interessado que ele deve realizar tarefas linguísticas e linguageiras a fim de atingir seus objetivos. (2004, p. 22)

Cabe ao professor promover o equilíbrio entre necessidades subjetivas e objetivas, dirigindo tarefas que supram as necessidades objetivas de forma que o aluno logre realizar as necessidades subjetivas que primeiramente identificou. Essa função, a de facilitador dos conteúdos, é igualmente prevista por Garrison, Anderson e Archer (2017, p. 90) e, sendo responsabilidade inicial do docente, pode ser compartilhada gradativamente com alguns dos aprendizes, de seu desenvolvimento menos ou mais acelerado conforme competências individuais, ou com todo o grupo.

O olhar atento do professor em relação aos aprendizes individualmente e ao grupo de aprendizagem de forma coletiva pode resultar em maior adesão à experiência de sala de aula e motivação para o processo de aprendizagem dos diferentes contextos encontrados nos cursos oferecidos pelo Programa Paraná Fala Francês nas universidades paranaenses, seja nos cursos onde os professores indicam maior e mais presente motivação, seja, ao contrário, naqueles onde a motivação é identificada como mais fraca.

### *A Presença Social*

Aliada à Presença Docente, a Presença Social é o segundo dos fatores a contribuir para a criação e o fortalecimento de uma Comunidade de Aprendizado. Para os autores, a Presença Social é a capacidade dos aprendizes de se engajarem social e emocionalmente, trazendo consigo uma bagagem de conhecimentos anterior e aplicando-a em favor do aprendizado e da coletividade. Em um ambiente multifacetado como o Programa Paraná Fala Francês, que acolhe público dos mais diversos setores e níveis da comunidade universitária, esse conhecimento igualmente múltiplo transforma as aulas do Programa em relevante oportunidade de trocas não apenas linguísticas, mas de interação privilegiada a partir da mediação do Docente. Os autores definem a Presença Social nos seguintes termos:

Definimos a Presença Social como a habilidade dos participantes em uma comunidade de projetar a si mesmos social e emocionalmente, como “pessoas reais” (ou seja, em suas personalidades integrais) por meio dos meios de comunicação que estejam sendo utilizados. (Garrison, Anderson e Archer, 2017, p. 94)

Assim, quanto mais autênticas forem as interações sociais realizadas no ambiente educacional, mais forte pode se tornar a Comunidade de Aprendizado que nesse espaço terá lugar. Os pesquisadores continuam sua reflexão, indicando que o engajamento social é fundamental para a colaboração dos aprendizes, sem o qual ocorre apenas a transferência de informações:

A diferença está na qualidade da mensagem, em uma verdadeira Comunidade de Aprendizado, o tom da mensagem é questionador, mas não engajador; expressivo, mas não responsivo; cético, mas respeitoso; desafiador, mas acolhedor. A Presença Social tem a capacidade de melhorar essa Comunidade colaborativa de Aprendizado. Quando a Presença Social é combinada com a apropriada presença docente, o resultado pode ser um alto nível de presença cognitiva, levando a uma investigação crítica frutífera. (2017, p. 96)

A *Presença Social* se faz notar pela abertura que os aprendizes apresentam ao risco que a comunicação oferece e à compreensão docente do erro, que reside na interlíngua (Cuq & Gruca, 2014). A tolerância e o encorajamento à colaboração partem do professor, que serve de modelo aos aprendizes para a coesão do grupo. Assim, a Presença Social se conecta às demais esferas da experiência educacional. Nesse ambiente, cabe ao professor motivar e atuar como interlocutor privilegiado.

### A *Presença Cognitiva*

Completando a tríade proposta por Garrison, Anderson e Archer (2017), a *Presença Cognitiva* é definida pelas seguintes categorias: Evento motivador, Exploração, Integração e Resolução. A medida de sua criação

depende fortemente da maneira de comunicar e encorajar produzidos pelo meio, ou seja, pela motivação do docente com os aprendizes e dos aprendizes entre si. As habilidades de exploração, integração e resolução de problemas estão descritas, por exemplo, nas dinâmicas que integram as Abordagens Comunicativa e Acional. Em *L'approche par compétences dans l'enseignement de langues* (2015), Jean-Claude Beacco aponta que a proposição de tarefas que demandem as capacidades descritas como *Presença Cognitiva* possibilitam aos aprendizes:

[...] reconstruir em aula as condições de atividades linguageiras comunicativas nas quais os aprendizes sejam plenamente implicados. Essas atividades (produção, recepção) mobilizam competências pragmáticas e sociolinguísticas que constituem um treinamento progressivo e sistemático no espaço metodológico constituído pelas atividades de ensino [...] (2015, p. 264)

A troca de informações, a conexão e a aplicação de novas ideias na resolução das tarefas propostas instigam e motivam os aprendizes e podem gerar uma sensação de perplexidade e desafio passageiras e elevam o número de operações cognitivas necessárias — como a capacidade de adequação linguageira — à exploração e à descoberta das respostas às situações criadas, preparando os aprendizes a lidarem com situações complexas e variadas na Língua alvo. Garrison, Anderson e Archer (2017) defendem que a *Presença Cognitiva*, ou seja, a presença de habilidades necessárias ao cumprimento de tarefas ricas e complexas, liga-se à *Presença Docente*, de um lado, e à *Presença Social* de outro. Os autores mencionam:

Argumentamos que a Presença Cognitiva [...] é mais facilmente sustentada quando um grau significativo de Presença Social tenha sido estabelecido (Garrison, 1997; Gunawardena, 1995). Ou seja, a interação socioemocional e o suporte são importantes e muitas vezes essenciais para a obtenção de resultados educacionais significativos e valiosos. (2017, p. 95)

Entrelaçadas da forma como nos apresentam os autores, as Presenças são co-dependentes e as habilidades que levam à constatação de uma delas motivam a realização das demais, sempre a partir da instigação docente.

Em círculos concêntricos e interligados que representam a Experiência Educacional, estão conectadas a Presença Docente, que conecta de um lado à Presença Cognitiva pelo *syllabus* e do outro, à Presença Social, à ambientação. Esta segunda se liga à Presença Cognitiva pelos discursos de apoio.



Fonte: GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. (2000).  
Tradução dos autores.

A interação apropriada dessas três esferas representa a Experiência Educacional que conduz os aprendizes a formar uma *Comunidades de Aprendizado* em torno dos conhecimentos de Língua almejados.

### **Prospectando “presenças” nos ambientes do Paraná Fala Francês**

Baseados nas observações até o momento construídas, passaremos a verificar, nos ambientes do Programa Paraná Fala Francês da Universidade Estadual de Maringá, a constância dos elementos que nos levam a verificar a formação de *Comunidades de Aprendizado* a partir de uma experiência educacional completa.

### *A Presença docente na prática de aulas de Língua Francesa*

A Presença Docente funda-se em três pilares nas aulas do Programa Paraná Fala Francês: a explicação dos objetivos do programa; a metodologia empregada; o planejamento do calendário das aulas e a avaliação do desempenho adotada. Com aulas sempre planejadas com antecedência e com o tempo de preparação necessário, permite-se aos docentes antecipar conteúdos que podem ser explorados com dinâmicas específicas, considerando tanto o contexto virtual quanto o presencial, em busca de tornar as aulas mais leves e com maior interação entre os alunos.

Entra em cena igualmente a identificação das necessidades dos alunos, aspecto desafiador, tendo em vista que muitas vezes os iniciantes nos cursos se lançam ao percurso de estudos sem saber o que lhes espera ou como se organizar para as aulas. Assim, identificar essas necessidades leva à realização de atividades nas quais os aprendizes possam se engajar sem dificuldades, logo nas primeiras aulas, que são baseadas em atividades de *brise-glace* [Quebra-gelo].

Com o objetivo de conhecer o contexto dos aprendizes, suas experiências e conhecimentos prévios e os objetivos que esperam atingir participando do curso, a atividade *Dessiner pour se présenter* [Desenhar para apresentar-se] foi selecionada para iniciar a turma online de Conversação em Língua Francesa. A atividade é construída por etapas, o professor lê a instrução e aguarda que os alunos sigam as orientações e escrevam o que foi solicitado. Após a leitura das 6 etapas, os alunos foram convidados a mostrar os desenhos para que os colegas pudessem ver pela câmera:

Quadro 1 - Atividade *Dessiner pour se présenter*. Elaboração: Luiza Prevedel Pereira. Aplicação: Turmas de Conversação em Língua Francesa. Semestre 02.2021.

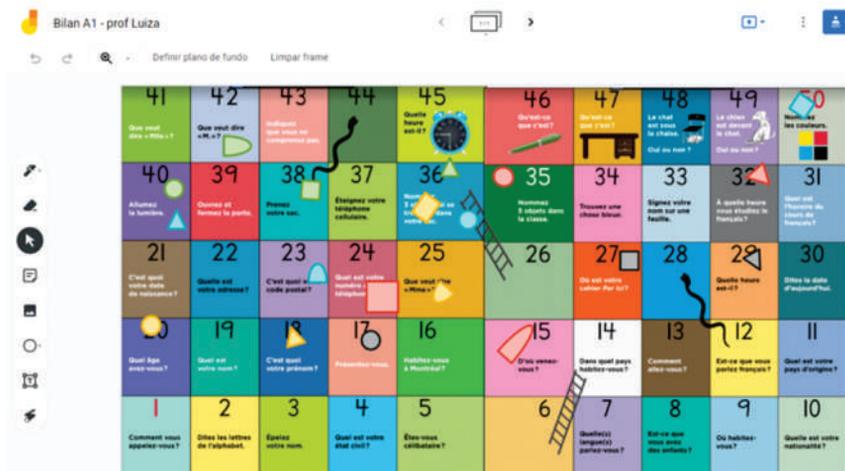
Dessiner pour se présenter :

- 1 – Dessinez un cercle. Vous écrirez à l'intérieur votre souhait le plus cher ;
- 2 – Ensuite, vous dessinez un pétale et écrivez 3 choses que vous aimez faire ;
- 3 – Dessinez un second pétale et écrivez votre devise (un proverbe, par exemple) ;
- 4 – Dans le troisième pétale, vous notez 3 aspects difficiles ou négatifs de votre travail ;
- 5 – Dans le quatrième et dernier pétale, vous allez indiquer le lieu où vous aimeriez être en ce moment ;
- 6 – Dessinez maintenant une tige et une feuille. À l'intérieur de cette feuille, vous allez noter ce que vous aimeriez savoir, être capable de faire, apprendre à l'issue du cours de conversation.

A partir das instruções em Língua Francesa, é possível identificar os alunos que demonstravam mais dificuldades com o vocabulário, não compreendem as instruções em sua totalidade ou que desenvolvem respostas menos elaboradas que o esperado. As respostas apresentadas permitem ao docente conhecer o perfil do alunado, sua experiência e nível linguísticos prévios, preferências e objetivos e nível na língua estrangeira em uma turma composta por pessoas de idades e níveis linguísticos diversos, público-alvo esperado para o curso. Além disso, o ambiente de descontração criado possibilita aproximação e interação entre os alunos, de forma que estes possam se conhecer e desenvolvam pelos outros uma relação empática, criando relações que visam à troca de informações culturais e linguísticas sem a obrigatoriedade da intermediação da professora.

Atividades lúdicas mais elaboradas também podem ser realizadas, com práticas em grupos nas plataformas de sala de aula, jogos pelo *Jamboard* ou revisões de conteúdo através do aplicativo *Kahoot*, propostas com vistas a um maior aproveitamento dos alunos, da mesma forma que a proposta *Dessiner pour se présenter*, conteúdos são apresentados e retomados na adaptação do jogo de tabuleiro Escadas e Serpentes:

Imagem 2 – *Desjardins, N.; Proulx, D.; Sauvé, R. Par Ici - Méthode de français* - B1. Montréal, Les éditions MD, 2017. p. 40-41) - Jogo em aulas virtuais com o Google Jamboard.



O jogo permite a exploração e revisão de diversos conteúdos da língua, bem como a introdução de temas que podem ser trabalhados nos próximos encontros. O apelo ao lúdico faz com que os aprendizes interajam entre si enquanto fornecem ao docente respostas fundamentais sobre seu nível linguístico atual e suas relações interpessoais para verificação do contexto de ensino e a condução dos encontros, permitindo adaptações das aulas, com preparo prévio dos materiais, com vistas a favorecer a interação e as possíveis contribuições dos alunos.

A facilitação do contato entre docente e aprendizes revela a presença docente tal qual observada por Garrison, Anderson e Archer (2017). É importante que o professor crie espaços durante a aula para que os alunos possam tirar dúvidas, interagir com os outros colegas e participar das práticas propostas, de forma que as atividades possam ter seu tempo distendido, entremeando sua realização a explicações pontuais. Nos encontros presenciais ou virtuais, o professor pode destinar também o momento final das aulas a um espaço individualizado dos alunos com o professor, para exposição de suas dificuldades.

Exerce papel fundamental nessa configuração de aulas o *feedback*: por meio de comentários nas correções de exercícios, atividades avalia-

tivas ou em momentos específicos da aula, o professor comenta sobre o desenvolvimento dos alunos e, caso necessário, pode ajudá-los com suas eventuais dificuldades. Constroi-se dessa forma uma ligação mais próxima entre as partes envolvidas, fazendo-o sentir pertencente a uma *Comunidade de Aprendizado*.

### *O desenvolvimento de habilidades sociais em classe*

As dinâmicas propostas pelos docentes são fundamentais para o engajamento dos aprendizes e fundamentam a presença social do alunado em sala de aula. A definição de presença social proposta por Garrison, Anderson e Archer (2017) é associada à interação direta entre os alunos em sala de aula presencial. Citando Newman (1996, p. 62 *apud* 2017, p. 93), os autores constataam que ambientes virtuais levam os aprendizes a adotar uma atitude mais séria e menos colaborativa, um desafio a superar tendo em vista as mudanças radicais provocadas pela Pandemia de COVID 19, declarada em 11 de março de 2020.

Inicialmente formatado para aulas presenciais, o programa Paraná Fala Francês, assim como as atividades do mundo do trabalho e educacionais, adequou-se ao novo cenário e às exigências determinadas pelas restrições impostas pela pandemia. Construir a presença social em um ambiente virtual é um desafio que exige do professor a capacidade de criar uma atmosfera de possível troca e demanda dos aprendizes a disposição de participar com a exposição de suas experiências, da curiosidade de conhecer as experiências dos outros colegas, livres para tomar a palavra e expor suas opiniões de maneira mais natural possível, através de *atividades comunicativas nas quais os aprendizes possam estar plenamente implicados* (Beacco, 2015, p. 264) ou, nos termos de Garrison, Anderson e Archer (2017, p. 94), como *pessoas reais*.

As interações na plataforma utilizada para os encontros *Google Meet* podem parecer desafiadoras para os alunos, com empecilhos tais que a timidez ao utilizar a câmera e o microfone; medo de interromper os colegas na hora da discussão; a preferência pelo silêncio apenas para observar a aula; insegurança ao expor a opinião e a insegurança quanto ao nível de francês e pronúncia da língua, de forma que o docente recebe

a importante missão atenuar ou mesmo desfazer essas entraves, para que a interação possa acontecer durante a prática da Língua Alvo. Essa construção deve ser feita desde os primeiros encontros, a começar pela postura adotada pelo professor, sabendo que os alunos tendem a imitar tal postura, mesmo que inconscientemente, por exemplo com a construção de “regras” para o desenvolvimento das aulas, que partem da sugestão de todos os aprendizes:

Imagem 3 – *Le règlement de la classe de français - Google Jamboard. Idealizado pelos instrutores e alunos do Paraná Fala Francês – UEM. 15 de abril 2021*



O “Regulamento da aula de francês” se divide em sugestões sobre o conteúdo das aulas, tais como “Você pode sugerir músicas para a aula”; “Você pode falar em francês durante a aula” e “Você pode participar na aula”; em questões organizacionais, a exemplo de “Nós podemos realizar perguntas à professora”; “É obrigatório responder à professora”; “É obrigatório participar [das aulas]”; “É obrigatório realizar as atividades” e em questões comportamentais no ambiente online, como “É aceitável [sair] para beber água”, “É aceitável [sair] para ir ao banheiro”; e “É permitido deixar a sala em silêncio” e ainda “O uso do microfone é permitido para falar com a professora” e “É permitido ligar a câmera e ligar o microfone”. Pode-se perceber a alternância de vozes típica dos discursos

construídos coletivamente, de forma que todos os aprendizes participam da construção das “regras”.

Na prática, o professor inicia as aulas alguns minutos antes já com a câmera e microfone ligados para receber os alunos que entram na aula, da mesma forma que aconteceria em um ambiente presencial. Com a saudação inicial sempre realizada em Língua Francesa e expressões adaptadas de acordo com o nível do grupo, deixando claro que agora o ambiente exige a prática da Língua Alvo. Dessa forma, os alunos começam a se sentir à vontade em também manter suas câmeras ligadas e a interagir com os outros alunos que chegam depois. Uma outra prática habitual para provocar um ambiente receptivo, é colocar uma música francesa para tocar enquanto os alunos entram na sala. Apesar de parecerem simples, essas estratégias tendem a deixar o ambiente mais descontraído e instigam a interatividade entre os presentes.

A introdução dos conteúdos também contribui para a presença social dos aprendizes, como proposto pelo capítulo *Mauvaise surprise* do método *Par Ici* (2017):

Imagem 4 – Desjardins, N.; Proulx, D.; Sauvé, R. *Par Ici - Méthode de français - B1. Montréal, Les  ditions MD, 2017. p. 22*



**ÉPISODE 2** Mauvaise surprise

**DÉCOUVREZ**

-  tes-vous locataire ou propriétaire de votre logement?
- D'après vous, quel est le pire problème qu'on peut avoir dans un logement?
  - un problème électrique
  - des voisins bruyants
  - un dégât d'eau
  - de la moisissure
  - un problème de chauffage
  - des insectes ind sirables
- Lorsque vous avez un probl me dans votre logement ou que quelque chose est bris , que faites-vous?

The slide features a video player with two scenes: a close-up of a shattered window and a woman in a pink hoodie shouting with her hands to her face. The background is orange and white.

Para incitar a discussão, as imagens são compartilhadas com os alunos por meio de um documento pelo *Google Meet*. São realizadas perguntas como “o que essas imagens representam? Associam com alguma situação já vista ou vivida?”. Após um momento de reflexão e discussão sobre a possível temática a partir das imagens, as perguntas propostas na atividade geram um momento de prática oral. A fim de promover uma conversa mais espontânea, os alunos interagem realizando questões em grupos, repassando a questão para o próximo aprendiz. Nesse momento, os presentes se sentem à vontade para contar experiências e histórias vividas.

A atividade gera discussões bastante interessantes: uma aluna que já havia vivido no exterior aproveitou a oportunidade para compartilhar com os colegas os imprevistos que vivenciou no pequeno apartamento que dividia com outros estudantes, resgatando sua experiência como *pessoa real* (Garrison, Anderson e Archer, 2017, p. 94). O resgate de experiências anteriores enriquece o debate e gera interesse dos demais colegas com questões espontâneas sobre as situações mencionadas pela primeira aluna, enquanto outros podem identificar situações similares como falta de água; aquecedor com problemas; comunicação deficitária com o síndico ou responsável pelo imóvel e mesmo vizinhos que não falavam outra língua, além do francês.

As atividades devem ser adaptadas ao nível dos alunos, explorando sempre que possível a possibilidade de uma discussão mais longa à medida que os aprendizes demonstram possuir vocabulários para tal e se o tempo da aula permitir a discussão livre. Analisados conforme a necessidade e possibilidade de cada turma, o resgate e intercâmbio de informações se configura em troca social legítima. O mesmo pode ser realizado a partir da prática em duplas ou pequenos grupos, principalmente para os alunos que demonstram maior insegurança com a oralidade ou maior timidez nos momentos de interação em grande grupo. Pequenos grupos permitem que os aprendizes se sintam mais seguros para expor opiniões e compartilhar experiências.

Conforme mencionam Garrison, Anderson e Archer (2017, p. 95), a seleção dos conteúdos [*syllabus*], a disponibilidade e as constantes moti-

vação e abertura do professor aos aprendizes, que se traduz em *Presença Docente* e a prática de intercâmbios sociais legítimos, com implicação emocional, traduzida em *Presença Social*, contribuem diretamente para o desenvolvimento dos conteúdos na Língua Alvo, que se traduzirá, portanto, em *Presença Cognitiva*, completando a tríade que expressa a *Experiência Educacional* como preconizada pelos autores.

#### *Revelando a Presença Cognitiva nas aulas do Paraná Fala Francês*

A *Presença Cognitiva* se constroi em significados e em compreensão, relacionando-se com os resultados pretendidos e alcançados (Garrison, Anderson, Archer, 2017). Ao planejar uma aula de Língua Estrangeira considerando a presença cognitiva, leva-se em conta quatro elementos: Evento motivador, Exploração, Integração e Resolução, conectados tanto à *Presença Docente* quanto à *Social*. O evento motivador (ou fator desencadeante) é o momento em que o professor introduz o assunto aos aprendizes. Nas aulas do Paraná Fala Francês, esse momento é apresentado de maneiras diferentes de acordo com o tema/objetivo de cada aula; seja com uma conversa com os alunos sobre o que eles conhecem do assunto, seja um material inicial como um texto, vídeo, um áudio ou um conjunto de imagens.

As etapas de Exploração e Integração são momentos nos quais são inseridas ideias e informações que possam trazer novas perspectivas sobre o tema a ser estudado, apresentamos para os alunos o conteúdo que será trabalhado na aula, podendo ser um conjunto de vocabulários, exercícios, o trabalho com algum ponto gramatical escolhido, dinâmicas ou outras estratégias para aplicar o conteúdo, como o exemplo abaixo, em que tem espaço a discussão sobre o *Conditionnel présent* [Condicional presente]:

Imagem 5 – Quadro em aulas virtuais. Elaboração: instrutores do programa

**Le conditionnel présent**  
radical du futur + terminaison de l'imparfait

**Le verbe aimer**  
aimer + (aimer + ais, ais, ait, ions, iez, aient)  
J'aimerais! Tu aimerais! Il aimerait!  
Nous aimerions! Vous aimeriez! Ils aimeraient!

**Le verbe vouloir**  
voudr + (aimer + ais, ais, ait, ions, iez, aient)  
Je voudrais.....  
ex:  
J'aimerais voyager!  
Nous aimerions aller chez vous.



As explicações a respeito do conteúdo, apresentadas em quadro virtual [Jamboard], *slides* [Powerpoint] entre outros recursos disponíveis, permitem organizar e dar clareza aos conteúdos, a exemplo do que se vê para o *Conditionnel présent* que, em Língua Francesa, exprime fatos cuja realização está sujeita a uma condição dada. A preparação de telas didáticas similares a esta tem o objetivo de criar um material que seja visualmente agradável aos aprendizes, além de funcional para o conteúdo escolhido, vez que, tanto nas aulas presenciais quanto nas virtuais, a apresentação visual da temática escolhida destaca os conteúdos apresentados.

O material didático empregado pelo programa, o método *Par Ici* (Desjardins, N.; Proulx, D.; Sauvé, R.; Useureux, M., 2017) para o caso em tela, contribui igualmente para a integração dos aprendizes, com uma série de exercícios dinâmicos que visam colocar em prática os conteúdos abordados nas lições. Essas dinâmicas se baseiam na necessidade de despertar a *Presença Cognitiva* através de práticas orais e interações entre os aprendizes, como exemplificado na imagem abaixo:

Imagem 6 - Desjardins, N. *Par Ici – Méthode de français - A1*. Montréal, Les éditions MD, 2017. p. 47

2. **Observez les images. Demandez *Qui est-ce?* ou *Qu'est-ce que c'est?* et répondez.**

Exemple: - *Qui est-ce?*

- *C'est Martin, un ami de la famille.*

					
Martin; un ami de la famille	les raquettes de Martin	le chalet de la famille	des voisins et amis	une cafetière	un chien avec des lunettes et un nœud papillon

3. **Parlez de ces personnalités québécoises. Utilisez *c'est* ou *ce sont*.**

Exemple: *C'est Kim Thúy. C'est une écrivaine.*

			
Kim Thúy écrivaine	Danièle Henkel femme d'affaires, conférencière, écrivaine	Boucar Diouf biologiste, humoriste, océanographe, conteur, animateur	Les sœurs Boulay auteures, compositrices, interprètes

O exercício proposto pela unidade pode ser realizado individualmente ou em duplas/equipes, transformando-se em um jogo de pontos. Para a conclusão da atividade, os aprendizes se guiam pelas fórmulas utilizadas e replicam a fala com os colegas, vez que a prática oral é indispensável para visualizar se os alunos compreenderam a diferença da pergunta para um objeto ou para uma pessoa, assim como a resposta envolvendo a pluralidade.

A variedade e a relevância das proposições didáticas permite que os aprendizes se engajem no processo e revelem o crescente interesse pelos conteúdos apresentados, passando da codependência de um interlocutor privilegiado ao pertencimento a um ambiente com diversas possibilidades de interação linguística. Conforme mencionam os autores, à medida em que se sentem aptos a utilizar a Língua Alvo em sala de aula e no seu dia a dia, os aprendizes desenvolvem ferramentas de clarificação, inferência, avaliação de evidências, realizam julgamentos a partir de inferências e utilizam estratégias apropriadas em relação aos conhecimentos adquiridos (Garrison, Anderson, Archer, p. 94).

A aproximação entre docentes, discentes e conteúdos dos meios de comunicação contemporâneos indicam o acesso a uma série de recursos disponíveis no ambiente(s) cultural(is) em que a Língua Alvo é falada prioritariamente, permitindo a compreensão das relações sociais nesses meios. Conforme apontam Guedes *et al.* (2021), *A alteridade é o cerne das relações entre povos e nações desde a antiguidade*. Desta forma, continuam os autores, ... [as] *relações transformam-se em compasso às evoluções civilizacionais, ligadas às necessidades de comércio, diplomacia ou mesmo à guerra* (p. 15, acréscimo nosso). Assim, propiciar aos aprendizes uma diversidade de práticas comuns que guiam de forma tácita e implícita a sociedade falante permite que as interações entre aprendizes em um curso de línguas aumentem à medida em que seja possível conjugar as ferramentas oferecidas pelos docentes e pelas plataformas para construir uma *Comunidade de Aprendizado* que se identifique com os conteúdos e entre si através de relações sociais, pela comunicação aberta entre professores e alunos e entre os próprios alunos, levando em consideração a expressão emocional, que levam à coesão do grupo.

## **Considerações finais**

### *Consolidando comunidades de aprendizado*

Seja em modelo presencial ou em tempos de pandemia, situação que forçosamente fez com que o ensino se voltasse, ainda que de forma muitas vezes precária e improvisada para as ferramentas de Comunicação em Rede (*Communication virtuelle/Computer-mediated communication*), as possibilidades que a efetivação de uma *Comunidade de Aprendizado* trazem para o processo de ensino são relevantes e podem contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos envolvidos no processo, desta vez com o protagonismo do uso de ferramentas de redes sociais, de plataformas de aprendizado como *Moodle*, *Google Classroom* e *Microsoft Teams*, por exemplo, e de aplicativos educacionais que são muitas vezes subutilizados em aulas presenciais mas, dada a situação que o mundo experimentou durante a pandemia de COVID

19, se inscrevem forçosamente na cultura de docentes e aprendizes, sendo necessário partilhá-las em proveito do aprendizado. Conforme destaca Louis Porcher,

[...] uma cultura é um conjunto de práticas comuns, de modos de ver, de pensar e de fazer que contribuem para definir o pertencimento dos sujeitos, quer dizer, as heranças partilhadas de que são produtos e que constituem uma parte de sua identidade. (1995, p. 55)

As várias ferramentas disponíveis em aula e em plataformas digitais podem ser utilizadas em consonância com os conteúdos propostos, de forma a explorar as vantagens de cada uma delas em favor do coletivo. É possível vislumbrar a existência de uma ou mais de uma *Comunidade de Aprendizado* efetiva(s) com vistas à contribuir para o desenvolvimento dos aprendizes envolvidos no processo, tendo por efeito o desenvolvimento dos conteúdos socioculturais, pragmáticos e linguísticos (gramática, fonética e léxico) apresentados em Língua Francesa, de forma que os aprendizes possam tirar o melhor proveito deles para seus objetivos nos ambientes universitários. Com o intercâmbio de leituras, apresentações em congressos e afins entre seus pares acadêmicos, os aprendizes habilitam-se para a internacionalização, com cursos de Mestrado e Doutorado, para a realização de eventuais estágios em países francófonos e mesmo fora dele, também para proveito pessoal.

## Referências

BEACCO, J-C. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier, Paris, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. [Brasília]: Publicado em 03/06/2022 11h45. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>. Acesso em: jul/2023

CUQ, J-P. & GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG - Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2014.

- DESJARDINS, N. *Par Ici Méthode de Français A1*. Montréal, Les éditions MD, 2017.
- DESJARDINS, N.; PROULX, D.; SAUVÉ, R. *Par Ici Méthode de Français B1*. Montréal, Les éditions MD, 2017.
- FERNANDES, F. *Comunidade e Sociedade no Brasil*. São Paulo, Cia. Ed. Nacional/ USP, 1972.
- GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. (2000). *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*. In *The Internet and Higher Education*. Amsterdã, Elsevier Science, 2017.
- GAYET, D. *Relations entre élèves et apprentissages*. In *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Org. HUGON, M-A e LE CUNFF, C. Presses Universitaires de Paris Ouest, Paris, 2011.
- GUEDES, A. P.; BELINATO, W.; TELES, M. A. H., PERARO, C. *Abordagens para o ensino de francês língua estrangeira*. Maringá (PR): Eduem, 2021.
- MACEDO, M. E. e GONÇALVES, L. M. A. (2014). Notas sobre os conceitos de comunidade, comunicação comunitária e dialogia. *Comunicação & Educação*, 19(1), 39-49. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i1p39-49>.
- PARANÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Termo de Cooperação entre a SETI – Fundo Paraná / Unidade Gestora do Fundo Paraná – UGF e UENP. TC N° 118/17 – SETI/UGF.
- PORCHER, L. *Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*. Hachette, Paris, 1995.
- PORCHER, L.L *l'enseignement des langues étrangères*. Hachette, Paris, 2004.
- SETI. *O Paraná Fala Idiomas*: Site oficial. 2023. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=272>. Acesso em: maio/2023

## SOBRE OS AUTORES

GRACE WALELE MUTOMBO é originário de Kinshasa, na República Democrática do Congo. Veio ao Brasil cursar Engenharia Mecânica na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em Cornélio Procópio, através do Programa de Estudantes - Convênio de Graduação (PEC-G). Grace atuou como instrutor de Língua Francesa do Programa Paraná Fala Francês - UENP entre os anos de 2021 e 2023. Faleceu em 28 de julho de 2023. As equipes do Programa Paraná Fala Francês dedicam a ele este livro.

### CAROLINE RODOVALHO

Graduada em Letras - Francês (2013) pela Universidade Estadual de Londrina e Mestre em Letras (2017) pela mesma instituição. Atuou como instrutora de Língua Francesa no programa Paraná Fala Francês na Universidade Estadual de Londrina nos períodos de 2018 a 2019 e, em 2021, e como coordenadora de 2022 a 2024. Atualmente, é professora de Língua Francesa no Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina e tradutora.

E-mail: carolinerodvalho1@gmail.com

### COHOVI EUDES NANDJO

Natural do Benin. Em 2017, chegou ao Brasil, onde participou do curso *Ensinando Línguas Adicionais: Teoria e Prática*, promovido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus Curitiba. No final do mesmo ano, mudou-se para Cornélio Procópio, onde cursou Engenharia de Controle e Automação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Atuou como instrutor de Língua Francesa no Programa Paraná Fala Francês - UENP entre os anos de 2021 e 2024.

E-mail: nandjoeudes56@gmail.com

DAIANE PEREIRA XAVIER

Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade – UEPG (2021), com a dissertação “A polidez e a (im)polidez nas redes sociais”. Atualmente, desenvolve seu doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (UFPR). Atuou como instrutora de Língua Francesa do Programa Paraná Fala Francês – UEPG (2021).

E-mail: daianepereira16@hotmail.com

DENISE AKEMI NISHI

Graduada em Letras Francês (2022) pela Universidade Estadual de Londrina, pós graduada no curso de Fotografia: práxis e discurso fotográfico (2014) e bacharela e licenciada em Ciências Sociais (2012) pela mesma instituição . Atuou como professora do programa Paraná Fala Francês na Universidade Estadual de Londrina no período de 2019 a 2022. Atualmente é Professora de Francês.

E-mail denise.akemi.nishi@gmail.com

ELIANE SEGATI RIOS

Graduada em Letras Português-Inglês, Mestre e Doutora em Estudos da Linguagem. Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuou como Coordenadora de Relações Internacionais no período de 2014 a 2022. Entre 2019 e 2021, foi Vice-Presidente da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), representando tanto o país quanto o Estado em missões internacionais. Atuou, também, como Secretária Executiva da Câmara de Internacionalização e Mobilidade da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), no período de 2014 a 2022. Atualmente está como Assessora para Projetos Estratégicos Internacionais da Fundação Araucária, e Coordenadora Estadual do Programa Paraná Fala Idiomas (Inglês, Francês, Espanhol e Português), da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, desde 2014. Seus Interesses de pesquisas incluem as políticas linguísticas, políticas de internacionalização, formação de professores e diplomacia da pesquisa.

E-mail: eliane.segati.rios@gmail.com

DENISE GABRIEL WITZEL

Professora Associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus de Guarapuava-PR. Graduada em Letras Português-Francês, mestre em Linguística Aplicada e doutora em Linguística e Língua Portuguesa, com estudos em programa de doutorado sanduíche na Universidade *Lumière Lyon II*, França. Atua na área de Linguística, com ênfase nos Estudos Discursivos Foucaultianos. Coordena o LEDUNI – Laboratório de Estudos do Discurso da UNICENTRO (CNPQ) e Coordenou institucionalmente o PFF-UNICENTRO, de agosto de 2018 a março de 2024.

E-mail [witzeldg@gmail.com](mailto:witzeldg@gmail.com)

INGRID ISLABÃO DA ROSA

Graduada em Letras Português/Francês e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e em bacharelado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Atuou como instrutora de Língua Francesa no Programa Paraná Fala Francês pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) entre 2021 e 2024. Tem experiências em tradução e ensino de língua francesa e ministra cursos particulares de francês desde 2016.

E-mail: [ingridislabao@hotmail.com](mailto:ingridislabao@hotmail.com)

JANINE PATRICIA LOOS

Graduada em Letras Português-Francês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e mestre em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Atuou como instrutora de Língua Francesa no Programa Paraná Fala Francês - Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), entre 04 de setembro de 2019 e 14 de março de 2022.

E-mail: [loosjanine@yahoo.com.br](mailto:loosjanine@yahoo.com.br)

LUIZA PREVEDEL PEREIRA

Graduada em Letras Português-Francês pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrou projetos de Iniciação Científica na Área de Língua Francesa (1) e de Linguística (2). Mestre em Letras com área de concentração em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (PLE-UEM). Frequentou estágio de Didática em Língua

Francesa com bolsa concedida pela FIPF e Wallonie-Bruxelles em Liège - Bélgica, no ano de 2024. Atuou como Instrutora de Língua Francesa no Programa Paraná Fala Francês - UEM entre os anos de 2021 e 2023.

E-mail [luizaprevedel@hotmail.com](mailto:luizaprevedel@hotmail.com)

#### MILENA MARIA WEBER

Graduada em Letras Português-Francês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atuou como Instrutora de Língua Francesa no Programa Paraná Fala Francês - Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), entre 22 de março de 2021 a 02 de fevereiro de 2022.

E-mail: [mih.weber@hotmail.com](mailto:mih.weber@hotmail.com)

#### MÔNICA DE AGUIAR MOREIRA GARBELINI

Possui graduação em Letras - Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1984) e pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Filosofia de Jacarezinho (1993). Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Coordenadora institucional do Projeto Paraná Fala Francês - UENP. Passou um ano no Instituto *Château Beau Cèdre* - Suíça e cursou a Aliança Francesa de Curitiba, finalizando os Cursos das Universités Nancy I, II e III. Foi professora de Língua Francesa no Curso de Letras Francês, na antiga Fafija, hoje UENP. É Diretora de Assuntos Acadêmicos do Campus Jacarezinho e Vice-líder do Grupo de Pesquisa Estudos do Romance. Também é membro da Comissão Executiva do Colegiado de Letras, Coordenadora de Estágio do Colegiado de Letras Inglês, Membro do Conselho de Centro do CLCA, Membro da Congregação do Campus de Jacarezinho e Membro do Conselho Universitário da UenP - CONSUNI.

E-mail: [mgarbelini@uenp.edu.br](mailto:mgarbelini@uenp.edu.br)

#### NADIA MOROZ LUCIANI

Graduada em Comunicação Visual (1990) e Especialista em Design (1994) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina (PPGT-UDESC) e Doutora em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (ECA-USP) com doutorado-sanduiche (PDSE-CAPES-PrInt) na Université de Lille (UdL) na França. Ainda jovem passou um ano na França e cursou a Aliança Francesa de Curitiba, finalizando os

Cursos Nancy I, II e III. Atua como coordenadora institucional do Programa Paraná Fala Francês na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) desde 2018, como coordenadora do projeto de Extensão Atelier de Théâtre da Aliança Francesa de Curitiba/Unespar, como membro do Conselho Diretor da Aliança Francesa de Curitiba e como gestora dos termos de convênio entre a Unespar e AF Curitiba e a Unespar e a Universidade de Lille.

E-mail: nadia.luciani@unespar.edu.br

#### OSCAR FELIPE RODRIGUES RIBEIRO

Possui graduação em Letras Português-Francês pela Universidade Estadual de Maringá, Graduação em Ciências econômicas pela mesma instituição e Mestrado em Letras com área de concentração em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (2022 - PLE-UEM), com a dissertação “Descontinuidades no fluxo textual em entrevistas de talk-show: marcas linguísticas e motivações pragmático-discursivas”. Atuou como Instrutor de Língua Francesa no Programa Paraná Fala Francês - UEM entre os anos de 2022 e 2023.

E-mail oscarfelipe45@gmail.com

#### RITA DE CÁSSIA SILVA BERGAMASCO JUST (UEPG)

Professora de Língua e Literaturas de Língua Francesa da Universidade Estadual de Ponta Grossa(UEPG). Possui *Diplôme D'Études Approfondies – Grade Master en Didactologie des Langues et des Cultures pela Université Paris III – Sorbonne Nouvelle (França)*, 2005. Diploma reconhecido Mestre em Letras: Língua e Literatura Francesa pela Universidade de São Paulo (USP), 2006. Coordenadora Institucional do Programa Paraná Fala Francês – UEPG.

E-mail: rbergamasco@uepg.br

#### SHAIANE DA SILVA NEVES

Licenciada em Letras Português/Francês (2018) e Mestre em Letras (2023), na linha de Texto, Discurso e Relações Sociais, pela Universidade de Pelotas (UFPel). Atuou como instrutora de Língua Francesa no Programa Paraná Fala Francês pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) entre 2019 e 2022 e como assistente de Língua Portuguesa pela *Académie de Guyane* em programa promovido pelo Ministério de Educação Nacional Francês no ano de 2023.

E-mail: shaiane-neves@hotmail.com

SUÉLEN MARIA ROCHA

Doutora em Letras pelo Programa de pós-graduação Letras Estrangeiras e Tradução (LETRAS) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, com período sanduíche (PDSE-CAPES) na Université de Genève, na Suíça, sob a orientação do Prof. Dr. Joaquim Dolz. É mestre pelo Programa em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela mesma instituição. Atualmente é docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL e coordenadora pedagógica do Programa Paraná Fala Francês. Tem experiência na área de formação de professores, tendo ministrado várias oficinas para o público de professores de língua estrangeira. Suas pesquisas e publicações abordam o ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira, os gêneros textuais, a produção escrita, o estilo nos textos e, mais recentemente, tem dedicado seus estudos no trabalho docente, buscando inovações nas formações dos professores iniciantes.

E-mail: [suelen.rocha@uel.br](mailto:suelen.rocha@uel.br)

TÂNIA REGINA MONTANHA TOLEDO SCOPARO

Doutora e Pós-Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente colaboradora na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Assistente Pedagógica do NRE/Jacarezinho, da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED. Foi aluna de Língua Francesa do Programa Paraná Fala Francês – UENP.

E-mail: [taniascoparo@uol.com.br](mailto:taniascoparo@uol.com.br)

WAGNER BELINATO

Professor Adjunto de Língua e Literaturas de Língua Francesa (DLM/UEM). Doutor em Letras (UEM/2016), com doutorado Sanduíche na *Université Lyon-Lumière II* (França). Ministra aulas nas graduações em Letras, Secretariado e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEM). Coordenador institucional do Programa Paraná Fala Francês – UEM. É autor de “Panorama do teatro francês - de Corneille a Artaud” (EDUEM, 2023) e “Fragmentos de uma antiga Indochina” (DLM-epub, 2020), co-autor de “Abordagens para o Ensino de Francês Língua Estrangeira” (EDUEM, 2021), e organizador do volume “Práticas didáticas para o ensino de literatura nas escolas” (RFB, 2024).

E-mail: [wvbelinato@uem.br](mailto:wvbelinato@uem.br)

WILLY ADDA

Advogado. Natural de Yaoundé, capital política da República de Camarões, chegou ao Brasil por meio do PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação) para cursar Direito na Universidade Estadual de Londrina - UEL. É Mestre em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. É doutorando em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Maria Barbosa (2022-2026). Atuou como instrutor de Língua Francesa no Programa Paraná Fala Francês - UENP entre os anos de 2019 a 2022.

E-mail: ndougadda@gmail.com

YANE SCAVISNKI

Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade – UEPG (2020). Atuou como instrutora de Língua Francesa do Programa Paraná Fala Francês – UEPG (2018-2021).

E-mail: ynscavisnki@gmail.com

