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

CAROLINA FERNANDES MADRUGA

Ensino de Português para objetivo Universitário: desenvolvimento da expressão oral para estudantes franceses em intercâmbio na Poli-USP

Versão corrigida

São Paulo
2014

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

CAROLINA FERNANDES MADRUGA

Ensino de Português para objetivo Universitário: desenvolvimento da expressão oral para estudantes franceses em intercâmbio na Poli-USP

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

Este exemplar se trata da versão corrigida. O exemplar original encontra-se disponível no Cento de Apoio à Pesquisa Histórica da FFLCH.

Orientadora: Profa Dra Heloisa Brito de Albuquerque-Costa

São Paulo

2014

Nome: MADRUGA, Carolina Fernandes

Título: Ensino de Português para objetivo Universitário: desenvolvimento da expressão oral para estudantes franceses em intercâmbio na Poli-USP

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

Aprovado em: 07 de outubro de 2014

Banca Examinadora

Titulares:

- Profa. Dra. Maria Helena Nóbrega (FFLCH/USP - Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa)

- Profa. Dra. Ceres Leite Prado (Faculdade de Educação da UFMG)

Suplentes:

- Profa. Dra. Cristina Casadei M. Pietraróia (FFLCH/USP - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês)

- Profa. Dra. Eliane Lousada (FFLCH/USP - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês)

- Profa. Dra. Vera Lúcia Marinelli (Faculdade de Educação da USP)

AGRADECIMENTOS

"Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito."
(Chico Xavier)

O meu primeiro "obrigada" não poderia deixar de ser direcionado a Deus, pela vida e pela chance de poder viver de novo.

Agradeço, em segundo lugar, aos meus pais, "Dona Bete" e "Seu Madruga", por terem me ensinado o sentido das palavras amor e compreensão, pela paciência comigo em todo esse percurso, pelos sucos de maracujá feitos com tanto carinho para a filha abraçada ao computador, e, acima de tudo, por terem me trazido ao mundo, mas também pela intensa luta para me trazer de volta a ele.

À minha irmã – segunda mãe – agradeço pelo carinho e ombro amigo, pelas intermináveis conversas que me ajudaram a constituir meu senso crítico e pelos inúmeros auxílios com dados numéricos do projeto. Não posso deixar de agradecer também ao Rafa por ter acolhido em sua casa, durante alguns períodos desse longo percurso acadêmico, aquela cunhada intrusa.

Ao amor da minha vida, Leandro, homem que me mostrou a importância de viver intensamente cada segundo e me ajuda todos os dias a enxergar a beleza dos momentos efêmeros e aparentemente simples.

À Profa Dra Heloisa Brito de Albuquerque Costa, minha tão querida Helô, pelas discussões, orientações, e-mails, skypes, hangouts, e pelos malabarismos para encontrar a maneira mais eficiente de me ajudar a construir essa pesquisa, pela paciência nos momentos de crise, pelo otimismo e apoio emocional nesses três anos turbulentos da minha vida, pela força dada às perdas que sofri ao longo desse percurso, enfim, pela sua imensa dedicação e competência enquanto professora e pessoa.

À Profa Dra Eliane Lousada, pelo auxílio acadêmico sempre preciso e pertinente, em especial, pelas orientações ao longo da disciplina de Metodologia, que me ajudaram a rever a organização e o andamento de meu trabalho, e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Profa Dra Maria Helena Nóbrega, pelos ensinamentos sobre a nossa língua e cultura materna, pela paixão pelo Brasil e pela língua portuguesa, além de todos os conselhos dados à minha pesquisa, especialmente na qualificação.

À CAPES, cujo apoio financeiro tornou essa pesquisa possível.

A todos os meus familiares que, de uma forma ou de outra, contribuíram para minha formação como pessoa.

À Rúbia e à Ana Paula, à secretária do Dr. Pedro, ao SAMU e à equipe médica do Hospital São Francisco, especialmente ao Dr. André e ao "Pinduca", por serem os responsáveis pela minha segunda chance de viver, a partir de um certo 14 de dezembro.

À Christine, amiga desde o primeiro semestre de aventuras com o francês até as intermináveis disciplinas do mestrado, por compartilhar das minhas angústias e alegrias enquanto pesquisadora.

À Regininha, por dividir comigo as reflexões sobre o FOU, pelos livros emprestados, pelos cafezinhos no meio do dia e, mais ainda, por me ajudar a obter um valioso artigo acadêmico numa certa revista da ASDIFLE.

À Barbara, pelas valiosas e trabalhosas transcrições de áudios e vídeos, mas principalmente, por se empenhar para que os frutos colhidos neste trabalho pudessem ser replantados e produzir novas sementes.

À Ju Leone, uma amiga que conquistei em um curso de pós-graduação e se revelou muito especial para mim. Agradeço pelas conversas sempre agradáveis das tardes de quinta-feira e, sobretudo, pelo auxílio na árdua tarefa de resgatar meus conhecimentos em inglês.

À Cris, à Bela e à Thami por me acolherem diversas vezes com tanto carinho nessa metrópole cinzenta; às longas conversas com a Dani no caminho para São Paulo; à Bru e a Rebe, pelas pizzas e desabafos e às colombianas queridas Adri e Moni pela alegria contagiante e pelos ensinamentos sobre os desafios de aprender português.

Aos colegas do grupo FOS-FOU pelas inúmeras contribuições à minha pesquisa e pelos simpáticos cafés e picolés após as reuniões.

A todos os alunos que contribuíram para meu percurso de formação como professora e me levaram a entender uma belíssima frase de Guimarães Rosa: *"Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende".*

E, finalmente, a todos os meus alunos do projeto PU, que tornaram essa pesquisa possível e para os quais dedico os resultados deste trabalho.

"O educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo, está atento ao que não sabe, ao novo. Mostra para o aluno a complexidade do aprender, a nossa ignorância, as nossas dificuldades. Ensina, aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e novas sínteses."

(José Manuel Moran)

MADRUGA, C. F. Ensino de Português para objetivo Universitário: desenvolvimento da expressão oral para estudantes franceses em intercâmbio na Poli-USP. 2014. 268 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo discutir como estudantes franceses em intercâmbio na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP) desenvolvem a expressão oral em língua portuguesa em situações de comunicação no meio universitário no qual estão inseridos. Partindo dos pressupostos metodológicos descritos para o ensino de línguas para objetivo específico de acordo com Mangiante e Parpette (2004, 2011), Carras et al. (2007) e Mourlhon-Dallies (2008) realizamos a identificação e análise das necessidades de comunicação dos estudantes em mobilidade na Poli para definir os objetivos de aprendizagem que orientaram a seleção de conteúdos e documentos e a elaboração das atividades do curso de Português para Objetivo Universitário (PU). Escolhemos trabalhar com o desenvolvimento da expressão oral em língua portuguesa como aspecto central do curso PU na Poli, pois esta era a demanda mais urgente colocada pelos estudantes no seu contexto de inserção universitária. Além disso, constatamos uma ausência de trabalhos na área relacionados à concepção de cursos de português voltados a um público específico de língua francesa e de uma determinada área, a engenharia. Com base nos princípios do ensino para a ação (CUQ, GRUCA, 2002; TAGLIANTE, 2006; PUREN, 2005, 2006, 2011, 2013), nos estudos de Moutinho e Almeida Filho (2011) sobre o ensino e aprendizagem de português língua estrangeira (PLE) na universidade, e nas obras de Nóbrega (2004) e Gomes-Santos (2012) no que diz respeito ao desenvolvimento da expressão oral, os módulos elaborados e aplicados nos permitiram discutir aspectos relacionados à formação em três eixos, o linguístico-lexical, o acadêmico e o sociocultural, relacionados ao meio universitário dos estudantes. O *corpus* desta pesquisa consiste na análise de atividades que levaram os estudantes à produção final de uma apresentação oral em língua portuguesa sobre um tema relacionado às áreas da engenharia no contexto universitário da Poli. Os resultados de nossa análise indicam que o léxico relacionado aos temas abordados restabelece o lugar da língua de especialidade dentro de formações para contextos universitários, como ferramenta de comunicação e de construção do discurso acadêmico. Um segundo aspecto está ligado aos aspectos socioculturais presentes de uma cultura para outra no que concerne aos *saberes acadêmicos,* metodológicos, relacionados às modalidades de trabalhos desenvolvidas no meio universitário. Um terceiro dado dos resultados se refere ao trabalho do professor para a elaboração de cursos dessa natureza, implicando-o na realização das etapas que envolvem a coleta de dados tornando explícitas as dimensões institucionais, didático-metodológicas e socioculturais características desses cursos (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2011). Experiência pioneira de ensino de português para objetivos específicos no contexto da Poli, nosso trabalho contribuiu para a compreensão dos aspectos a serem considerados em futuras formações de professores e estudantes em PU.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira; Ensino e aprendizagem de línguas para fins específicos, Português para objetivo Universitário.

MADRUGA, C. F. Teaching Portuguese for academic purposes: development of oral expression for French exchange students at Poli-USP. 2014. 268 f. Thesis (Master) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

ABSTRACT

This study aims to discuss how French exchange students at the Polytechnic School at the University of São Paulo (Poli) develop oral expression in Portuguese in communicative situations from within this academic environment. By using methodological proceedings described for language teaching for specific purposes according to Mangiante and Parpette (2004, 2011), Carras et al. (2007) and Mourlhon-Dallies (2008), it was possible to identify and investigate the students' communicative needs and define the learning objectives which built the contents, documents and activities for the Portuguese for academic purposes (PU) course. We worked with the development of oral expression in Portuguese as a central aspect of the course PU at Poli because it was the most urgent demand spotted by students in the academic context. Furthermore, we found a lack of works related to the Portuguese course design for a specific French public and from a particular field, engineering. Based on the principles of communication for action (CUQ, GRUCA, 2002; TAGLIANTE, 2006; PUREN, 2005, 2006, 2011, 2013), in Moutinho and Almeida Filho's (2011) studies about teaching and learning Portuguese as a foreign language (PLE) at the university and the works of Nóbrega (2004) and Gomes-Santos (2012) regarding to the development of oral expression, the segments created and applied in our research allowed us to discuss aspects related to students' formation in three axes – the linguistic-lexical, academic and socio-cultural, all related to the university context. The corpus of this research consists in the analysis of activities that eventually led the students to a final production, an oral presentation in Portuguese about a subject related to engineering field in the university context of Poli. The results show that lexical technicalities related to approached themes regain their expert language role within academic contexts when used as a tool of communication and construction of the academic speech. A second aspect involves the presence of sociocultural traits from one culture to another regarding to academic and methodological knowledge related to methods of work developed in the university context. A third aspect of the results refers to the teachers' work in the development of courses of this nature, carrying out the steps which include data collection and revealing institutional dimensions, didactic-methodological and sociocultural characteristics of these courses (MANGIANTE; PARPETTE 2004, 2011). Regarded as a pioneering experience in teaching Portuguese for specific purposes at the Poli context, our course has contributed to the comprehension of the aspects to be considered in future for teachers' and students' training in PU.

Keywords: Teaching and learning of foreign language, teaching and language learning for specific purposes, Portuguese aimed at university

MADRUGA, C. F. Enseignement de Portugais sur Objectif Universitaire: développement de l'expression orale pour les étudiants français en échange à Poli-USP. 2014. 268 f. Mémoire (Master) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

RÉSUMÉ

Ce mémoire vise à discuter comment les étudiants français en échange universitaire à l'Ecole Polytechnique de l'Université de São Paulo (Poli-USP) développent l'expression orale en langue portugaise en situations de communication en milieu universitaire où ils sont insérés. Tout en considérant les présupposés méthodologiques décrits pour l'enseignement de langues sur objectif spécifique selon Mangiante et Parpette (2004, 2011), Carras et al. (2007) et Mourlhon-Dallies (2008) nous avons identifié et analysé les besoins de communication des étudiants en mobilité à la Poli pour définir les objectifs d'apprentissage qui ont orienté la sélection de contenus et documents ainsi que l'élaboration des activités du cours de Portugais sur Objectif Universitaire (POU). Nous avons choisi de travailler avec le développement de l'expression orale en langue portugaise comme l'aspect central du cours POU à la Poli car cela a été la demande plus urgente formulée par les étudiants dans leur contexte universitaire. En outre, nous avons constaté l'absence de travaux dans le domaine par rapport à la conception de cours de portugais adressés à un public spécifique de langue française et d'un domaine en particulier, l'ingénierie. Ayant comme base les principes de l'enseignement pour l'action (CUQ, GRUCA, 2002; TAGLIANTE, 2006; PUREN, 2005, 2006, 2011, 2013), les études de Moutinho e Almeida Filho (2011) sur l'enseignement et apprentissage de portugais langue étrangère (PLE) à l'université et dans les œuvres de Nóbrega (2004) et Gomes-Santos (2012) en ce qui concerne le développement de l'expression orale, les modules élaborés et appliqués nous ont permis de discuter des aspects liés à la formation dans trois axes, le linguistique-lexical, l'académique et le socioculturel, liés au milieu universitaire des étudiants. Notre corpus de recherche se compose de l'analyse des activités qui ont mené les étudiants à la production finale d'un exposé en langue portugaise sur un sujet lié aux domaines de l'ingénierie dans le contexte de la Poli. Les résultats de notre analyse indiquent que le lexique liés aux sujets abordés rétablit la place de la langue de spécialité dans les formations dans les contextes universitaires, comme un outil de communication et de construction du discours académique. Un deuxième aspect est lié aux aspects socioculturels présents d'une culture à l'autre en ce qui concerne les savoirs académiques, méthodologiques, liés aux modalités de travaux développés en milieu universitaire. Une troisième donnée des résultats se réfère au travail de l'enseignant pour l'élaboration de ce type de cours, l'engageant dans les étapes qui concernent la collecte de données rendant très claires les dimensions institutionnelles, didactique-méthodologiques et socioculturels caractéristiques de ces cours (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2011). Expérience pionnière dans l'enseignement du portugais sur objectifs spécifiques dans le contexte de la Poli, notre travail a contribué pour la compréhension des aspects qui doivent être pris en compte lors de futures formations de professeurs et étudiants en POU.

Mots-clés: Enseignement et apprentissage des langues étrangères ; Enseignement et apprentissage des langues sur objectif spécifique ; Portugais sur Objectif Universitaire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema do FOU ao francês geral 59
Figura 2: Esquema de uma situação ideal de formações em FOU apoiadas em ambientes virtuais de aprendizagem 62
Figura 3: Esquema sobre a relação entre o ensino de FOU e de PU 68
Figura 4: Gráfico da proporção de estudantes em mobilidade USP-exterior, separados por países 87
Figura 5: Gráfico dos alunos franceses por unidade (2º semestre de 2012)..... 92
Figura 6: As quatro fases da pesquisa-ação..... 102
Figura 7: Esquema do curso PU visto como uma pesquisa-ação 104
Figura 8: Esquema dos cursos oferecidos pelo Centro de Línguas da USP em 2013 107
Figura 9: Quantidade de estudantes franceses que falam outras línguas..... 116
Figura 10: Maiores dificuldades dos estudantes franceses no meio universitário da Poli..... 118
Figura 11: Porcentagem de dificuldades levantadas pelos estudantes..... 126
Figura 12: Comparação entre as necessidades levantadas no questionário nos dois semestres 127
Figura 13: Número de estudantes franceses inscritos na Poli por tipo de instituição de origem..... 129
Figura 14: Estudantes franceses por área da engenharia..... 130
Figura 15: Motivações dos estudantes franceses em inscrever-se para um programa de intercâmbio na Poli..... 130
Figura 16: Locais onde os estudantes realizaram cursos de português antes da chegada à Poli..... 132
Figura 17: Canais de divulgação do curso 133
Figura 18: Interesses por cursos oferecidos no âmbito da USP 134
Figura 19: Esquema de organização do curso PU de acordo com o planejamento inicial..... 138
Figura 20: Esquema do movimento em ciclo efetuado pelos alunos na atividade do glossário 148
Figura 21: Captura de tela da proposta da tarefa glossário 149
Figura 22: Exemplo de termo da área de engenharia (1)..... 151
Figura 23: Exemplo de termo da área de engenharia (2)..... 152
Figura 24: Exemplo de palavra do cotidiano 152

Figura 25: Recorte da unidade de ensino referente ao planejamento da introdução do seminário final 156
Figura 26: Explicações sobre como acessar o sistema de bibliotecas da USP 157
Figura 27: Atividade de planejamento da introdução do seminário final 158
Figura 28: Introdução e plano de seminário elaborado por uma aluna de engenharia civil 159
Figura 29: Trecho do questionário de avaliação do curso respondido pela aluna Madeleine..... 160
Figura 30: Resposta do aluno Norman ao questionário de avaliação do curso 163
Figura 31: Trechos das respostas do aluno Robert ao questionário de avaliação do curso 163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: A evolução das denominações na didática do ensino de francês para fins específicos 26
Quadro 2: Número de bolsas do programa CsF por modalidade de intercâmbio ... 81
Quadro 3: Posição da USP nos rankings universitários internacionais 88
Quadro 4: Comparação entre os tipos de intercâmbio na Poli 90
Quadro 5 : Conteúdos previstos no programa do curso de Redação Acadêmica para a Graduação, oferecido pelo CL da USP 109
Quadro 6: Categorização das questões de levantamento de dados sobre o grupo de franceses do iPoli 114
Quadro 7: Categorização das questões de levantamento de necessidades do grupo de franceses da lista oferecida pelo CRInt-Poli 125
Quadro 8: Porcentagem de frequência dos sujeitos de pesquisa no curso PU e motivos de desistência 135
Quadro 9: Informações sobre o curso PU 137
Quadro 10: Organização das atividades do curso PU após reformulação 140
Quadro 11: Questões do formulário de avaliação do curso 143
Quadro 12: Grade de autoavaliação do curso PU 144
Quadro 13: Atividades englobando os aspectos linguístico-lexicais 146
Quadro 14: Resultados obtidos na tarefa glossário 151
Quadro 15: Atividades que contemplavam aspectos acadêmicos 154
Quadro 16: Atividades que contemplam os aspectos socioculturais 161
Quadro 17: Resultados do quadro das autoavaliações 164
Quadro 18: Temas propostos pelos alunos para a apresentação do seminário final 164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abordagem comunicativa (AC)
Abordagem orientada para a ação (AA)
Agência Brasileira de Cooperação (ABC)
Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (CL)
Ciência sem Fronteiras (CsF)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV)
Escola Politécnica da USP (Poli)
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)
Francês de Especialidade / Français de Spécialité (FS)
Francês Língua Estrangeira (FLE)
Francês para Objetivo Específico / Français sur Objectif Spécifique (FOS)
Francês para Objetivo Universitário / Français sur Objectif Universitaire (FOU)
Francês língua profissional / Français langue professionnelle / Français professionnel (FLP)
Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs)
Inglês para Objetivo Específico (ESP)
Inglês para Fins Acadêmicos (EAP)
Instituições de ensino superior (IES)
Língua Estrangeira (LE)
Língua Materna (LM)
Metodologia audiovisual ou estruturo-global audiovisual (SGAV)
Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI)
Ministério da Educação e Cultura (MEC)
Plano Nacional de Educação (PNE)
Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)
Português Língua Estrangeira (PLE)
Português para objetivo Universitário (PU)
Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP)
Universidade de São Paulo (USP)
Vocabulário de Iniciação aos Estudos Agronômicos (VIEA)

Vocabulário Geral de Orientação Científica (VGOS)

Vocabulário Geral de Orientação Médica (VGOM)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
I. Histórico da pesquisa 15
II – Objetivos e perguntas de pesquisa 18
III - Organização da dissertação 19
Capítulo 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 21
1.1 Metodologias para o ensino de línguas para fins específicos 23
1.2. A abordagem comunicativa e a abordagem orientada para a ação 40
1.3 A passagem do ensino geral de línguas para o ensino específico e universitário 55
1.3.1 Do FLE ao FOS: a emergência de um ensino específico 55
1.3.2 Do FOS ao FOU: a precisão de um contexto 58
1.3.3 Do FOU ao PU: elementos didático-metodológicos transferíveis do FOU à outras línguas e contextos 65
1.4 A expressão oral na universidade brasileira 69
Capítulo 2: INTERNACIONALIZAÇÃO 72
2.1 A internacionalização no Brasil 76
2.2 A Internacionalização na USP 84
2.3 O ensino da língua francesa no contexto de internacionalização da Poli - USP 93
Capítulo 3: METODOLOGIA DA PESQUISA 98
3.1 A relação entre o Português para Objetivo Universitário (PU) e a metodologia de *pesquisa-ação* 100
3.2 As fases da pesquisa-ação em PU: o diagnóstico 106
3.3 As fases da pesquisa-ação em PU: a tomada de decisões 128
3.3.1 O contexto de pesquisa 128
3.3.2 Os sujeitos de pesquisa 129
3.3.3 O planejamento do curso PU (plano de ação) 136
3.4 As fases da pesquisa-ação em PU: a realização 140
3.5 As fases da pesquisa-ação em PU: a avaliação 143
Capítulo 4: ANÁLISE DOS DADOS 145
4.1 Aspectos linguístico-lexicais 146
4.2 Aspectos acadêmicos 154
4.3 Aspectos socioculturais 161
4.4 Análise do percurso até a apresentação do seminário final 164
4.5 Concluindo as análises 167

CONSIDERAÇÕES FINAIS 169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 174
ANEXOS 181
1. Conteúdo Programático dos cursos de português oferecidos pelo Centro de Línguas da FFLCH-USP 181
1.1 Curso de conversação em Português Língua Estrangeira – nível A 181
1.2 Curso de conversação em Português Língua Estrangeira – nível B 183
1.3 Curso de conversação em Português Língua Estrangeira – nível C 185
1.4 Curso de Redação Acadêmica para a Graduação 187
1.5 Curso de Redação Acadêmica para a Pós-Graduação 188
APÊNDICES 189
1. Modelo do Termo de Consentimento assinado pelos alunos do curso de conversação em PLE do Centro de Línguas, entrevistados na fase de *diagnóstico* 189
2. Roteiro para as entrevistas realizadas com os alunos do curso de conversação em PLE do Centro de Línguas FFLCH-USP – versão em português 190
3. Questionário enviado a alunos e ex-alunos franceses em intercâmbio com a Poli-USP (fase de *diagnóstico*) 191
4. Modelo do Termo de Consentimento assinado pelos alunos participantes do acompanhamento (fase de *diagnóstico*) 195
5. Unidade de aprendizagem criada para o desenvolvimento de competências escritas196
..... 196
6. Unidade de aprendizagem criada para o desenvolvimento de competências orais .. 205
..... 207
7. Roteiro de questões utilizadas na entrevista com os estudantes do acompanhamento – primeiro semestre de 2013 (fase de *diagnóstico*) 208
8. Transcrição das entrevistas (fase de *diagnóstico*) 208
8.1 Estudante X 208
8.2 Estudante Y 213
9. Formulário de inscrição no curso piloto de PU (fase de tomada de decisões) 219
10. Modelo do Termo de Consentimento assinado pelos alunos do curso PU 221
11. Esquema de organização do curso PU de acordo com o planejamento inicial (fase de tomada de decisões – definição do plano de ação) 222
12. Modelo de formulário de autoavaliação 223
13. Modelo de formulário de avaliação do curso 224
14. Modelo do questionário enviado aos estudantes que desistiram do curso 225
15. Resultados do glossário 225

16. Transcrições das gravações realizadas no curso piloto em PU 237
16.1 Eléonore 237
16.2 Madeleine 239
16.3 Marcel 243
16.4 Norman 247
16.5 Robert 251
16.6 Sylvain 256
16.7 Victor 259
16.8 Marianne 264

INTRODUÇÃO

Nosso projeto de pesquisa se insere no contexto das iniciativas de internacionalização da Universidade de São Paulo (USP) e surge de uma demanda por formações em língua portuguesa voltadas a estudantes franceses inseridos no contexto da Escola Politécnica (Poli). Tal demanda se constitui na *mão dupla* pressuposta pela internacionalização, ou seja, na formação linguística dos estudantes em mobilidade internacional que se preparam para ir realizar intercâmbio na França e para os que vêm realizá-lo no Brasil. Mais especificamente, no contexto dos programas de duplo diploma que a Escola Politécnica da USP mantém com as *Grandes Escolas* francesas[1], estudamos como se desenvolve a expressão oral em língua portuguesa dos estudantes franceses nesse contexto de inserção universitária.

Os objetivos que motivaram a pesquisa estão relacionados a uma demanda de formação em língua portuguesa feita pela Escola Politécnica que, com o aumento do número de estudantes franceses, começou a se preocupar com os conhecimentos linguísticos em português dos estudantes aceitos pelo programa de duplo diploma. Um segundo aspecto diz respeito à concepção de um curso de língua para o contexto universitário. As experiências na USP haviam se dado, até o momento desse trabalho, com o ensino da língua francesa para a preparação dos estudantes da USP para a realização do duplo diploma na França. Em nossa pesquisa de mestrado, analisamos e discutimos se os procedimentos metodológicos utilizados na concepção dos cursos de francês poderiam ser transferidos para o contexto de ensino do português para objetivo universitário (PU[2]). E, um terceiro objetivo, se referiu à identificação e análise das dimensões didático-metodológicas e socioculturais presentes em cursos dessa natureza.

[1] Na França as *Grandes Escolas* são instituições de ensino superior de maior reputação que as universidades, pois são mais exigentes do ponto de vista da seleção dos estudantes.

[2] Ao falarmos sobre o Português para objetivo Universitário, escolhemos adotar a sigla PU, na tentativa de manter a sonoridade dada à sigla POU em francês, língua na qual surgiram as reflexões de nossa pesquisa.

Entendemos que a contribuição da pesquisa se dá no âmbito da didática das línguas estrangeiras, particularmente, no contexto de concepção de cursos de francês/português para objetivo específico, cursos que têm uma longa tradição na área de francês, mas que ainda carecem de estudos aprofundados na área de português para estrangeiros. Como se trata de propor formações com foco nas especificidades de uma língua em determinado domínio de uso, é necessária a realização de procedimentos metodológicos para a concepção dos cursos que se diferenciem daqueles usados em formações mais gerais em língua estrangeira.

Logo, podemos considerar como tais procedimentos metodológicos as cinco etapas da *démarche FOS*, que são: a identificação da demanda e das necessidades dos estudantes; a análise da demanda em relação às condições de realização do curso (objetivos e aspectos institucionais); a coleta de dados no contexto de realização do curso por meio de documentos específicos que circulam na área de estudos dos estudantes (no nosso caso, a engenharia) e, finalmente, a elaboração dos módulos do curso propriamente dito. (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2011).

Assim, num primeiro momento, a partir da formulação da demanda feita pelos responsáveis da coordenação dos programas de duplo diploma na escola Politécnica da USP (Comissão de Relações Internacionais da Poli), procedemos à realização das etapas acima mencionadas que nos levaram a identificar três aspectos relacionados à concepção do curso PU-Poli: os aspectos linguístico-lexicais, os aspectos acadêmicos e, por último, a aspectos socioculturais. É a partir dessas três dimensões, detalhadas ao longo de nossa pesquisa, que desenvolvemos as análises.

I. Histórico da pesquisa

Meu interesse em realizar esta pesquisa está diretamente relacionado à minha formação no Curso de Letras Francês/Português na Universidade de São Paulo. Venho desenvolvendo atividades de docência desde o terceiro ano de meu bacharelado em Letras, quando tive a oportunidade de ministrar aulas particulares de português a uma estudante francesa de engenharia química que estava fazendo intercâmbio na Universidade de São Paulo (USP). Tal experiência despertou meu interesse em ser professora de português língua estrangeira

(PLE) e contribuiu para minha seleção como assistente de língua portuguesa no Lycée-Collège Montaigne de Paris, onde trabalhei durante o ano letivo francês de 2009-2010. Ambas as experiências permitiram que eu reunisse meus conhecimentos nas línguas francesa e portuguesa e os conhecimentos sobre o ensino de línguas estrangeiras, despertando uma vontade de aprofundar meus conhecimentos sobre o ensino de PLE.

Outro domínio de estudos que me chamou atenção naquele momento foi o ensino de línguas a distância, graças às profícuas experiências que tive na plataforma *Moodle*, como aluna de licenciatura em francês e na plataforma *Galanet*, onde pude desenvolver competências de intercompreensão em línguas românicas. Tais experiências me motivaram a buscar mais conhecimentos sobre o uso de tecnologias em sala de aula de língua estrangeira.

Ao ingressar no mestrado tive contato com o ensino de francês para objetivo específico (FOS) e o francês para objetivo universitário (FOU)[3] através da participação em reuniões do grupo de estudos FOS-FOU, e passei a acompanhar as iniciativas de formação em FOU que vinham sendo desenvolvidas na Universidade de São Paulo (USP), no âmbito do macroprojeto "*Discours universitaires et formation linguistique et culturelle aux étudiants brésiliens partant faire des études en France*", iniciado em 2010 sob a responsabilidade das professoras Heloisa Albuquerque Costa (USP) e Chantal PARPETTE (Université Lumière-Lyon 2). Até esse momento, havia um grupo de pesquisadores envolvidos com a formação linguístico-cultural dos estudantes que viajavam para a França em intercâmbio e não havia nenhuma iniciativa no sentido inverso, ou seja, na formação de estudantes franceses que chegavam à USP por programas de intercâmbio. Constatando essa informação e levando em conta minhas experiências anteriores no ensino de português a franceses, decidi integrar-me ao macroprojeto.

[3] Adotaremos aqui as siglas já convencionadas e baseadas na língua francesa, onde a sigla FOS designa Français sur Objectif Spécifique e a sigla FOU, Français sur Objectif Universitaire. A pronúncia das siglas em língua francesa é, respectivamente, "fós" e "fu" e é mantida pelos pesquisadores brasileiros da área.

Nesse período ingressei como monitora-bolsista no Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH-USP (doravante, CL), atuando como professora do Curso "Práticas de leitura em francês", que me levou a compreender um dos aspectos fundamentais do ensino de línguas para fins específicos, pois neste contexto é o professor quem prepara suas atividades e as relaciona às necessidades dos aprendizes no que diz respeito às leituras de textos acadêmicos.

Busquei também um aprofundamento nas pesquisas relacionadas ao ensino de PLE, de FOS e de FOU. A escolha das disciplinas de pós-graduação do primeiro e segundo semestres de 2012 se baseou nas necessidades levantadas para este projeto. A disciplina oferecida pela Profa Dra Cristina Casadei Pietraróia se revelou importante para as reflexões ligadas à leitura em língua estrangeira (LE), válidas para a minha experiência como professora-monitora do Centro de Línguas e também para as reflexões iniciais de meu projeto ligadas à leitura de textos acadêmicos em LE. Já a disciplina "Didática das Línguas e Didática do Plurilinguismo: o lugar da intercompreensão" mostrou-se importante para o estudo das relações existentes entre as línguas românicas, favorecendo a comparação das línguas portuguesa e francesa, além de despertar uma reflexão sobre a influência positiva do perfil linguístico dos aprendizes de línguas para objetivo universitário (tendo em vista que os estudantes em intercâmbio falam mais de uma língua, é interessante observar as relações entre seu perfil linguístico e a facilidade/dificuldade em aprender uma LE). Ao matricular-me na disciplina "Ensino de Português Língua Estrangeira: Abordagens Teóricas e Atualizações Práticas" minha intenção era aprofundar meus conhecimentos sobre as pesquisas realizadas na área de PLE e discutir as especificidades ligadas ao ensino de minha língua materna a estrangeiros, em especial a franceses, tendo sido essa uma disciplina de extrema importância ao andamento de meu projeto. Além destas, acompanhei a disciplina de Metodologia de Pesquisa em Didática e Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras como ouvinte, tendo sido um proveitoso espaço de discussão sobre o projeto e sobre as questões metodológicas envolvidas nele.

O primeiro passo deste projeto foi dado com um levantamento das iniciativas na USP relacionadas ao ensino de português para os estudantes franceses que aqui chegavam em intercâmbio. Dentre as iniciativas institucionais existentes no campus[4], apenas o CL oferece cursos de PLE, mas ao me aproximar desta iniciativa constatei que os cursos estão voltados à língua portuguesa utilizada no cotidiano, havendo poucos momentos dedicados ao uso dessa língua em contexto universitário. Percebi, assim, a necessidade de propor um curso centrado nas competências acadêmicas que os estudantes franceses devem ter para um bom desempenho no programa de intercâmbio com a USP. Nesse sentido, os pressupostos teórico-metodológicos de concepção de cursos FOU (MANGIANTE; PARPETTE, 2011) me pareceram adequados ao contexto do Português para objetivo Universitário (PU) e motivaram a delimitação de nossas questões de pesquisa.

II – Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo estudar o desenvolvimento da expressão oral em língua portuguesa para estudantes franceses em intercâmbio na Escola Politécnica no programa de duplo diploma com a França.

Para sua realização consideramos as etapas didático-metodológicas para concepção de um curso para objetivo específico, o curso de Português para objetivo Universitário na Poli (PU-Poli). Nosso trabalho se configurou como uma pesquisa-ação, na medida em que a partir de uma problemática foi gerada uma ação, visando propor mudanças no contexto social em que ela se insere. A ausência de iniciativas de ensino mais específicas da expressão oral em língua portuguesa para os estudantes franceses em intercâmbio na área de engenharia foi considerada como a problemática que motivou nossa ação: o oferecimento do curso PU na Poli.

[4] É importante lembrar que existem outras iniciativas institucionais de ensino de línguas estrangeiras no interior do campus (como é o caso do Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH), mas encontramos cursos de PLE apenas no CL. Encontramos iniciativas de ensino de PLE também em escolas privadas instaladas no espaço do campus, mas nenhuma delas possui vínculo institucional com a USP.

No conjunto das unidades de aprendizagem concebidas neste curso, selecionamos algumas atividades para responder às perguntas de pesquisa:

1. Os procedimentos metodológicos desenvolvidos em cursos de Francês para Objetivo Universitário (FOU) são transferíveis ao contexto de ensino de outras línguas ensinadas em meio universitário, no nosso caso o Português para objetivo Universitário, no nosso caso, o PU na Poli-USP?

2. Quais aspectos devem ser considerados em uma formação em PU para a Poli? O que é específico do meio universitário que deve ser levado em consideração quando da concepção de cursos de línguas para a inserção de estudantes em programas de intercâmbio?

III - Organização da dissertação

O trabalho está dividido em quatro capítulos.

No primeiro trazemos a fundamentação teórica que está na base desta pesquisa, dividindo-o em quatro itens. No item 1.1 discutimos as diferentes denominações adotadas no ensino de línguas para fins específicos, com o intuito de compreender em que contexto se inserem as propostas do FOS e do FOU.

No item seguinte (1.2), examinamos os pressupostos que estão na base da *abordagem comunicativa* e da *abordagem orientada para a ação* visando compreender de que maneira se dão as relações entre essas duas propostas de ensino de línguas estrangeiras.

O item 1.3 trata da passagem do ensino geral de línguas para o ensino específico e universitário e, para tanto, está dividido em dois sub-itens: no primeiro (1.3.1), abordamos as questões ligadas ao surgimento do FOS e a relação existente entre os pressupostos metodológicos do francês língua estrangeira (doravante, FLE) e as noções que estão na base do FOS; no segundo (1.3.2), tratamos das especificidades ligadas ao FOU e como ele se relaciona ao FOS. No item 1.4, abordamos alguns conceitos relacionados à expressão oral nas universidades brasileiras, refletindo sobre possíveis comparações com o meio universitário francês.

No capítulo 2 abordamos algumas questões sobre a internacionalização das IES brasileiras, restringindo ao contexto da USP e, em seguida, à Poli. Finalmente, estabelecemos as relações entre o ensino de línguas estrangeiras e os projetos de internacionalização.

No terceiro capítulo descrevemos a metodologia adotada nessa pesquisa. Após efetuar um breve estudo qualitativo sobre as ações realizadas nas formações em PLE oferecidas pela USP, esclarecemos como se deu a escolha da metodologia da *pesquisa-ação* e detalhamos as etapas realizadas em nossa pesquisa. Finalmente, descrevemos como foi a produção dos dados que serão considerados nas análises, mencionando rapidamente as outras atividades concebidas para o curso.

O quarto capítulo se refere à análise dos dados e está dividido em cinco itens. Os três primeiros reúnem as análises das atividades que envolveram aspectos linguístico-lexicais (4.1), aspectos acadêmicos (4.2), aspectos socioculturais (4.3), sendo que para cada um deles serão considerados os aspectos relacionados à concepção das atividades (unidade de ensino) e à produção dos alunos (unidade de aprendizagem), além de uma reflexão sobre as contribuições das atividades realizadas em sala de aula e das que foram propostas pelo *Moodle*. O item 4.4 trata do percurso até a apresentação do seminário final, examinando as atividades realizadas ao longo do curso para a preparação deste discurso oral. E o último (4.5) apresenta reflexões gerais sobre nossas análises.

Capítulo 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

« Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux. »
(Marcel Proust)

"A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê."
(Arthur Schopenhauer)

Neste capítulo, apresentaremos o referencial teórico que embasa nossa pesquisa e, para tanto, o dividiremos em quatro seções. Na primeira, faremos um percurso pelas diferentes denominações dadas ao ensino de línguas para fins específicos, baseando-nos essencialmente nas obras de Mangiante e Parpette (2004), Carras et al. (2007) e Mourlhon-Dallies (2008). Este histórico é necessário para compreender as especificidades que caracterizam o ensino do Francês para Objetivo Específico (FOS) e as relações que estabeleceremos em nossa pesquisa sobre o ensino do Português para Objetivo Universitário (PU).

Em seguida, na segunda seção, trataremos dos pressupostos teóricos que estão na base da *abordagem comunicativa* (anos 70) e da *abordagem orientada para a ação* (anos 2000)[5], analisando as especificidades e diferenças existentes entre elas.

A terceira seção, dedicada às reflexões sobre a passagem do ensino geral de línguas para o ensino específico e universitário, foi subdividida em três itens: no primeiro, trataremos das relações entre o ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) e o FOS, mostrando como as teorias estudadas na segunda seção se articulam com os pressupostos teóricos do FOS; no item 1.3.2, discutiremos sobre as precisões necessárias à adaptação do FOS para o contexto das universidades, tomando como base a obra de Mangiante e Parpette (2011) e explicitando as etapas propostas para a elaboração de cursos de Francês para Objetivo Universitário; no terceiro, apresentaremos nossas reflexões sobre a transferabilidade dos pressupostos didático-metodológicos do FOU a outras línguas e contextos, como é o caso do PU.

Finalmente, na quarta seção, traremos algumas reflexões teóricas sobre a expressão oral em contexto universitário a partir do que propõem Nóbrega (2009) e Gomes-Santos (2012) sobre esse tema, mostrando sua pertinência para este estudo, já que o enfoque do curso proposto pela nossa pesquisa foi a produção oral no contexto universitário da Escola Politécnica da USP.

[5] Utilizaremos a nomenclatura dada a esta abordagem na versão portuguesa do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001)

1.1 Metodologias para o ensino de línguas para fins específicos

Tendo em vista que em nossa pesquisa estamos propondo uma abordagem[6] de ensino de português visando o desenvolvimento de competências para responder a uma demanda específica formulada por alunos franceses em intercâmbio na Universidade de São Paulo (em nosso caso o de agir em contexto universitário), refletiremos, inicialmente, sobre as diferentes metodologias[7] existentes para o ensino de línguas para fins específicos, suas particularidades relacionadas ao discurso específico de comunicação utilizado nos diferentes contextos profissionais e/ou acadêmicos. Apoiaremos nossas discussões em Mangiante e Parpette (2004), Carras et. al (2007) e em Mourlhon-Dallies (2008).

A obra de referência na área de ensino de *Francês para Objetivo Específico* (FOS), escrita por Jean-Marc Mangiante e Chantal Parpette (2004) traz em seu início reflexões sobre o surgimento do FOS na didática das línguas estrangeiras apresentando duas situações opostas, baseadas no contexto de formulação de objetivos de aprendizagem do francês como língua estrangeira. A primeira envolve o maior número de aprendizes de francês no mundo, relacionada a um ensino extensivo da língua, formalizado em cursos de algumas horas semanais, englobando as iniciativas de ensino e aprendizagem do francês para públicos heterogêneos do ponto de vista dos objetivos, interesses, domínios de atuação e/ou faixas etárias dos aprendizes, sempre com o foco em aprender língua e cultura de maneira mais geral, sem especificar a aprendizagem em uma determinada área de atuação profissional ou em uma só área de interesse. Trata-se do ensino chamado pelos autores de *généraliste* (p.5), e ao qual nos referiremos como *Français général* (Francês geral). A segunda situação envolve demandas específicas originadas no mundo profissional ou em contextos de ensino superior (universidades e institutos). Trata-se de um aprendizado

[6] Adotaremos a palavra abordagem para nos referirmos ao "conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, L[íngua] E[strangeira], e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo" (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 17)

[7] Entendemos por metodologia "as construções metodológicas historicamente datadas que se esforçam para responder de maneira coerente, permanente e universal à totalidade das questões ligadas às maneiras de fazer nos diferentes domínios do ensino e aprendizagem de línguas (compreensão escrita e oral, expressão escrita e oral, gramática, léxico, fonética, cultura) e que se revelaram capazes de mobilizar durante algumas décadas vários pesquisadores, elaboradores de materiais didáticos e professores interessados em públicos e contextos variados." (CUQ, 2002, p.166)

realizado em caráter de urgência (pouco tempo para a formação), baseado em objetivos precisos, claramente identificados, voltado a públicos de jovens e adultos cuja motivação para aprender a língua francesa surge em seu contexto de atuação profissional. Com estas características, este ensino é denominado *Francês para Objetivo Específico*.

Para entender a proposta de FOS em seu contexto, recorreremos também a duas outras obras: de Carras et al. (2007), que analisam historicamente a evolução das metodologias de ensino do francês para fins específicos[8], e a de Mourlhon-Dallies (2008), na qual é realizado um panorama do ensino de línguas para fins específicos a partir das nomenclaturas adotadas para tais metodologias.

É preciso ressaltar, porém, que ao tratarmos do ensino de línguas para objetivo específico, consideramos também a existência do ensino geral de línguas[9], ou seja, que ainda existe uma busca dos aprendizes de línguas estrangeiras por cursos voltados às questões cotidianas e de cultura mais geral ligadas a um idioma. Entendemos que se trata de um curso que apresenta objetivos comunicativos gerais que estão presentes no FLE, mas ao mesmo tempo aborda as situações de comunicação específicas de um determinado contexto profissional e/ou acadêmico. O FOS é uma adaptação a diferentes contextos, como sustentam Mangiante e Parpette (2006), em seu artigo *Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter*:

> A noção de *adaptação* está no centro da problemática do francês para objetivo específico. E esta adaptação é de duas ordens. Ela é primeiramente *estrutural*, constitutiva de programas de FOS na medida em que estes se definem pela resposta a uma necessidade precisa e a curto prazo, de formação linguística. Ela é por outro lado *conjuntural* pelo fato da diversidade de contextos de execução, tanto no plano institucional, quanto no geográfico, humano ou material. E, por mais paradoxal que isso possa parecer, é justamente porque o procedimento é muito preciso que a adaptação é permanente. (MANGIANTE; PARPETTE, 2006, p. 282, tradução nossa)[10]

---

[8] Para as situações em que discutiremos o ensino de francês voltado a públicos específicos, independente da denominação, usaremos a expressão "*francês para fins específicos*" e, nas situações em que tratarmos do "*Français sur Objectif Spécifique*" tal como proposto por Mangiante e Parpette (2004), utilizaremos a expressão "*Francês para Objetivo Específico*" ou a sigla *FOS*, tal como convencionada em francês.

[9] Fazemos referência à expressão "*Français général*", conforme definida anteriormente.

[10] No original: "La notion d'*adaptation* est au coeur de la problématique du français sur objectif spécifique. Et cette adaptation est de deux ordres. Elle est d'abord *structurelle*, constitutive des programmes de FOS dans la mesure où ceux-ci se définissent par la réponse à un besoin précis et à court terme, de formation linguistique. Elle est d'autre part *conjoncturelle* du fait de la diversité des contextes de mise en oeuvre, tant sur le plan institutionnel, que géographique, humain ou

Neste sentido, observa-se que quanto mais precisos forem os objetivos, mais adaptações serão necessárias para responder de forma pertinente às necessidades formuladas pela demanda e, em consequência, para definir os objetivos de aprendizagem que diferem o *Français général* do *FOS*.

Cabe mencionar também que Mangiante e Parpette colocam o FOS como base metodológica para a concepção de cursos em meio universitário, ou seja, cursos de *Français sur Objectif Universitaire*, cujos objetivos de aprendizagem respondem a especificidades relativas às situações de comunicação desse contexto.

O aumento da mobilidade estudantil nas universidades do mundo todo configura uma nova demanda de ensino e pesquisa na didática das línguas estrangeiras, como explicam Mangiante e Parpette (2011, p.5):

> Atualmente, se um novo conceito de "francês para objetivo universitário" ou FOU emerge da prática e da reflexão de professores de língua, é que a mobilidade estudantil progrediu fortemente e que as universidades francesas e francófonas no mundo viram seus contingentes de alunos falantes de outras línguas aumentar regularmente (MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p.5)[11]

O FOU se mostra, assim, como uma nova denominação e linha de pesquisa na didática das línguas estrangeiras, originada a partir do aumento recente nas iniciativas de internacionalização das universidades (*cf.* capítulo 2), à qual estamos nos vinculando para a criação de nossa proposta de *Português para objetivo Universitário* (PU).

O surgimento do PU está pautado nas reflexões sobre o ensino de francês, descrito com base nos procedimentos metodológicos enunciados para o FOS e FOU (MANGIANTE; PARPETTE, 2004 e 2011, respectivamente)[12].

---

matériel. Et, aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est bien parce que la démarche est très précise que l'adaptation est permanente".

[11] Tradução nossa. No original: "Aujourd'hui, si un nouveau concept de "français sur objectif universitaire" ou FOU émerge de la pratique et de la réflexion des enseignants de langue, c'est que la mobilité étudiante a fortement progressé et que les universités françaises et francophones dans le monde voient leurs effectifs d'étudiants allophones augmenter régulièrement".

[12] Não pretendemos nos ater sobre as especificidades do ensino de outras línguas para tais fins (como, por exemplo, o inglês para objetivo específico, conhecido pela sigla *ESP*, ou as reflexões sobre o ensino de inglês para fins acadêmicos – para o qual foi adotada a sigla *EAP*).

Retomando os objetivos deste capítulo, resgatamos, inicialmente, o percurso histórico pelas principais iniciativas do ensino de francês para fins específicos presente na obra de Carras et al. (2007) sobre o FOS. As autoras elaboram um quadro, organizando as diferentes denominações adotadas e suas relações com o período em que foram propostas, o público-alvo das formações realizadas em cada época e as orientações metodológicas que estão na base de cada denominação:

Período	Denominação	Público	Orientações metodológicas
Anos 60	*Français de spécialité*	Público profissional (não escolar)	No movimento do *Français fondamental*, focalização no léxico
Anos 70	*Français scientifique et technique*	Público científico e técnico	Métodos *SGAV* Modelo de ensino em 3 níveis: N1: bases da língua usual N2: tronco comum científico (*VGOS*) N3: aperfeiçoamento por disciplina, fundado em um inventário lexical (*VGOM, VIEA*...)
	Français fonctionnel	Bolsistas do governo francês	Abordagem funcional e comunicativa Rejeição dos cursos longos em 3 etapas e determinação dos conteúdos por contagens lexicais. *Niveau-seuil*: Consideração da diversidade de públicos e suas necessidades Determinação de conteúdos em função dos objetivos visados Recenseamento de situações de comunicação e atos de fala
	Francês instrumental (América Latina)	Estudantes Pesquisadores	A língua francesa como instrumento de acesso à documentação científica e técnica escrita
Anos 80	Ensino funcional do francês	Profissionais Estudantes Pesquisadores	Emergência da linguística pragmática Abordagem comunicativa (definição de conteúdos em função das situações de comunicação) Centralização no aprendiz Importância dada à utilização de documentos autênticos

Quadro 1: A evolução das denominações na didática do ensino de francês para fins específicos

Fonte: Carras et al. (2007, p.17-8 [13])

[13] Tradução nossa. Optamos por não traduzir algumas denominações, na tentativa de manter a especificidade existente na língua francesa para cada um dos termos.

Período	*Denominação*	Público	Orientações metodológicas
Desde os anos 90	*Français sur Objectifs Spécifiques*	Profissionais Estudantes Pesquisadores	Abordagem comunicativa Centralização no aprendiz Retorno do linguístico Análise de discursos Pedagogia acional (pedagogia da tarefa, por projeto) Avaliação da competência comunicativa
	Français de Spécialité		
Desde os anos 90	*Français professionnel/ langue des métiers*	Profissionais Estudantes Pesquisadores	Centrado em uma prática profissional

Continuação do quadro 1: A evolução das denominações na didática do ensino de francês para fins específicos

A primeira concepção metodológica a que Carras et al. fazem referência, surge nos anos 1960: trata-se do *Français de spécialité,* nascido no movimento gerado pelo *Français fondamental*, um referencial concebido a partir de uma análise da língua francesa falada, que listava um vocabulário e uma gramática de base para se falar francês. A prioridade é o aprendizado da língua apoiado em uma abordagem essencialmente lexical, voltada a uma especialidade.

É a partir deste referencial que surgem formações em língua francesa, organizadas por níveis (*dégrés*)[14] de ensino e aprendizagem da língua e quantidade de palavras a serem ensinadas/aprendidas: o francês fundamental – nível 1 – compreendia 1475 palavras, enquanto o nível 2 possuía 1609 palavras (totalizando aproximadamente 3000 palavras, já que algumas apareciam nos dois níveis). Logo, o *Français de spécialité* se constituiu a partir de um foco lexical do ensino e aprendizagem de língua, voltado a um público profissional que precisava aprender a língua francesa ligada a seu domínio de atuação. Acreditava-se, neste momento, que o trabalho a partir do léxico (palavras gramaticais e termos específicos) era suficiente para que os aprendizes de língua francesa a dominassem em situações profissionais.

Considerando a evolução da didática do francês língua estrangeira para a metodologia estrutural global audiovisual (cuja sigla em francês é *SGAV* – structuro-globale-audio-visuelle), opera-se uma mudança de foco nos objetivos e público das formações e na denominação adotada na época: o *Français*

[14] Adotamos a palavra níveis para a tradução de *dégrés* de modo a evitar possíveis confusões com a organização do sistema escolar brasileiro, em que se denominava primeiro e segundo graus para o que, hoje, se chama de ensino fundamental e médio, respectivamente.

scientifique et technique é voltado ao público científico e técnico que necessita do francês para o aprofundamento de sua prática de comunicação em contexto profissional. Nesse sentido se colocam duas questões: Quais são os aspectos da metodologia SGAV num programa de *Français scientifique*? É possível trabalhar com as especificidades do discurso científico nesta metodologia?

A metodologia *SGAV*, influenciada pelos trabalhos de Saussure e Charles Bally na linguística, considera a língua como um meio de expressão e de comunicação orais e a fala em situação passa a ser valorizada neste período para o ensino de línguas estrangeiras (CUQ; GRUCA, 2005, p. 261). O livro didático de referência da metodologia SGAV para o ensino do FLE é o *Voix et Images de France*, o qual trazia diálogos fabricados com base na linguagem cotidiana, acompanhados de imagens projetadas com o auxílio de retroprojetores, com o objetivo de mergulhar o aprendiz numa situação de comunicação próxima à realidade, percebida por ele, globalmente, por meio do recurso audiovisual (*idem*). As unidades seguiam sempre as mesmas fases: (1) apresentação do diálogo, (2) explicação dos elementos novos, (3) repetição com correção fonética e memorização das estruturas e do diálogo propriamente dito, (4) exploração ou reemprego de elementos novos (exercícios estruturais) e (5) transposição do diálogo a partir dos conhecimentos adquiridos nas fases 2 e 4 (*idem*, p. 262-3).

As fases levavam o aprendiz a trabalhar com estruturas linguístico-lexicais (estrutural) e a apoiar-se em elementos sonoros e imagéticos (audiovisual) para a percepção do diálogo como um todo (global) que representa um exemplo de uma situação real de comunicação na língua estrangeira. A fase 5 trabalha com atividades de reprodução dos modelos encontrados nos diálogos de base e fornece ao aprendiz um momento de expressão, como mostra Christian Puren (2005). O autor enfatiza que na metodologia *SGAV* a entrada da aprendizagem é feita pela comunicação[15], mesmo afirmando ainda haver resquícios de uma antiga entrada pelo léxico, trabalhada nas metodologias anteriores, se analisarmos isoladamente os títulos das unidades (a casa, o apartamento, a família etc). Apesar disso, Puren salienta que a maior parte deles remete aos espaços onde ocorrem determinadas situações em que se realiza a comunicação,

[15] Em seu artigo *Entrées libres en didactique des langues et cultures*, Puren (2005) organiza um histórico das metodologias de ensino do francês a partir do conceito de *entradas didáticas*. Para o autor, a entrada é "o domínio pelo qual o professor escolhe penetrar em seu território, o recorte pelo qual ele escolhe começar sua sequência didática" (p.41).

estando o trabalho com o léxico ligado mais à simulação dos usos reais da língua[16] que se dá na fase de reprodução dos diálogos.

Pautado na metodologia *SGAV*, o *Français scientifique et technique* baseia-se também em diálogos fabricados e se divide em três níveis: o primeiro oferecendo as bases da língua francesa usual (parecido com os primeiros níveis *SGAV*), o segundo, voltado a um tronco comum a todas as áreas científicas (baseando-se no *VGOS*, Vocabulário Geral de Orientação Científica) e o terceiro, focado em um inventário lexical específico da disciplina (como por exemplo, o *VGOM*, o Vocabulário Geral de Orientação Médica, ou o *VIEA*, Vocabulário de iniciação aos estudos agronômicos, entre outros).

Segundo Eurin e Hennao de Legge (1993, p. 69), o *Français scientifique* caracteriza-se por uma comunicação especializada em contexto profissional que está ligada a uma demanda social específica, sendo necessário identificar na situação de ensino, "a demanda, as necessidades e o perfil do aprendiz 'científico'"[17]. As autoras levantam os seguintes questionamentos: "Quais saberes linguísticos requer esta atividade de formação, informação, de comunicação? E em quais domínios?"[18]. Segundo Eurin e Hennao de Legge, é a partir desses dados que as necessidades linguísticas ligadas à comunicação científica serão determinadas.

Pietraróia (1997) explica que um importante livro didático originado nesse período é o *Le français scientifique et technique* de Masselin, Delsol e Duchaigne (1971), caracterizado como:

> ...um manual de língua francesa destinada aos jovens estrangeiros cujos estudos orientam-se para a física, a química ou a tecnologia e que já tenham adquirido um conhecimento do francês usual correspondente ao primeiro nível do Francês Fundamental (MASSELIN; DELSOL; DUCHAIGNE, 1971, p. 3, *apud* PIETRARÓIA, 1997, p. 57)

Para a autora, os cursos que usavam tal livro pareciam-se muito com os cursos regulares (*français général)* de língua francesa da época (*SGAV*), sendo o enfoque dado mais "à fonética e à gramática por meio de exercícios de conversação, transformação ou preenchimento de lacunas", ou seja "às

[16] A simulação adquire forças com a abordagem comunicativa, mas já aparece de maneira secundária nesta fase 5 da metodologia *SGAV*.
[17] Tradução nossa. No original: "la demande, les besoins et le profil de l'apprenant 'scientifique'".
[18] Tradução nossa. No original: "Quels savoirs langagiers requiert cette activité de formation, d'information, de communication? Et dans quels domaines?"

estruturas da língua francesa", pois acreditava-se que o léxico poderia ser aprendido a partir de esquemas ou fotografias, cabendo ao professor de língua estrangeira ensinar as estruturas necessárias para a comunicação (PIETRARÓIA, 1997, p.57).

Retomando o quadro de Carras e al. (2007), a denominação *Français fonctionnel*, traz o foco das formações para o aprendiz (no início, bolsistas do governo, como mostram as autoras), na busca de respostas às suas necessidades de comunicação em seu contexto de trabalho (MOURLHON-DALLIES, 2008).

A formação linguística, impulsionada por políticas prioritárias do Ministério das Relações Internacionais em 1976, era implantada por meio de cursos voltados aos profissionais do meio científico e técnico que preparavam períodos de estadia na França. Segundo Eurin e Hennao de Legge (1993, p. 60), "o cuidado em melhorar a qualidade da formação linguística dos bolsistas prioritários teve o mérito de colocar como indispensável a realização de um ensino funcional"[19], fixando os objetivos de aprendizagem e os meios necessários para atingi-los.

De acordo com Carras et al. (2007), na base da elaboração de cursos de *Français fonctionnel* está o *Niveau-seuil*, documento elaborado a pedido do Conselho da Europa, com a finalidade de descrever níveis de competência de comunicação em línguas estrangeiras para adultos[20]. É neste referencial em que se passa a considerar os diferentes públicos e suas necessidades para a elaboração de formações em língua: segundo Cuq e Gruca (2005), no capítulo 2 da versão francesa é feita uma categorização dos tipos de aprendizes. Além disso, segundo tais autores, no *Niveau-seuil* é elaborado um inventário de objetivos de aprendizagem de acordo com os diferentes domínios sociais em que se realiza a comunicação, o que vai facilitar a delimitação dos conteúdos em função dos objetivos visados pelos aprendizes no *Français fonctionnel*. Cuq e Gruca (2005, p. 200) explicam também que há um capítulo inteiro do *Niveau-*

[19] Tradução nossa. No original:"le souci d'améliorer la qualité de la formation linguistique des boursiers prioritaires a eu le mérite de poser comme indispensable la mise en place d'un enseignement fonctionnel"

[20] A elaboração do *Niveau-seuil* foi realizada em diversas línguas (há especificidades que variam de uma língua a outra) e contou com equipes formadas por pesquisadores oriundos dos países membros do Conselho da Europa. Para a versão em português, consultar Casteleiro, Meira e Pascoal (1988) e para a versão francesa, Coste et al. (1976).

seuil dedicado aos *actes de parole*[21], seguido de "uma gramática que não enuncia regras, mas busca descrever as redes semânticas subjacentes às necessidades de expressão no domínio gramatical", fato ligado à menção de Carras et al. (2007) ao recenseamento das situações de comunicação e atos de fala que é realizado no *Français fonctionnel*.

Os primeiros cursos de *Français fonctionnel* se pareciam muito com os cursos regulares de língua francesa (PIETRARÓIA, 1997) e a maneira pela qual esses cursos foram conduzidos motivou pesquisas, como a Louis Porcher (1978) que critica o trabalho realizado no *Français fonctionnel*: para ele, não havia mudanças significativas entre o que se fazia no *Français fonctionnel* e no FLE; era como se fosse colocado um bico de Bunsen no lugar de uma personagem qualquer dos métodos *SGAV*, não contribuindo em nada para que os objetivos específicos dos aprendizes fossem alcançados. O autor acredita ser necessária uma mudança metodológica para propor um ensino realmente funcional do francês:

> Um ensino é funcional quando se fundamenta numa análise das necessidades do público, de suas características, das condições materiais da pedagogia (...) em resumo, num conhecimento do meio de destino e, ao mesmo tempo, num saber atualizado da disciplina a ser ensinada. (PORCHER, 1978, p. 68, traduzido por PIETRARÓIA, 1997, p. 58)

Uma evolução do *Français fonctionnel* que se refere a este conceito, segundo Porcher foi o chamado *Francês instrumental*, originado na América Latina nos anos 1970, a partir da necessidade de estudantes universitários em ler textos específicos em francês de sua área de estudos ou de pesquisa. Os cursos *instrumentais* de língua foram concebidos com o objetivo de atender a uma demanda do público universitário por formações em francês pautadas na necessidade de favorecer o acesso a referências teóricas (textos e documentos) escritas, bem como às aulas ministradas nesta língua por professores visitantes que se instalaram no Brasil neste momento (no caso da USP, os estudantes de Ciências Humanas se viram diante da necessidade de aprender francês[22] e os de Exatas dependiam de conhecimentos não só nessa língua, mas também em

[21] Mantivemos o termo em francês por estarmos nos baseando na versão francesa do documento.
[22] Mário Laranjeira e Michel Launay (1977, p. 26) citam, em seu capítulo, alguns dos professores instalados na USP, em diversas áreas, nesta época.

alemão). Assim, tratava-se de contribuir para o bom andamento dos cursos regulares oferecidos na universidade pelos professores estrangeiros

A necessidade de reflexões acerca do *Francês Instrumental* foi tão grande, que pesquisadores da Universidade de São Paulo se reuniram para abordar as questões levantadas a partir de suas experiências, publicando a obra "*O francês instrumental: a experiência na Universidade de São Paulo*", uma coletânea de textos organizada pelos professores Antônio Candido, Ítalo Caroni e Michel Launay, todos envolvidos com as iniciativas de formação realizadas na USP. Uma das tentativas de definição dadas na obra é a de que o *Francês Instrumental*:

> tem por objetivo oferecer um aprendizado da língua francesa que permita utilizar com a máxima eficácia toda e qualquer documentação escrita, oral, audiovisual em língua francesa numa especialidade qualquer à exclusão das de professor e tradutor-intérprete de francês – e abrir assim, novos horizontes nos vários caminhos do saber. (LARANJEIRA; LAUNAY, 1977, p. 25)

Observa-se, assim, que em sua origem, o *Francês Instrumental* se configura como uma resposta às necessidades mais urgentes dos aprendizes, levantadas por meio de questionários de recenseamento das necessidades aplicados com o público-alvo ou pela demanda de instituições, como no caso da USP, em que a demanda dava ênfase ao desenvolvimento da leitura de textos em francês (COSTA, 2000).

Tendo em vista a busca dos aprendizes da década de 1970 pelo desenvolvimento desta competência, muitas vezes a nomenclatura *Francês instrumental* é tratada como um sinônimo de Francês para a leitura, ainda que esta nomenclatura não esteja restrita a uma só competência. Durante um longo período, os cursos oferecidos pelo Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (CL-FFLCH-USP) continuaram com o nome de *Francês Instrumental,* pois o enfoque continua sendo o desenvolvimento da competência de leitura.

Somente no ano de 2012 é que os cursos passaram a se chamar "Práticas de Leitura". A mudança de nome está ligada a uma intenção de registrar uma evolução metodológica que foi se constituindo no decorrer dessas décadas, tendo em vista a necessidade de formar os aprendizes para a realização de práticas de leitura em diferentes suportes (com o surgimento da internet os estudantes universitários necessitam ler em língua estrangeira nos mais variados suportes

impressos e digitais, sendo necessário abordar as especificidades da leitura na tela) e gêneros (na internet criam-se novos gêneros textuais, cada vez mais híbridos, já que um texto da internet contém informações escritas, imagens e, em alguns casos, vídeos, todos apresentados em uma mesma página).

Além disso, com o passar dos anos operou-se também uma mudança do perfil dos alunos que buscam esses cursos de línguas instrumentais na USP. Nos anos 1970, os grupos reuniam estudantes desejosos em desenvolver a competência de leitura para ter acesso à bibliografia escrita em francês, mas também necessitavam dominar os conteúdos orais trabalhados nas aulas ministradas pelos professores estrangeiros: o francês era visto como um instrumento de acesso ao conhecimento e acreditava-se que ao desenvolver a compreensão escrita, a compreensão oral seria facilitada. Atualmente, os grupos reúnem estudantes interessados em: aprimorar as estratégias para ler e compreender os textos indicados em bibliografias na língua francesa, visando utilizar citações autênticas em seus trabalhos acadêmicos; ter um primeiro contato com a língua francesa por meio dos textos e avançar no aprendizado do FLE, já que muitos buscam esses cursos como uma complementação aos estudos realizados em cursos de francês geral; ou realizar exames de proficiência em língua francesa, necessários ao ingresso na pós-graduação. São, portanto, novos objetivos, que estão ligados à mudança de nome destes cursos.

É necessário considerar também que o perfil do aprendiz/leitor hoje é diferente daquele dos anos 70. Com o advento da Internet, navegando em diferentes sites, ele lê o tempo todo e associa às leituras, simultaneamente, outros suportes como o áudio e o vídeo. A pesquisadora Maria Lucia Santaella Braga, da PUC-SP, defende que os usuários da internet são "leitores imersivos", "mergulhados no ciberespaço, onde todas as formas de signos (som, imagem e texto) encontram-se lado a lado" (REVISTA FAPESP, 2001, p.70) [23] e explica que os usuários são os responsáveis pela reordenação das informações disponíveis no universo virtual, salientando a característica essencial da internet de "reunir todos os tipos de signos – texto, som e imagem, o verbal, o auditivo e o visual, –

[23] Citações retiradas do artigo "Navegando entre Platão e salsichas" publicado na edição 68 da Revista FAPESP (2001), sem menção ao autor, no qual são recuperadas informações fornecidas pela professora Lucia Santaella no âmbito de uma pesquisa financiada por esta agência de fomento.

numa mesma forma de linguagem, a linguagem digital dos bits, onde a informação, sob qualquer forma, pode ser codificada e decodificada" (*ibidem*, p.71).

Essa mudança no interesse dos aprendizes motivou a criação de uma nova nomenclatura e, com isso, os programas dos cursos oferecidos na área de francês no CL-FFLCH-USP passam também a considerar esse novo contexto. Nesse sentido, os cursos são oferecidos, atualmente, em dois níveis: o primeiro (*Práticas de leitura em francês*) é voltado a uma sensibilização, apresentação e reconhecimento de diferentes estratégias de leitura de documentos autênticos em francês veiculados em suportes variados (mídia digital ou impressa); e o segundo (*Práticas de leitura em francês II - textos acadêmicos*), à compreensão de textos do domínio acadêmico.

É importante ressaltar que a demanda por cursos de leitura ainda é significativa e, com a internacionalização, outras demandas surgiram após os anos 2000 na universidade, como a preparação para a mobilidade por meio do desenvolvimento de competências linguísticas, acadêmicas, metodológicas e culturais em língua francesa para estudantes que pretendem se candidatar a programas de intercâmbio universitário, o que vai ser configurado como *Francês para Objetivo Universitário* (que será abordado mais detalhadamente nos itens 1.1 e 1.3 deste trabalho).

Como explicamos anteriormente, o contexto de surgimento do *Francês Instrumental* está ligado a um momento em que estudantes universitários necessitam aprender esta língua para compreender seus professores, estrangeiros instalados nas universidades brasileiras. Isso revelaria uma primeira abertura à internacionalização das universidades latino-americanas (para mais detalhes sobre esse assunto, *cf.* capítulo 2), já que nesse período os professores estrangeiros foram contratados com o intuito de compor o corpo docente universitário dos países latino-americanos e promover um intercâmbio de conhecimentos produzidos no exterior com os que aqui se constituíam.

Retornando às reflexões de Carras et al. (2007) sobre a evolução do ensino de francês para fins específicos, observa-se que após o *Francês Instrumental* é mencionado um "*Ensino funcional do francês*", voltado a profissionais, estudantes e pesquisadores e desenvolvido nos anos 1980. As autoras trazem como orientações metodológicas de base a emergência da

linguística pragmática e a abordagem comunicativa, dando importância ao uso de documentos autênticos e à centralização no aprendiz.

Cuq e Gruca (2005) [24] mencionam o fato de essa nomenclatura "não ter obtido muito sucesso", apesar da maneira como esses cursos eram executados (muito próxima daquilo que se fazia no surgimento do *Francês instrumental*) diferir do *Français fonctionnel* proposto no início dos anos 1970.

Lehmann (1993) explica o uso dessa nova expressão:

> A expressão français fonctionnel (…) não tem grande sentido em termos didáticos, contrariamente à expressão enseignement fonctionnel du français [*ensino funcional do francês*]: para além das diferenças de públicos e conteúdos, é funcional todo ensino que coloca em questão as práticas que estão em adequação com os objetivos visados (...) Não há, assim, linguagens e, ainda menos, línguas funcionais, mas ensinos mais ou menos funcionais de um ou outro aspecto da língua em uma ou outra situação. (LEHMANN, 1993, p. 99, tradução nossa)[25]

Para ele, nesta nova orientação são trabalhados alguns empregos possíveis da língua francesa, e não mais a língua e a cultura francesas de modo geral[26]. Logo, o foco são as necessidades do público-alvo, restringindo o aprendizado aos aspectos do francês que os aprendizes precisam desenvolver para se comunicar em determinadas situações.

Para delimitar esses aspectos, é imprescindível a realização da análise de necessidades e da análise sistêmica, mencionadas por Mourlhon-Dallies (2008) como partes essenciais da abordagem comunicativa a serem consideradas como orientação metodológica de plano de fundo.

---

[24] Tradução nossa. No original: "L'orientation du français instrumental était essentiellement l'écrit, ce qui le mettait em porte à faux avec la méthodologie la plus répandue à l'époque, le modèle audiovisuel, qui était loin d'accorder la priorité aux compétences de lecture et d'écriture. C'est pourquoi les didacticiens tenteront rapidement mais sans grand succès, d'imposer la formule *enseignement fonctionnel du français*". (grifos do autor)

[25] Tradução nossa. No original: "l'expression français fonctionnel (…) n'a pas grand sens en termes didactiques, contrairement à l'expression enseignement fonctionnel du français : par-delà les différences de publics et de contenus, est fonctionnel tout enseignement mettant en œuvre des pratiques qui sont en adéquation avec les objectifs assignés (…) Il n'y a donc pas de langages, et encore moins de langues, fonctionnels, mais des enseignements plus ou moins fonctionnels de tel ou tel aspect langagier dans telle ou telle situation".

[26] Nas palavras de Lehmann (1993, p. 115, grifo nosso): "Ces publics apprennent **du** français et non pas **le** français".

Carras et al. (2007) salientam, ainda, a importância dada nesta abordagem à utilização de documentos autênticos e à emergência da linguística pragmática, como dois fatores que influenciam o *ensino funcional do francês*, pois os cursos passaram a se voltar mais para as questões da língua em seu contexto real de uso. Para Galisson (1980, *apud* Mourlhon-Dallies, 2008, p. 23), trata-se de "passar de um programa de curso *no menu* (com lições previstas para um determinado público e nível) a um ensino *à la carte* (articulando unidades didáticas em função do público, de suas necessidades etc)" [27]. Essa expressão é retomada por Mangiante e Parpette (2004), ao tratarem do *Français sur Objectif Spécifique* (FOS), denominação que surge nos anos 90 como uma resposta às demandas por formações em língua estrangeira voltadas a públicos com "objetivos de aprendizagem precisos, claramente identificados, que devem ser atingidos em um espaço de tempo limitado" (p.6)[28] e que "trabalha caso a caso em função das demandas e das necessidades de um público preciso" (p.17)[29]. Os autores afirmam que a realização de um curso *à la carte* implica sempre um caráter de urgência, para preparar profissionais ou estudantes que desejam atuar em suas áreas, em situações que exijam domínio da língua francesa, como por exemplo, médicos e enfermeiros que realizam estágios de formação na França, estudantes que realizam intercâmbio estudantil num país de língua francesa ou operários e empresários necessitando trabalhar junto a especialistas franceses instalados em sua empresa.

Carras et al. (2007) mostram que os cursos de FOS também se baseiam em princípios da abordagem comunicativa, já que estão centrados nas necessidades dos aprendizes, que levam em consideração os aspectos linguísticos e discursivos no ensino e aprendizagem de uma língua e que trabalham com algumas noções da análise do discurso. É importante notar, porém, que o FOS surge na mesma época do *Français de Spécialité*, sendo necessário distinguir um do outro, já que as orientações metodológicas de base se confundem.

---

[27] Tradução nossa. No original: "on passe d'un programme de cours « au menu » (avec des leçons prévues pour tel niveau et tel public) à un enseignement « à la carte » (articulant des unités didactiques à accommoder en fonction du public, de ses besoins etc.)"

[28] Tradução nossa. No original: "objectifs d'apprentissage précis, clairement identifiés, qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois"

[29] Tradução nossa. No original: "Le FOS, à l'inverse, travaille au cas para cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis"

Para Mangiante e Parpette (2004) o *Français de Spécialité* (doravante, FS) foi, historicamente, o primeiro termo usado para designar os métodos destinados ao público específico em uma perspectiva profissional ou universitária e é usado, desde sua origem, para se referir aos métodos que priorizam a especialidade ou o ramo de atividade profissional dos estudantes, ao invés de focar nos objetivos e necessidades dos aprendizes como faz o FOS.

Para os autores, o FS "deriva da oferta das instituições", sendo definido como "uma abordagem global de uma disciplina ou ramo profissional aberto a um público o mais amplo possível" e que tenta dar conta da diversidade do campo de atuação tratado (p.17)[30], isto é, trata-se de formações oferecidas por uma instituição a profissionais ou estudantes de uma determinada área, mesmo que estes sejam de ramos de atuação diferentes.

Se considerarmos um contexto específico de demanda para cursos FOS, poderíamos mencionar como exemplo os cursos de línguas (em inglês, sobretudo) que surgem, pontualmente, com a realização de eventos como Copa do Mundo de Futebol ou Olimpíadas.

Tais cursos seguem os modelos do FS, pois tratam de assuntos ligados a um âmbito mais amplo, a hotelaria, que reúne profissionais que trabalham, por exemplo, em agências de viagens, guias turísticos, museus, monumentos históricos, restaurantes, entre outros, sem haver uma especificidade maior em relação às necessidades de comunicação específicas de cada uma dessas áreas.

Carras et al. (2007, p. 21) afirmam que o FS pode ser considerado como uma "institucionalização das demandas do FOS" [31], uma vez que tais cursos surgem a partir de diversas iniciativas pontuais e precisas de formação que são levadas em conta por professores ou instituições na elaboração de um curso para determinada área de atuação.

---

[30] Tradução nossa. No original: "celle qui relève de l'offre [FS] (...) est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible. Elle tente de rendre compete de la diversité du champ traité".

[31] Tradução nossa. No original: "Le Français de Spécialité peut être considéré comme une institutionnalisation des demandes en Français sur Objectif Spécifique: c'est parce que des **demandes** de formation ont été faites pour des publics professionnels précis que l'**offre** de formation pour ces publics s'est développé et diversifiée. Un formateur qui aura eu à répondre plusieurs demandes de formation en français, émanant d'hôtels ou d'agences de voyages dans une ville touristique d'un pays étranger, pourra être amené à proposer un cours de "Français du tourisme" pour répondre aux besoins de ce public dont il sait déjà qu'il existe" (CARRAS et al., 2007, p. 21, grifos das autoras)

Mangiante e Parpette (2004, p. 22) afirmam que o elaborador de um curso de FS se interessa mais pelos temas gerais pertencentes a um domínio de atuação, do que pelas situações de comunicação específicas às quais o aprendiz será confrontado em seu cotidiano de uso da língua. Assim, enquanto o FOS se mostra uma iniciativa mais pontual e precisa de ensino, partindo de uma demanda concreta e urgente, trabalhando não só os aspectos linguísticos, mas também o "savoir-faire" e os pressupostos culturais subjacentes a cada situação de comunicação e a cada caso em que se ensina a língua, o FS é uma tentativa de abranger o público profissional interessado em ter contato com o francês utilizado em sua área de atuação, mas sem a necessidade de fazê-lo em um curto período de tempo e com tanta precisão. Portanto, do ponto de vista do público visado em cada tipo de formação, o FS é mais abrangente que o FOS, pois pode contemplar diferentes profissionais atuando em uma mesma área, sem que eles tenham os mesmos objetivos precisos com o curso. Retomando o exemplo anteriormente citado, um curso de FS do domínio do turismo pode conter atendentes de hotel, guias turísticos, agentes de viagens que desejam conhecer o léxico específico da área, enquanto um curso de FOS será voltado a um público mais homogêneo, como atendentes de um hotel que receberão um número elevado de hóspedes francófonos e que precisam, portanto, interagir com essas pessoas em seu contexto profissional.

A elaboração de cursos FOS pressupõe uma organização específica que será demonstrada mais detalhadamente no item 1.3 deste trabalho, quando trataremos da relação entre o que se propõe nos cursos de FLE desde a década de 90 e o que se entende por FOS.

Há ainda uma outra denominação mencionada no quadro de Carras et al. (2007): o *Français professionnel* (FLP) ou *Français langue des métiers*, destinado a trabalhadores, estudantes e pesquisadores interessados em tratar de aspectos ligados à língua francesa no contexto de prática profissional. De acordo com Mourlhon-Dallies (2008) o FLP leva em consideração o agir em contexto profissional, tomando consciência das diferentes lógicas do exercício das profissões. Para a autora, o FLP obedece a uma dupla exigência de formação (em francês e no domínio profissional) e articula vários polos: um centrado nos aspectos linguísticos do discurso profissional, outro centrado na atividade de trabalho e naquilo que é transversal aos diferentes domínios e cargos ocupados pelos aprendizes e o terceiro focado no que é específico a cada cargo, situando a

formação com o intuito de levar o aprendiz a se aprofundar no exercício de sua profissão e a ter contato com os campos de atuação aos quais ele poderá ser confrontado.

Mourlhon-Dallies (2008) apresenta, ainda, o *Français à visée professionnelle* (francês com fins profissionais), cujo foco está na transversalidade presente em todas as situações e ações profissionais, sem que haja um trabalho direcionado em um ou outro cargo. A autora exemplifica com o livro "Français.com", que de acordo com seus editores "aborda todos os aspectos linguísticos e culturais da vida profissional através de situações de comunicação ligadas ao mundo do trabalho" (PENFORMIS, 2002, *apud* Mourlhon-Dallies, 2008, p. 41)[32]. A base dos cursos é, nesse caso, a abordagem comunicativa, levando-se em consideração a identificação de situações de trabalho e os atos de fala transversais aos diferentes domínios de atividade profissional, existindo também uma preocupação com a ação em contexto real de uso da língua (presente na abordagem orientada para a ação proposta nos anos 2000 na área do FLE, sobre a qual discutiremos com mais detalhes no item 1.2).

Por fim, uma demanda mais específica relacionada ao âmbito da didática das línguas para fins específicos, faz relação aos cursos que se definem para o meio acadêmico. Trata-se do *Francês para Objetivo Universitário*, proposto por Mangiante e Parpette (2011), que segue os procedimentos metodológicos do FOS com a finalidade de preparar estudantes que desejam realizar viagens de estudos (intercâmbios) em países falantes de língua francesa ou para preparar estudantes que necessitem assistir a aulas em francês, nas universidades instaladas em diversos países, sobretudo francófonos.

Como nosso objetivo é o de examinar as propostas do FOU em relação ao que se faz no ensino e aprendizagem de FLE, visando refletir sobre as relações entre o ensino de português língua estrangeira e nossa proposta de português para objetivo universitário, dedicaremos o próximo item à elaboração de um percurso pelas mais recentes abordagens de ensino propostas no âmbito do FLE (item 1.2) até chegar às especificidades do FOS e do FOU (item 1.3).

[32] Tradução nossa. No original: "aborde tous les aspects linguistiques et culturels de la vie professionnelle à travers des situations de communication liées au monde du travail"

1.2. A abordagem comunicativa e a abordagem orientada para a ação[33]

Na tentativa de compreender a relação entre o FOS, o FOU e o ensino de francês língua estrangeira de modo mais geral (FLE), é importante observar como alguns conceitos que são propostos na concepção de cursos de FLE são tratados no âmbito do FOS e do FOU. Para tanto, recorreremos aos princípios da *abordagem comunicativa* (AC), adotada no FLE desde os anos 1970, época em que surgem as primeiras formações em FOS, e da *abordagem orientada para a ação* (AA), cujas noções são discutidas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e se refletem nos cursos de FOS e FOU propostos nos anos 2000.

No contexto de línguas estrangeiras, a AC vem sendo discutida por diferentes autores desde os anos 1970 (BÉRARD, 1991; GERMAIN, 1993; CUQ, GRUCA, 2002; TAGLIANTE, 2006; TARDIN, 2007; ALMEIDA FILHO, 2010). De acordo com Cuq e Gruca (2002, p. 264), a AC possui sólidas bases científicas na linguística da enunciação, na análise do discurso e na pragmática e seu objetivo essencial é o de "aprender a comunicar em língua estrangeira"[34].

Segundo Germain (1993), na AC a língua é tratada como um instrumento de interação social, ou seja, é através dela que se estabelece a comunicação e a interação com o outro. Para o autor, os aspectos linguísticos constituem a competência gramatical, um dos componentes integrantes da competência de comunicação.

---

[33] Na versão francesa do QECR, o termo adotado é *perspective actionnelle*, considerando que não se tratava, na ocasião em que o documento foi criado, de propor uma nova abordagem ou metodologia, mas sim algumas mudanças na maneira como eram realizados os cursos de língua estrangeira na Europa, tendo em vista a emergência de uma política de ensino de línguas a ser colocada em prática em todos os países membros da União Europeia. Adotamos, porém, o termo *abordagem orientada para a ação* (adaptando a ortografia para o português brasileiro), utilizado na tradução portuguesa do documento, pelo fato de nossas citações serem feitas a partir da versão do documento veiculada em Portugal. Não concordamos, porém, que o documento proponha uma nova abordagem, mas acreditamos que ele aponta para modificações a serem consideradas na didática das línguas estrangeiras.

[34] Tradução nossa. No original: "l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère".

Tagliante (2006) salienta que os teóricos e pesquisadores da área de línguas estrangeiras apontam diferentes elementos constitutivos da competência de comunicação, afirmando, porém que todos concordam quanto à existência de quatro componentes: o linguístico, o sociolinguístico, o discursivo ou enunciativo e o estratégico.

O componente linguístico é definido pela autora como aquele que engloba a compreensão e expressão oral e escrita, "cujo domínio é regido pelo conhecimento dos elementos lexicais, das regras de morfologia, de sintaxe, de gramática semântica e de fonologia necessários para poder praticá-las" (TAGLIANTE, 2006, p.56)[35]. Germain (1993, p. 203) ao tratar deste componente, afirma ser ele "uma condição necessária, mas não suficiente para comunicar em língua estrangeira"[36], ou seja, ter conhecimento somente de aspectos linguísticos não garante que um aprendiz irá estabelecer uma comunicação eficaz em situação real de uso da língua estrangeira (LE).

Essa ideia revela a necessidade de desenvolver o componente sociolinguístico, definido por Cuq e Gruca (2002, p. 265-6) como aquele "que se refere ao conhecimento de regras socioculturais de emprego da língua e que impõe saber utilizar as formas linguísticas apropriadas em função da situação e da intenção de comunicação"[37]. Podemos, portanto, retomar a afirmação de Tagliante (2006, p.56) de que, para permitir que o aprendiz se comunique de maneira eficiente, ele precisa não só "dominar o componente linguístico", mas também "mobilizar seus conhecimentos de acordo com a situação de comunicação em que se encontra"[38].

---

[35] Tradução nossa. No original: "La composante linguistique: elle comprend les quatre aptitudes linguistiques, ou capacités, de compréhension et d'expression orales et écrites, dont la maîtrise est régie par la connaissance des éléments lexicaux, des règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique et de phonologie nécessaires pour pouvoir les pratiquer".

[36] Tradução nossa. No original: "Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère".

[37] Tradução nossa. No original: "une composante sociolinguistique qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication".

[38] Tradução nossa. No original: "Pour pouvoir communiquer, il ne suffit pas de maîtriser la composante linguistique, il faut pouvoir mobiliser ses connaissances à bon escient, selon la situation de communication dans laquelle on se trouve".

O terceiro, por sua vez, surge do sociolinguístico: trata-se do componente discursivo ou enunciativo, ligado à intenção de comunicação (*ibidem*), ou seja, aquele que se relaciona com a causa que origina uma situação de comunicação. Para Cuq e Gruca (2002, p. 266) é o componente discursivo que dá sentido ao que é dito: ele "assegura a coesão e a coerência dos diferentes tipos de discurso em função dos parâmetros da situação de comunicação na qual [os falantes] se inserem"[39].

O último componente é o estratégico, que consiste no uso de "estratégias verbais e não verbais (...) para compensar um domínio imperfeito da língua ou para dar mais eficácia ao discurso"[40] (TAGLIANTE, 2006, p. 56) e pode englobar os gestos e expressões não-linguísticas usados por um aprendiz, ou ainda, as saídas que ele encontra para desenvolver suas ideias em língua estrangeira, como as explicações de uma palavra desconhecida que ele pode utilizar quando seus conhecimentos lexicais ainda estão rudimentares.

A reunião desses quatro componentes constitui, assim, o que se entende por competência de comunicação na perspectiva da AC. Nesse sentido, para Germain (1993), possuir essa competência significa ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção e a situação de comunicação. O autor salienta, ainda, que o sentido da mensagem veiculada pelos enunciados nem sempre corresponde à mensagem que o locutor pretende transmitir, pois "o sentido é visto como o produto de uma interação social, ou seja, de uma negociação entre dois interlocutores" (GERMAIN, 1993, p. 203) [41].

Do ponto de vista das atividades realizadas na AC, houve uma preferência pelo uso de *documentos autênticos*, ou seja, aqueles que não foram concebidos para fins pedagógicos (TAGLIANTE, 2006), valorizando as atividades de *simulação, jogos, encenações*[42] e outras formas de permitir ao aprendiz aproximar-se de uma situação real de uso da língua. Estas atividades têm como objetivo levar o aprendiz a comunicar-se de maneira mais próxima do real, mas

[39] Tradução nossa. No original: "une composante discursive qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent".
[40] Tradução nossa. No original: "il s'agit de stratégies verbales et non verbales, utilisées par le locuteur pour compenser une maîtrise imparfaite de la langue ou pour donner plus d'efficacité à son discours".
[41] Tradução nossa. No original: "Le sens est vu comme le produit d'une interaction sociale, c'est-à-dire, d'une "négociation" entre deux interlocuteurs "
[42] Utilizaremos a palavra *encenações* para nos referirmos aos "jeux de rôle" (francês) ou "role player" (inglês).

como são realizadas no contexto da sala de aula e sob condições pré-estabelecidas pelo professor ou pelo material didático, não podem ser consideradas como uma situação efetivamente real de uso da língua. As *simulações, jogos* e *encenações* servem como base para que os conteúdos lexicais e gramaticais sejam trabalhados em sala de aula, por isso os exercícios estruturais largamente utilizados na metodologia SGAV foram transformados na AC em exercícios de sistematização, nos quais se trabalha o léxico e a gramática em situação, ou seja, a partir de contextos presentes nos exercícios realizados em sala de aula e nos *documentos autênticos*. Estes últimos são utilizados para a aprendizagem por meio do manejo de capacidades cognitivas como a observação, a reflexão e a análise de fenômenos linguísticos selecionados e apresentados em um corpus[43]. Almeida Filho (2010), o precursor do movimento comunicativo no Brasil, explica que:

> ...[o ensino comunicativo] não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos etc). (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 36)

De acordo com o autor, o foco de um curso comunicativo deve estar no aprendiz "enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE" (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 42). Para Germain (1993, p. 204-5) a aprendizagem é "um processo ativo que se desenvolve no interior do indivíduo e que é suscetível de ser influenciado, antes de tudo, por ele"[44]. Logo, o aprendiz pode ser considerado como o agente principal do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, levando-se em conta seus conhecimentos anteriores e a relação destes com as suas expectativas. Isso se relaciona, ainda, com a noção de *necessidade*, preocupação essencial na didática das línguas estrangeiras a partir da AC.

---

[43] Neste trecho fazemos referência à afirmação de Tagliante (2006, p.61) de que "l'approche communicative sollicite considérablement les capacités cognitives supérieures: observation, réflexion, analyse ayant comme objet des phénomènes linguistiques sélectionés et présentés dans un corpus".

[44]Tradução nossa. No original: "L'apprentissage est considéré comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé avant tout par cet individu".

De acordo com Cuq (2004), as *necessidades* podem ser de duas ordens[45]: as *percebidas*, ligadas às expectativas dos aprendizes, ou as *objetivas*, levantadas pelos professores, elaboradores de materiais didáticos, instituições de ensino de línguas estrangeiras ou outros agentes do processo de ensino e aprendizagem, sempre considerando que as necessidades se modificam na medida em que o ensino ocorre. Germain (1979, p. 15, *apud* GERMAIN, 1997, p. 214) afirma que o ideal seria "levar em conta não só as necessidades de ordem institucional, mas igualmente as necessidades e aspirações do indivíduo enquanto tal"[46]. Logo, no planejamento e realização das atividades de um curso de línguas estrangeiras pautado na AC, é preciso considerar os interesses dos aprendizes e as necessidades levantadas pelos outros agentes como elementos motivadores do trabalho a ser desenvolvido.

Dessa forma, deve haver uma reorganização da progressão dos cursos em função das necessidades a serem contempladas no processo de ensino e aprendizagem, abandonando a progressão lexical e gramatical, nas quais se baseavam as metodologias que antecederam a AC. Um dos questionamentos feitos à AC foi justamente a dificuldade em estabelecer uma progressão, já que gramática e vocabulário não eram mais o foco do ensino. Wilkins (1976, *apud* TARDIN, 2007, p.285) mostra que estes "são meios a serviço da comunicação", defendendo que ao considerar as necessidades dos aprendizes em língua estrangeira, é possível realizar uma "concepção comunicativa da linguagem" (*ibidem*, p.288) e estruturar os componentes do currículo de acordo com tais necessidades. Tardin (2007, p. 293) destaca a importância da negociação com o aprendiz na seleção dos conteúdos, estratégias, atividades comunicativas, tarefas de aula e planejamentos didáticos, o que se relaciona com a afirmação de Almeida Filho, na qual o aluno é considerado sujeito e agente na formação em LE:

> ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa. (ALMEIDA FILHO, 2010, p.42)

[45] O autor as chama de "besoin ressenti" e "besoins objectifs".

[46] Tradução nossa. No original: "Une saine pédagogie se devrait tenir compte non seulement des besoins d'ordre institutionnel, mais également des besoins et aspirations de l'individu en tant qu'individu".

Para o autor, a ênfase deve ser dada na construção de conhecimento significativo ao aluno. Tardin (2007, p. 294), por sua vez, chama a atenção para "a incorporação do aprendiz a situações sociais nas quais pese o uso da língua-alvo" e levem o aprendiz a construir o significado do material a ser trabalhado a partir da estrutura e coerência interna deste, além da relação que deve ser estabelecida com o conhecimento que ele já possui. Um ponto essencial para auxiliar a construção de sentido nas práticas da abordagem comunicativa no ensino de línguas é o conceito de *tarefa comunicativa* como unidade de organização metodológica. Nela, "o esforço do aluno em busca do significado constitui provavelmente o ancoradouro do conhecimento linguístico-comunicativo" (TARDIN, 2007, p. 284).

David Nunan (2004) distingue as *tarefas reais* (usos da linguagem no mundo extra-classe[47]) das *tarefas pedagógicas*. Estas últimas são definidas como:

> uma parte de um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto a atenção deles é focada em mobilizar seu conhecimento gramatical a fim de expressar significado e cuja intenção é transmitir significado ao invés de manipular formas. (NUNAN, 2004, p. 4)[48]

Portanto, segundo Nunan (2004), a *tarefa pedagógica* envolve uma mobilização do conhecimento gramatical para a construção do significado a ser expressado, mas não se restringe à manipulação de formas linguísticas. O autor afirma, ainda, que uma determinada *tarefa pedagógica* pode ser composta pela realização de várias outras. Para dar um exemplo mais concreto, a tarefa "apresentar um seminário" envolve aspectos linguísticos (a linguagem que deve ser utilizada), mas também metodológicos (as etapas de preparação) e socioculturais (as especificidades do contexto social em que um seminário é apresentado), implicando a realização de outras tarefas relacionadas a ela como selecionar uma bibliografia de apoio, realizar leituras variadas sobre o tema apresentado, preparar slides etc.

---

[47] Tradução nossa. No original: "uses of language in the world beyond the classroom" (NUNAN, 2004, p.1)

[48] Tradução nossa. No original: "a piece of classroom word that involves learners in comprehending, manipulation, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their gramatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form."

De acordo com Puren (2006) a AC privilegiava as tarefas linguísticas[49] e a mudança disso se dá na passagem da AC para a *abordagem orientada para a ação*, proposta no segundo capítulo do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, também conhecido pela sigla QECR[50] (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Trata-se de um documento criado com o objetivo de "fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc. na Europa" (*ibidem*, p. 19). Este visa a integração europeia, já que "o Conselho [da Europa] tem como preocupação melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação (...) favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração" (*ibidem*, p.12).

O QECR possui a função de orientar as práticas de ensino das línguas[51], como um guia com sugestões a serem adotadas e não como um documento dogmático[52]. Apesar disso, o impacto gerado por esta publicação na didática das línguas estrangeiras apontava para a ideia de uma nova metodologia e vem sendo objeto de discussões, como as do artigo de Jean-Jacques Richer (2009), *Lectures du Cadre: continuité ou rupture?*, que questionam se o QECR atua numa lógica de continuidade da AC ou de ruptura em relação aos pressupostos desta última. Antes, porém, de entrar nas discussões geradas na didática das línguas estrangeiras a partir da publicação do *quadro*, faz-se necessário entender como é tratada nele a proposta da *abordagem orientada para a ação* (AA):

> A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. (*ibidem*, p. 29)[53]

[49] Tradução nossa. No original: "L'AC privilégiait les tâches langagières (...) Or il est affirmé ici que les tâches ne sont pas seulement langagières" (PUREN, 2006, p. 37)

[50] Ao falarmos do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, usaremos sua sigla QECR ou a palavra *quadro* em itálico.

[51] "não é função do QECR promover uma metodologia específica de ensino das línguas, mas sim apresentar opções" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 200)

[52]"o QECR pretende ser não apenas exaustivo, transparente e coerente, mas também aberto, dinâmico e não dogmático" (*ibidem*, p. 41).

[53]Todas as citações deste documento serão coletadas de sua versão portuguesa, por isso aparecem redigidas na variação ortográfica utilizada em Portugal.

A definição da AA inserida no QECR leva em conta os contextos de ação dos aprendizes, seus objetivos e suas necessidades ao aprender uma LE e, essencialmente, o uso que eles farão dessa nova língua, isto é, trata os atos de fala como ações inscritas em um contexto, considerando não só os aspectos linguísticos, mas também as ações realizadas pelo aprendiz/usuário, descrito como um ator social. Puren analisa essa definição em relação AC mostrando que AA se distancia daquela de duas maneiras: "de um lado, com a distinção entre *uso* e *aprendizagem"*, deixando de se basear em exercícios de simulação em que o aprendiz agia como se ele fosse um usuário; "e de outro lado, uma relativização da noção de *ato de fala*, (...) que é substituída no âmbito da *ação social*" (PUREN, 2005, p. 43, grifos do autor)[54]. Desse ponto de vista, enquanto a AC prepararia o aluno para comunicar-se no contexto de sala de aula, interagindo com os colegas, falantes não-nativos da LE, a AA tornaria o aprendiz apto a viver e trabalhar em seu próprio país ou em um país estrangeiro interagindo socialmente com falantes nativos e não-nativos de uma determinada LE. Isso condiz com a proposta de integração europeia prevista pelo Conselho da Europa e salientada no lançamento do *quadro*, conforme mostramos anteriormente.

Nesse sentido, um dos conceitos centrais na AA é o *agir social*. Segundo Puren (2006), o agir de referência na AC era "um agir sobre o outro pela língua"[55] e na AA trata-se de "um agir com o outro (pela língua ou de outras maneiras)"[56]. O autor define a *ação social* como "uma ação coletiva com finalidade coletiva" e dá alguns exemplos como uma tarefa desempenhada por uma equipe numa empresa, por uma organização não governamental numa missão humanitária ou um grupo de alunos trabalhando em uma apresentação oral a ser realizada para os colegas, entre outros (PUREN, 2006, p. 38).

---

[54] Tradução nossa. No original: "Il y a là, quoi qu'écrivent par ailleurs les auteurs du CECR, une double prise de distance par rapport à l'approche communicative, avec d'une part une distinction entre « usage » et « apprentissage » (alors que l'exercice de référence de l'approche communicative est la simulation, où précisément l'apprenant doit faire comme s'il était un usager ; d'autre part une relativisation de la notion d' « acte de parole » (dont on connaît l'importance dans la grammaire de référence de l'approche communicative), replacée dans le cadre élargi de l' « action sociale ». (PUREN, 2005, p. 43)

[55] Tradução nossa. No original: "L'agir de référence de l'AC était un agir sur l'autre par la langue". (PUREN, 2006, p. 37)

[56] Tradução nossa. No original: "Or l'agir de référence annoncé dans ce texte du CECR est l'action sociale, c'est-à-dire un agir avec l'autre (par la langue ou autrement)" (*ibidem*)

Em seguida, Puren resgata três pontos importantes para AA no que concerne a relação entre ação e comunicação:

> - a comunicação não é suficiente para a ação social e pode mesmo perturbá-la
> - é a ação social que determina a comunicação
> - é a ação comum e não a simples comunicação que é a condição de uma verdadeira compreensão do outro. (*ibidem*)[57]

No primeiro ponto o autor salienta que a *ação social* depende não só da comunicação, mas do domínio da informação de modo a torná-la eficaz para a ação coletiva (*ibidem*), isto é, de um entendimento do contexto social em que tal ação é realizada. Isso está ligado ao segundo ponto, no qual Puren destaca a comunicação como um produto da *ação social*, ou seja, a informação existe em função do uso que se faz dela. E, no terceiro ponto, o autor afirma que a comunicação não gera sozinha uma verdadeira compreensão do outro, sendo a ação o fator responsável por isso, tendo em vista seu caráter coletivo.

De acordo com Puren (2006), há no QECR a noção de *agir* e a distinção entre *uso* e *aprendizagem*, mas o *quadro* não diferencia o *agir de uso* do *agir de aprendizagem.* Na tentativa de fazê-lo, o autor atribui ao primeiro a noção de *ação* e ao segundo, a de *tarefa*, de modo que, para Puren (2005) a *tarefa* seria "uma parte recuperável do agir escolar em língua" e a *ação* "uma parte recuperável do agir social em língua"[58]. Nesse sentido, para preparar os aprendizes para a ação, isto é, para o agir social, é necessário privilegiar as ações sociais em sala de aula, o que pode ser feito através da aplicação da "pedagogia de projeto" no ensino de línguas, na qual a língua entra como meio de ação para realizar um projeto.

[57]Tradução nossa. No original:"- La communication ne suffit pas pour l'action sociale, et peut même la gêner. / - C'est l'action sociale qui détermine la communication. / - C'est l'action commune, et non la simple communication, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre."

[58] Tradução nossa. No original: "entre la « tâche », définie comme une partie repérable de l'agir scolaire en langue, et l'« action », définie comme une partie repérable de l'agir social en langue." (PUREN, 2005, p. 43)

As *tarefas* são definidas no QECR como "qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo" (*ibidem*, p. 30), isto é, trata-se de uma ação relacionada a um problema, considerando-se também os aspectos não-linguísticos envolvidos na sua realização. De acordo com o *quadro*:

> A comunicação e a aprendizagem envolvem a realização de ***tarefas*** que não são unicamente linguísticas, mesmo se implicam actividades linguísticas e fazem apelo à competência comunicativa do sujeito. Dado que não são nem rotineiras nem automatizadas, estas tarefas exigem, por parte do sujeito, o uso de ***estratégias*** na comunicação e na aprendizagem. Na medida em que a sua realização envolve actividades linguísticas, estas tarefas requerem o processamento (pela recepção, produção, interacção, mediação) de textos orais e escritos. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 37, grifos dos autores)

Logo, o *quadro* afirma que para realizar as *tarefas* é necessário que o aprendiz mobilize sua competência comunicativa, tendo em vista que ele deve utilizar de estratégias para resolver um problema, sejam elas linguísticas ou não. Recuperamos aqui o exemplo, citado por Tardin (2007), do projeto Bangalore de Ensino Comunicativo de Prabhu (1987), cujo currículo estava pautado na resolução de *tarefas*. Segundo a autora, nesse projeto as tarefas exigiam um esforço do aluno para atingir um objetivo claramente definido, tendo como crença a ideia de que o desafio gerado na resolução de uma tarefa levaria a mente do aprendiz a recorrer aos recursos necessários para fazê-lo, sejam esses conceituais ou linguísticos, e tal atitude permitiria uma aprendizagem mais significativa e eficaz.

Na leitura crítica ao QECR mencionada anteriormente, Richer (2009, p. 15) enfatiza que o *quadro* se recusa a avançar em uma metodologia, limitando-se a desenhar um largo inventário de opções metodológicas sem nenhum caráter prescritivo. Para o autor, a única dimensão metodológica presente no QECR é a reformulação da noção de *tarefa comunicativa* para a *tarefa* responsável pela concretização da AA, por meio da qual o aprendiz constrói sua competência comunicativa em língua. Partindo disso, Richer analisa dois posicionamentos na didática das línguas estrangeiras em relação ao *quadro*: o de continuidade e o de ruptura.

Na leitura de continuidade proposta por Richer (2009), são abordadas as seguintes questões: (I) o QECR não se constrói em oposição à abordagem precedente (*ibidem*, p. 17), (II) o *quadro* visa uma melhoria do que já existe na didática das línguas estrangeiras por meio de reflexões sobre as práticas habituais (*ibidem*), (III) a abordagem por competências proposta por Beacco (2008)[59], a partir de sua interpretação do QECR, seria uma forma de colocar em prática a abordagem comunicativa, já que Beacco trata a competência comunicativa em língua[60] como equivalente à competência de comunicação na perspectiva da AC (RICHER, 2009, p. 20) e (IV) o *quadro* não avança numa teoria de base para a AA e pode, portanto, ser compreendido como uma ferramenta de referência a ser considerada de acordo com cada contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com Richer:

> essa leitura de continuidade persiste em limitar-se à única dimensão linguística da comunicação (...) mas apresenta o inconveniente não desprezável de reduzir o quadro e os referenciais que o prolongam a representarem pouco além dos seus indicadores de níveis de competência, tendo como consequência o risco de valorizar nas aprendizagens somente os produtos em detrimento dos processos"[61]. (RICHER, 2009, p. 24)

Logo, para o autor a leitura de continuidade pode impedir o avanço das propostas metodológicas no âmbito da didática das línguas estrangeiras, uma vez que adotar o QECR como um referencial de níveis de competência em LE valoriza mais os resultados obtidos do que os processos utilizados para atingir determinado nível, impossibilitando o surgimento de novas reflexões didático-metodológicas.

---

[59] BEACCO, Jean Claude. Tâches ou compétences ? Le français dans le monde, n.357, Paris, mai./jun. 2008.

[60] Denominada "compétence à communiquer langagièrement" na versão francesa do QECR.

[61] Tradução nossa. No original: "Cette lecture de continuité persiste à se cantonner à la seule dimension langagière de la communication (...) mais presente l'inconvénient non négligeable de réduire le *Cadre* et les référentiels qui le prolongent à n'être que peu ou prou des indicateurs de niveaux de compétence, avec pour corollaire le risque de valoriser dans les apprentissages uniquement les produits au détriment des processus".

Do ponto de vista da ruptura, Richer (2009) recupera a ideia de uma *linguística acional*, isto é, uma linguística que se apoie numa teoria geral da ação (VERNANT, 1997)[62], como um meio de ir além da visão estritamente linguística das interações e de re-situar a noção de ato de fala veiculada na abordagem comunicativa. Para Richer (2009), não se pode pressupor que o aprendiz já tenha conhecimentos de natureza acional (em língua materna ou em outras línguas estrangeiras) necessários ao estabelecimento de interações na língua que está aprendendo. O autor afirma que se o objetivo do QECR é formar atores sociais capazes de interagir e agir juntos em LE, não se deve ignorar os aspectos de natureza acional, tais como a aquisição da dimensão cultural da língua, no ensino e aprendizagem de uma LE (*ibidem*).

Outro aspecto ressaltado por Richer como um traço que marca a ruptura gerada pelo *QECR* na didática das línguas estrangeiras é a definição da competência no mundo do trabalho como uma influência para a noção de competência comunicativa em língua abordada no *quadro*, a qual amplia a noção utilizada pela AC. Segundo o autor, no universo profissional, em formação contínua e em ergonomia:

> A competência é de natureza complexa e se compõe de *saberes*, *saber-fazer* e mais que de um saber-fazer que deriva de uma simples execução de esquemas de ações pré-estabelecidas, de um *saber-agir* que G. Le Boterf caracteriza como capacidade de ultrapassar o prescrito e responder ao inopinado. (RICHER, 2009, p. 31, grifos nossos)[63]

Richer afirma que além dos saberes acima mencionados, a competência no mundo do trabalho tem como componentes também o *saber-ser* (que engloba a autonomia de ação do indivíduo) e o *saber-mobilizar* (ou *saber-selecionar*) as competências pertinentes para agir em contexto específico, o que pressupõe uma dimensão reflexiva na medida em que ele configura a seleção de estratégias a serem utilizadas para agir. O *saber-dizer* também é levado em consideração como uma ampliação da dimensão reflexiva, pois é por meio dele que se torna possível a construção de uma competência coletiva.

---

[62] VERNANT, Daniel. *Du discours à l'action.* Paris: Presses Universitaires de France. 1997.

[63] Tradução nossa. No original: "La compétence est de nature complexe et se composse de savoirs, savoir-faire et plus que de savoir-faire qui relèvent de la simple exécution de schémas d'actions préétablis, de savoir-agir que G. Le Boterf caractérise comme capacite de dépasser le prescrit et de répondre à l'inopiné".

O autor explica que as características adquiridas no mundo do trabalho influenciaram uma mudança na noção de competência na esfera educativa, retomando a seguinte afirmação de Perrenoud (2000, grifos do autor)[64]: "a ideia de competência exprime nada mais do que a preocupação de fazer dos saberes escolares *ferramentas* para pensar e para agir, no trabalho e fora dele" [65]. Nesse sentido, são considerados no QECR os *saberes* escolares, mas também o *saber-fazer* e o *saber-mobilizar*, tratado na versão portuguesa do documento como *competência de aprendizagem* (e *savoir-apprendre* na versão francesa)[66]:

> A ***competência de aprendizagem*** (ver 5.1.4.) mobiliza a competência existencial, o conhecimento declarativo e a competência de realização, e apoia-se em competências de diferentes tipos. A competência de aprendizagem pode ser concebida como "saber como ou estar disposto a descobrir o outro", quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas quer sejam novas áreas do conhecimento. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 33).

O componente estratégico da competência de comunicação na AC, tratado como o uso de estratégias verbais e não verbais é modificado, assim, pelo *savoir-apprendre*, se entendermos que este último engloba o posicionamento reflexivo e a dimensão do outro na execução de uma determinada tarefa e em função de um objetivo preciso.

Considerando os conceitos anteriormente mencionados para a AC e a AA, e tendo em vista que na didática de ensino do português língua estrangeira (PLE) a abordagem metodológica declaradamente adotada é o ensino comunicativo de línguas conforme proposto por Almeida Filho (2010), faz-se necessária uma reflexão sobre esses conceitos para compreendermos os pressupostos teórico-metodológicos subjacentes aos cursos de PLE desde a publicação da primeira edição da obra de Almeida Filho em 1993.

Apesar da nomenclatura "ensino comunicativo", observamos uma convergência de ideias entre o que este autor considera como o ensino

---

[64] PERRENOUD, Phillippe. L'école saisie par les compétences. In: BOSMAN, C.; GÉRARD, F.M.; ROEGIERS, X. Quel avenir pour les compétences? Belgique: De Boeck et Larcier, 2000.

[65] Tradução nossa. No original: "L'idée de compétence n'exprime rien d'autre que le souci de faire des savoirs scolaires des *outils* pour penser et pour agir, au travail et hors travail." (PERRENOUD, 2000, *apud* Richer, 2009, p. 34)

[66] Na versão francesa do documento: "**Les savoir-apprendre** (voir 5.1.4) mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, « savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles." (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 17)

comunicativo de línguas estrangeiras e algumas noções da *abordagem orientada para a ação* proposta no QECR. Para Almeida Filho uma LE deve "ser aprendida *para* e *na* comunicação sem se restringir apenas ao 'domínio' de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema" (p.12, grifos do autor), o que se relaciona à ideia da AA de levar em conta o *agir social* no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, o autor caracteriza o ensino comunicativo como:

> aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender uma outra L[íngua] mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz" (ALMEIDA FILHO, 2010, p.47-8)

Esta noção recupera a importância dada aos documentos autênticos na AC, mas evoca a dimensão do agir em LE como parte integrante do trabalho com situações autênticas de uso da língua-alvo, o que poderia indicar os pressupostos de Almeida Filho como coerentes com aquilo que é proposto no QECR.

Sabe-se, porém, que nem sempre as discussões teóricas são aplicadas no cotidiano de sala de aula, como afirma Tardin (2007, p. 298): "as mudanças ocorrem lentamente, um paradigma não muda rapidamente, e ainda há muito a acrescentar e que transformar no paradigma comunicativo e, por muitos fatores, principalmente, na prática de sala de aula".

Nesse sentido, vale trazer aqui um exemplo concreto a partir do levantamento feito, em nossa pesquisa, sobre o ensino de PLE no Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (CL). O programa do curso de Conversação em PLE – nível A – oferecido no CL (*cf.* anexo 1) coloca os seguintes objetivos:

- Desenvolver habilidades comunicativas.
- Adquirir estruturas fonético-fonológicas e lexicais em língua oral.
- Adquirir estruturas morfossintáticas em língua oral e escrita

Nota-se, nesse caso, uma influência da AC na medida em que são valorizados mais os aspectos linguísticos (estruturas fonético-fonológicas, lexicais e morfossintáticas) relacionados ao desenvolvimento de habilidades comunicativas, revelando em sua base a noção de competência de comunicação característica da AC que mencionamos anteriormente. Os conteúdos mencionados no programa são divididos em quatro categorias: (1) habilidades comunicativas, em que se vê claramente um inventário dos atos de fala (apresentar, cumprimentar, comunicar-se por telefone etc) que serão abordados no curso; (2) estruturas lexicais, apontando para uma abordagem do léxico isolada de um contexto (nacionalidades, constituição física de pessoas e animais, traçado urbano e equipamentos culturais na cidade de São Paulo etc); (3) estruturas fonético-fonológicas (entoação, pronúncia, sotaques etc) e (4) estruturas morfossintáticas (flexão verbal e nominal, prefixação e sufixação etc) em que pesam a sistematização de conceitos e regras gramaticais, também aparentemente desconectados de um contexto.

Acreditamos que os programas não são registros do que é desenvolvido em sala de aula, mas apontam indícios do que é efetivamente realizado pelos professores, já que estes o consideram como um conjunto de diretrizes a serem seguidas no oferecimento de seus cursos.

Ainda que as considerações de Almeida Filho apontem para uma evolução da AC em direção aos pressupostos da AA, considerando a realização de *tarefas* que motivem o aprendiz a *agir socialmente* em língua estrangeira, o que parece acontecer efetivamente em boa parte dos cursos de PLE é um ensino baseado na AC, cujo enfoque está no componente linguístico da competência comunicativa, conforme pudemos observar no exemplo acima citado.

Nosso objetivo em realizar este levantamento de conceitos teóricos da AC e da AA não é o de nos posicionarmos em relação à lógica de continuidade ou ruptura tratadas por Richer (2009), mas sim o de examinar os conceitos da didática das línguas estrangeiras que influenciaram os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de línguas para objetivo específico (MANGIANTE; PARPETTE, 2004; CARRAS et al., 2007; MOURLHON-DALLIES, 2008) e o ensino de línguas para objetivo universitário (MANGIANTE; PARPETTE, 2011), conforme realizaremos no item seguinte.

1.3 A passagem do ensino geral de línguas para o ensino específico e universitário

Para tratar das relações entre o ensino geral de línguas e o ensino específico e universitário estabeleceremos comparações, primeiramente, entre o Francês Língua Estrangeira (FLE) mais geral (conforme os pressupostos teóricos da abordagem comunicativa e da abordagem orientada para a ação tratadas no item anterior) e o Francês para Objetivo Específico (FOS), de modo a observar os aspectos considerados no surgimento do FOS e a relação entre os pressupostos teórico-metodológicos do FOS e do FLE. Em seguida, explicitaremos a relação existente entre o FOS e o Francês para Objetivo Universitário (FOU) em termos de características típicas do ensino de línguas em contexto universitário e das etapas de elaboração de cursos FOU propostas por Mangiante e Parpette (2011).

A partir dos estudos em FOS, faremos no terceiro subitem um levantamento dos aspectos didático-metodológicos transferíveis do FOU à outras línguas e contextos, centrando nossas discussões especialmente na passagem do FOU ao Português para Objetivo Universitário (PU).

1.3.1 Do FLE ao FOS: a emergência de um ensino específico

Conforme abordado no item 1.1, o Francês para Objetivo Específico (FOS), segundo a proposta de Mangiante e Parpette (2004), é uma resposta às demandas por formações em língua estrangeira voltadas a públicos com objetivos de aprendizagem precisos, a serem atingidos em um curto espaço de tempo, sendo realizado um trabalho em função das demandas e necessidades do público-alvo. Trata-se, assim, de uma proposta de ensino de línguas para fins específicos que surge a partir dos pressupostos teóricos da abordagem comunicativa (AC) e de experiências realizadas anteriormente, como no caso do Francês Instrumental (*cf.* item 1.1), em que se propunham formações de caráter urgente a um público preciso e com objetivos claramente definidos.

De acordo com Leffa (1988) a AC surge a partir de críticas às abordagens anteriores de que é preciso levar em conta os objetivos específicos dos aprendizes no ensino das LE, questionando o pressuposto de que é necessário ensinar um núcleo comum inicial a todos os aprendizes, independente de seus objetivos. Logo, uma das bases do ensino de línguas para objetivo específico já

se encontra na AC, pois é nela que os professores e elaboradores de cursos percebem a importância de colocar o aprendiz no centro, dando mais importância ao uso que este último fará da língua a ser ensinada, ao objetivo específico de aprender uma LE.

Outro conceito presente no QECR é o de tarefa, que traz à tona os objetivos e necessidades dos aprendizes ligados ao *agir social*. Como salienta Goullier (2006, *apud* Carras et al., 2007, p. 21, grifos das autoras): "só há tarefa se a ação é motivada por um *objetivo* ou uma *necessidade*". No caso do FOS as tarefas são reais, na medida em que se aprende para agir socialmente em um domínio específico.

Se atentarmos para o que sugerem as noções do *quadro*, podemos afirmar que o FOS e a *abordagem orientada para a ação* têm em comum a importância dada à visão do aprendiz como um *ator social* que usa a língua para agir em um contexto específico, ao uso das tarefas para o ensino e aprendizagem dessa língua e também aos objetivos e necessidades do aprendiz como motivadores dessas tarefas. Pode-se concluir, portanto, como afirmam Carras et al. (2007, p. 21), que a AA adquire todo o sentido com um público profissional.

No caso de cursos de línguas para objetivo específico, como o aprendiz já possui um conhecimento prévio daquilo que é comum à sua área de atuação em língua materna, as tarefas devem instigá-lo o tempo todo a usar desse conhecimento para o aprendizado da LE, relacionando também aquilo que aprende em LE ao seu cotidiano profissional (neste caso vale mencionar a noção de *saber-mobilizar* competências para agir em língua estrangeira abordada no QECR). Trata-se de uma maneira de tornar a construção de conhecimento em LE mais significativa ao estudante, pois ele parte daquilo que lhe é conhecido e enxerga uma aplicação praticamente imediata do que está aprendendo.

Mas o que difere então o FOS da *abordagem comunicativa* e da *abordagem orientada para a ação*?

A primeira distinção que se pode fazer está relacionada ao tempo dispensado numa formação em FOS. Para Mangiante e Parpette (2004), esse tipo de formação deve ser oferecido em situações nas quais é necessário aprender uma língua para exercer uma determinada profissão, mas o aprendiz dispõe de pouco tempo para fazê-lo: "a urgência implica sempre um ensino intensivo e portando sobre conteúdos estritamente delimitados pelos objetivos profissionais

visados" (*ibidem*, p. 6)[67]. Os autores enfatizam que se não há urgência, é possível oferecer uma formação em FLE e incentivar os aprendizes a reinvestir seus conhecimentos e adaptá-los às situações reais de uso em contexto profissional, sem que haja necessidade de planejar e aplicar uma formação em FOS.

A segunda distinção diz respeito ao papel do professor de um curso FOS, pois ao atuar em um domínio da língua que lhe é pouco (ou nada) conhecido, ele deve assumir o papel de professor-pesquisador já que, a partir dos objetivos e necessidades do aprendiz, precisa entrar em contato com o domínio de atuação deste, conhecer minuciosamente as situações de comunicação às quais ele será confrontado e selecionar os conteúdos a trabalhar em sala de aula.

A terceira característica que difere o FOS do FLE está ligada aos materiais didáticos disponíveis para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Se para o FLE existe uma gama enorme de materiais didáticos disponíveis que tratam de assuntos variados, diversificando as competências ensinadas, o FOS não possibilita adotar um único material didático pré-concebido, tendo em vista a existência de objetivos distintos para cada demanda, de situações de comunicação específicas a abordar para cada grupo de aprendizes e de acordo com o ramo profissional, e de estratégias de ensino variadas, centralizando o curso, muitas vezes, em uma só competência. No FOS é comum, por exemplo, tratar somente da compreensão e expressão oral ao invés de mesclar com atividades ligadas à escrita, em situações como as de um atendente de hotel que necessita se comunicar com hóspedes francófonos durante sua estadia (não sendo preciso, por exemplo, que este atendente escreva uma carta ou preencha um formulário em francês). Logo, o material didático do FOS é elaborado caso a caso e fica sob inteira responsabilidade do professor, raramente podendo ser reutilizado tal qual concebido.

Pode-se concluir, assim, que o FOS é um desdobramento possível do FLE, pois considera características essenciais do FLE em sua concepção, mas não se trata de aplicar os mesmos procedimentos de elaboração de cursos usados no FLE em um contexto mais específico. Nesse sentido, Mangiante e Parpette (2004) propõem a realização de cinco etapas para constituir eixos de formação em FOS a serem considerados na elaboração dos cursos. Estas etapas

[67] Tradução nossa. No original: "l'urgence implique souvent un enseignement intensif et portanto sur des contenus strictement délimités par les objectifs professionnels visés"

reaparecem na proposta do Francês para Objetivo Universitário (FOU) (*idem*, 2011), uma adaptação do que vinha sendo desenvolvido no FOS para os contextos universitários que será abordada no subitem seguinte.

1.3.2 Do FOS ao FOU: a precisão de um contexto

Em sua obra sobre o Francês para Objetivo Específico, Mangiante e Parpette (2004) analisam diferentes casos em que se sugere aplicar os procedimentos didático-metodológicos do FOS e entre eles são mencionados exemplos do contexto universitário. Com o aumento das iniciativas de internacionalização das instituições de ensino superior e programas de mobilidade estudantil em nível universitário (*cf.* capítulo 2), os autores constataram a necessidade de refletir sobre o Francês para Objetivo Universitário, uma *declinação do FOS*, nas palavras de Mangiante e Parpette (2011, p. 5).

O FOS propõe um foco maior no domínio do trabalho, deixando muitas vezes de lado as especificidades necessárias à preparação de estudantes que necessitam aprender o francês para a realização de intercâmbios em países francófonos ou para frequentar cursos em universidades instaladas no exterior nas quais as aulas sejam ministradas em francês[68]. É para esse público que surge a proposta do Francês para Objetivo Universitário (FOU).

Os autores constatam que em boa parte das universidades do mundo há um ensino de francês voltado aos estudantes que realizam programas de intercâmbio com a França (MANGIANTE; PARPETTE, 2011). Apesar disso, as formações costumam voltar-se mais para as questões lexicais do que às situações de comunicação do meio universitário francês e derivam da lógica da oferta das instituições (*ibidem*), ou seja, oferecendo cursos de língua francesa para estudantes estrangeiros em que o foco é mais o trabalho com o léxico e as estruturas gramaticais necessárias à comunicação, não trabalhando, portanto, com as necessidades precisas dos estudantes. Esse ensino configura-se como um *Français de Spécialité* e, de acordo com os autores, é mais específico do que o

[68] É o caso de diversos países francófonos (nos quais o francês entra como uma das línguas oficiais), como o Marrocos, usado como exemplo pelos autores.

Francês geral e menos que o FOU, conforme ilustrado no esquema reproduzido a seguir:

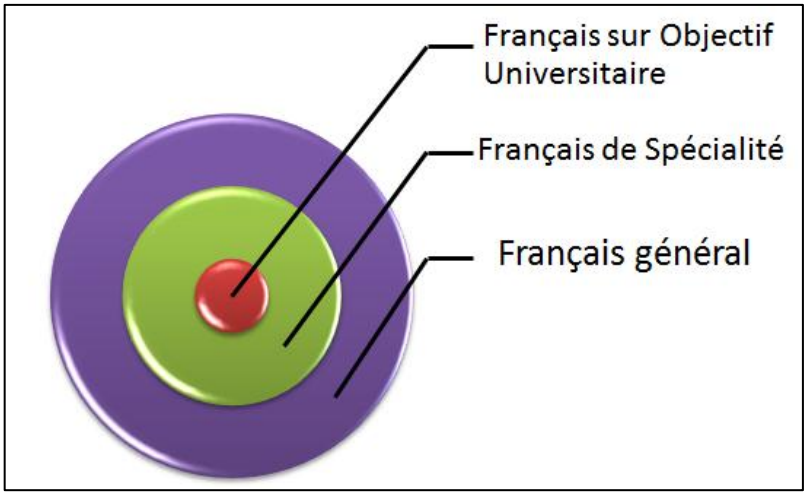


Figura 1: Esquema do FOU ao francês geral
Fonte: Mangiante e Parpette (2011, p. 49)

Mangiante e Parpette (2011) acreditam, assim, na necessidade de se pensar em cursos FOU para atender às demandas urgentes e precisas de estudantes que partem para o exterior em programas de intercâmbio com países francófonos ou para os que estão inscritos em cursos universitários cujas aulas sejam dadas em francês.

Conforme sustentam os autores, a língua ocupa um importante papel no sucesso dos estudos superiores em países estrangeiros e vem se tornando não só um assunto de preocupação, mas também um vasto campo de estudos (MANGIANTE; PARPETTE, 2011). Para eles, ainda que as condições materiais (formalidades administrativas, alojamento, vida estudantil, transporte, etc) representem uma influência considerável em um percurso acadêmico de sucesso, a língua ainda causa problemas nas situações de intercâmbio universitário (*ibidem*).

Mangiante e Parpette (2011) destacam que é preciso elaborar dispositivos completos e realistas de formação em FOU, abordando conteúdos culturais, institucionais, metodológicos e linguísticos necessários à preparação aos estudos no meio universitário francês, para dar conta do desafio de responder às necessidades desse público específico e das diferentes limitações institucionais e materiais que estão presentes no cotidiano universitário estrangeiro (MANGIANTE; PARPETTE, 2011).

Em seus estudos sobre as iniciativas de formações em FOU, Mangiante e Parpette (*idem*) mostram que cada universidade elabora um dispositivo próprio de acompanhamento dos intercambistas. Em alguns casos isso se dá em seus países de origem, por meio de cursos presenciais misturando estudantes de diferentes disciplinas, além do apoio de centros de recursos em línguas onde os suportes e atividades nem sempre são adaptados à problemática da integração universitária. Constatam, dessa forma, que os pressupostos didático-metodológicos de concepção de cursos FOS são raramente empregados para elaborar os dispositivos de formação linguística, sendo as necessidades desses estudantes consideradas de maneira limitada (*ibidem*).

O diferencial em adotar a abordagem FOU é, para os autores, o fato de deslocar o conceito de formação linguística para o de formação às competências universitárias[69], levando-se em conta as diferenças nas dimensões culturais e institucionais de uma IES para a outra (*ibidem*). Em uma situação real de ensino e aprendizagem do francês no contexto universitário, falar em FOU não se trata de propor uma formação mais lexical e centrada naquilo que é transversal a cada área de estudos (como se faria em um curso de *Français de Spécialité* voltado a estudantes em intercâmbio), nem de propor uma formação em FOS, pressupondo a existência de grupos homogêneos de estudantes, organizados por área de atuação, já que há uma grande diversidade de áreas contempladas e um número pequeno de representantes de cada área (*ibidem*).

Para atender às necessidades dos estudantes em intercâmbio, é preciso ir além, já que são considerados não só os aspectos linguísticos, mas também as competências universitárias ligadas a uma melhor integração do estudante. Conforme sustenta Boukhannouche (2012), a competência universitária se divide em três componentes: o institucional, o cultural e o linguístico-metodológico. O primeiro envolve a compreensão da organização da universidade de modo a facilitar os procedimentos administrativos a que todos os estudantes estrangeiros estão submetidos. A autora aposta no segundo como um meio de favorecer a integração do estudante, uma vez que é por meio dos equipamentos culturais que se realiza a compreensão da sociedade. O terceiro componente está ligado ao desenvolvimento de competências linguísticas, mas também considera

[69] Entendemos como "competência universitária" a reunião das competências linguísticas, lexicais, metodológicas, socioculturais e acadêmicas, necessárias à integração do estudante em uma determinada comunidade científica.

aspectos que auxiliem o estudante a realizar tarefas universitárias como preparar uma comunicação para um evento científico, determinar uma problemática de estudo ou pesquisa, sintetizar documentos e estabelecer relações entre leituras bibliográficas, entre outras. Utilizamos esta definição para criar as categorias de análise de nossa pesquisa, as quais serão abordadas no capítulo 3.

Vale mencionar, ainda que as formações em FOU apostam na transversalidade existente entre as disciplinas e áreas, mas trabalha com situações de comunicação específicas do meio universitário (MANGIANTE; PARPETTE, 2011). Os autores explicam que é possível existir casos em que a parceria entre universidades conte com um dispositivo de preparação linguística dos estudantes claramente definido, bem homogêneo e limitado, mas que em muitos casos a demanda se transforma em oferta como acontece com os estudantes Erasmus, para os quais as universidades dispensam um acompanhamento linguístico dos estudantes em mobilidade de diferentes áreas, apostando na transversalidade existente entre elas (MANGIANTE; PARPETTE, 2011).

Aproveitando as potencialidades dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) para o ensino das línguas, um dispositivo de formação em FOU poderia ser constituído de um módulo FOU transversal a todas as disciplinas, contemplando os aspectos do meio universitário que estão presentes em todas as áreas do conhecimento, como por exemplo, os diferentes gêneros de discurso (BAKHTIN, 2003) presentes na esfera acadêmica. Partindo desse módulo, seriam propostos outros cada vez mais específicos de acordo com cada área ou curso, sempre pensando no que é mais necessário ao estudante de determinada especialidade. Aproxima-se assim do *Français de Spécialité*, mas deve-se considerar um trabalho para além dos aspectos lexicais que é realizado nesta área, abordando também aspectos socioculturais, metodológicos e acadêmicos de cada domínio de estudos. Para ilustrar esta ideia elaboramos o seguinte esquema:

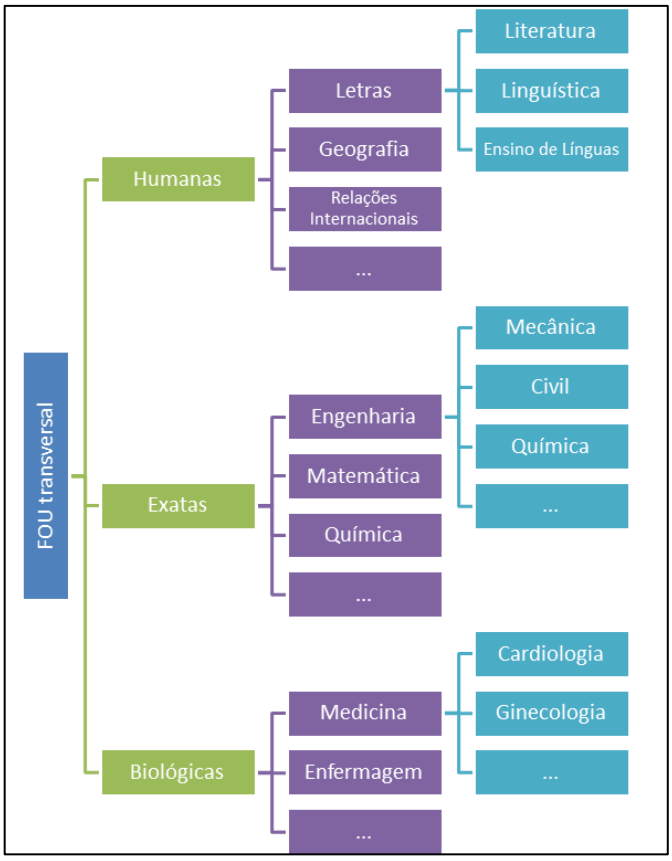


Figura 2: Esquema de uma situação ideal de formações em FOU apoiadas em ambientes virtuais de aprendizagem

Organizar uma estrutura como essa demanda um grande trabalho em equipe, que deveria ser realizado pelos órgãos das universidades encarregados das formações em língua estrangeira, como é o caso do Centro de Línguas da FFLCH, por exemplo. Vale mencionar também que esse tipo de estrutura de ensino em grupos e sub-grupos pode ser concebido com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), desde que haja equipes responsáveis pelas formações de cada área e uma instituição implicada em valorizar sua política de ensino de línguas.

Entendemos que esta proposta trabalha com aquilo que seria uma situação ideal de ensino de FOU nas universidades (e que poderia ser estendida para o ensino de outras línguas para objetivo universitário). Há, porém, um longo caminho a percorrer para que essa situação possa se concretizar, mas é importante realizar iniciativas de formação em contextos universitários dos mais variados e atuar em prol da criação de equipes que trabalhem em conjunto. Para que isso se viabilize, também é essencial haver interesse das IES, de modo que

as iniciativas estejam cada vez mais presentes e interligadas a uma política de ensino de línguas da instituição. As pesquisas realizadas na área do FOU devem, portanto, ser motivadas e divulgadas para que se conquiste esse quadro progressivamente.

Além disso, acreditamos na possibilidade de fazer o mesmo para outras línguas e é nessa direção que aponta nossa pesquisa: a de aplicar as reflexões e propostas didático-metodológicas do FOU no âmbito do ensino de Português para objetivo Universitário (PU). Com nossa iniciativa de PU na USP, pretendemos plantar a semente de uma nova proposta de ensino de português para estrangeiros e idealizar a longo prazo um quadro como o que sugerimos, aplicado também para o português, visando atender às demandas de estudantes estrangeiros que chegam às universidades brasileiras.

Desse modo, para analisar as possibilidades e impossibilidades dos contextos em que se propõem formações em FOU, Mangiante e Parpette (2011) propõem que sejam aplicadas, no contexto universitário, as cinco etapas didático-metodológicas de concepção de cursos FOS (*idem*, 2004).

A primeira delas é a *identificação da demanda*, na qual o professor-elaborador de cursos deve tomar conhecimento do objetivo preciso de formação, das condições de duração, horários, custos e limitações que influenciam a elaboração dos cursos (*ibidem*). É nela também que se estabelecem os contatos entre os atores envolvidos numa formação em FOU, ou seja, o professor-elaborador, as IES, os setores de relações internacionais e os centros de ensino de línguas disponíveis nas instituições.

A segunda etapa é a de *análise de necessidades*, momento em que devem ser determinadas as necessidades de formação e as situações em que os aprendizes farão uso da língua estrangeira, sendo que esta se redefine ao longo do processo (MANGIANTE; PARPETTE, 2004). No FOU, essa etapa é o resultado de uma observação de situações universitárias e competências que elas exigem, além de entrevistas com professores de diferentes áreas que trabalham com estudantes em mobilidade (MANGIANTE; PARPETTE, 2011).

Considerada como a terceira etapa, a *coleta de dados* permite que o professor-elaborador de cursos entre em contato direto com a área de atuação de seus aprendizes e, no caso do FOU, pode ser feita de duas formas: pela coleta de *documentos existentes*, tais como gravações de aulas, trabalhos práticos, enunciados de exames, correções, sites da internet, etc; ou pela constituição de *documentos solicitados*, tais como entrevistas com atores da vida universitária (professores, estudantes, secretários, etc) (MANGIANTE; PARPETTE, 2011).

Os documentos coletados são submetidos a uma *análise de dados* na quarta etapa, sendo selecionados aqueles que comporão o programa de formação em FOU (*ibidem*), a partir das necessidades dos aprendizes levantadas na segunda etapa. Os autores revelam que apesar do esforço que esse momento exige do professor-elaborador, ele entra em contato com discursos pouco estudados na tradição do ensino de línguas e descobre importantes características pragmáticas, discursivas, lexicais e sintáticas da área de atuação de seus aprendizes, podendo contemplá-las na formação que deseja propor (*ibidem*).

A quinta e última etapa é a *elaboração didática*, na qual são determinadas as estratégias didáticas, se serão trabalhados os conteúdos transversais ou disciplinares, quais conteúdos nocionais serão abordados, qual tratamento técnico será feito com os dados coletados (se será necessário cortar trechos de entrevistas e gravações de aulas, fazer montagens e melhorias de som ou imagem) e quais dispositivos de ensino e aprendizagem serão privilegiados para cada caso, pensando nas possibilidades de ensino presencial, semi-presencial ou a distância, de trabalhos complementares em autonomia, atividades coletivas ou individuais, entre outras (*ibidem*).

De acordo com os autores, as etapas de concepção de cursos em FOS-FOU podem ser usadas como um guia para a elaboração de cursos de outras línguas para objetivo universitário, por meio das quais se torna possível ter conhecimento dos objetivos dos aprendizes envolvidos, das semelhanças e diferenças entre os meios universitários de origem e de destino, como uma maneira de facilitar o aprendizado de uma nova língua estrangeira, além de permitir ao professor elaborar uma visão das possibilidades e impossibilidades que seu contexto oferece, assim como propõem os autores:

> A estratégia FOS-FOU é interessante não porque ela é sistematicamente aplicável [...] mas porque ela fornece uma ferramenta de referência a partir da qual o elaborador pode tomar consciência das possibilidades e impossibilidades de seu contexto, e vislumbrar estratégias de substituição mais próximas e coerentes do que seria uma abordagem FOS "ideal". (MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 49)[70]

No próximo subitem refletiremos sobre uma transferência dessa "estratégia FOS-FOU" para o contexto de ensino de português a estudantes estrangeiros, usando como exemplo a experiência de nossa pesquisa realizada na Escola Politécnica da USP.

1.3.3 Do FOU ao PU: elementos didático-metodológicos transferíveis do FOU à outras línguas e contextos

Acreditamos que a aplicação das etapas FOS-FOU é um primeiro elemento didático-metodológico transferível a outros contextos, uma vez que ela é proposta como um guia que vai nortear o trabalho do professor-elaborador de um curso de línguas para objetivo universitário. Nossa pesquisa visa comprovar essa hipótese por meio da realização destas etapas no contexto de ensino de português para objetivo universitário (PU).

A *identificação da demanda* é a primeira a ser considerada e nela é preciso estudar o contexto em que surge a proposta de PU, suas potencialidades e limitações no que diz respeito ao oferecimento de formações diferenciadas de línguas estrangeiras, tendo em vista a necessidade de apoio da instituição na realização das etapas PU.

A segunda etapa é a *análise de necessidades*, para a qual é preciso estabelecer o contato direto com os sujeitos envolvidos na formação em PU, com o intuito de delimitar os objetivos mais urgentes a serem atingidos com a formação.

---

[70]Tradução nossa. No original: "La stratégie FOS-FOU est intéressante non pas parce qu'elle est systématiquement applicable – nousavons vu que c'est loin d'être le cas – mais parce qu'elle fournit un outil de référence à partir duquel le concepteur peut prendre conscience des possibilités et impossibilités de son contexte, et envisager les stratégies de remplacement les plus proches, les plus cohérentes, au regard de ce que serait une démarche FOS « idéale »".

Em um quadro ideal de ensino de PU, o professor-elaborador deve trabalhar em equipe, contando com a parceria de professores da universidade, responsáveis de relações internacionais, estudantes brasileiros e estrangeiros da área a ser contemplada na formação. Desse modo, a *coleta de dados* pode ser realizada de maneira mais completa, com textos e discursos de diferentes formatos e origens, o que permite uma *análise de dados* antes da definição das situações de comunicação a serem trabalhadas em PU.

Por fim, a *elaboração didática* está condicionada aos resultados obtidos nas etapas anteriores e possibilita a criação das atividades aplicadas no curso PU.

Nossa pesquisa atua como uma maneira de responder a uma necessidade levantada pelos estudiosos da área de português língua estrangeira (PLE) por cursos diferenciados de PLE nos contextos universitários:

> O PLE a ser ensinado nas universidades não pode ser o mesmo dos materiais convencionais de tipo audiolingual com diálogos, ensino de gramática e estratégias de leitura. O ensino terá de ser praticado na própria língua-alvo para que por meio dela (e nela) os aprendentes realizem ações no mundo científico e da cultura e que ele não tenha um fim nele mesmo, ensinando a língua pela língua, sem envolvimento dos sujeitos aprendentes na língua. (MOUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2011, p. 69)

Nesse sentido, tendo em vista que os aprendizes de PLE nas universidades são normalmente estudantes inscritos em programas de intercâmbio e que suas necessidades de aprendizado do PLE ultrapassam a comunicação cotidiana, o autor crê na necessidade do PLE em meio universitário avançar para além do trabalho que é feito em um curso convencional, ou seja, considerar também os aspectos do meio universitário e os aspectos específicos/disciplinares aos quais os aprendizes são confrontados.

O ensino de línguas para objetivo universitário parece ser uma resposta possível a essa nova demanda levantada pelo autor, pois trabalha a partir das necessidades dos aprendizes em comunicar-se em um contexto específico de uso da língua que é o contexto acadêmico. O ensino de línguas para objetivo universitário prevê um aprendiz que busca um curso intensivo de língua no momento em que inicia seu projeto de ida ao país estrangeiro (ou muitas vezes, quando já está em território estrangeiro), fato que determina sua necessidade de

aprendizagem da LE, bem como os objetivos precisos e claramente identificados que ele tem a atingir em um intervalo de tempo limitado (MANGIANTE; PARPETTE, 2004). Assim, a fase inicial de elaboração de um curso para objetivo específico ou universitário é a *identificação das necessidades* do aprendiz, que já se mostrava presente na didática das línguas estrangeiras desde a abordagem comunicativa, quando os professores e elaboradores de cursos perceberam a importância de colocar o aprendiz no centro, dando mais importância ao uso que eles farão da língua a ser ensinada, ao objetivo específico de aprender uma LE.

Deve-se ressaltar, porém, que o oferecimento de cursos de PU não excluirá o oferecimento dos cursos convencionais de PLE[71], tendo em vista que os primeiros possuem objetivos gerais bastante diferentes dos segundos.

Outro aspecto importante a considerar no ensino de línguas para objetivo universitário (e, consequentemente, em uma formação em PU) é a relação entre pesquisa e ensino que se dá nas etapas de *coleta* e *análise de dados* da metodologia de concepção de cursos para objetivo específico e universitário (MANGIANTE; PARPETTE, 2004 e 2011, respectivamente), já que a elaboração desses cursos exige muitas vezes que o professor de língua entre em um domínio pouco conhecido, como é o caso dos cursos de línguas para objetivo universitário a estudantes de engenharia, comércio exterior ou arquitetura, por exemplo, para os quais é necessário que o professor de língua tome conhecimento de um contexto de uso da língua diferente daquele que está habituado.

Levando-se em conta o caráter emergencial dessas formações, uma saída para facilitar esse trabalho interdisciplinar é o fortalecimento da relação entre professor e aprendiz pela contribuição mútua estabelecida: o aprendiz com aquilo que é conhecimento prévio ligado à sua área de atuação e o professor com aquilo que sabe da LE. Cabe ao professor conceber tarefas que instiguem o tempo todo o aprendiz a usar desse conhecimento para o aprendizado da LE, relacionando também aquilo que aprende em LE ao seu cotidiano universitário. Trata-se de uma maneira de tornar a construção de conhecimento em LE mais significativa

[71] Gostaríamos de salientar que a expressão "cursos convencionais de PLE" foi utilizada em nossa pesquisa desconsiderando possíveis críticas à maneira como os cursos de PLE são concebidos e aplicados. O adjetivo "convencional" foi usado na tentativa de precisar melhor a distinção entre os cursos de PLE que vêm sendo oferecidos atualmente e a nossa proposta de cursos mais específicos de português para estrangeiros, como é o caso do PU.

ao aluno, pois ele parte daquilo que lhe é conhecido e enxerga uma aplicação praticamente imediata do que está aprendendo.

Nossa iniciativa de formação em PU foi a primeira experiência realizada na USP nesse sentido e surgiu de uma demanda no âmbito dos programas de intercâmbio existentes entre esta universidade e algumas IES francesas, conforme ilustrado no esquema a seguir:

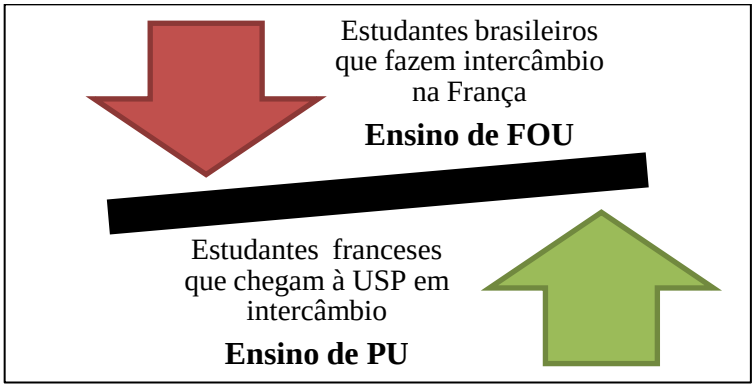


Figura 3: Esquema sobre a relação entre o ensino de FOU e de PU

Salientamos aqui que a restrição feita aos estudantes franceses se justifica na medida em que a demanda partiu deste contexto, mas incentivamos futuras formações em PU voltadas também a estudantes de outras nacionalidades.

Deve-se ressaltar, ainda, que o oferecimento de cursos de PU não excluirá o oferecimento dos cursos convencionais de PLE, tendo em vista que os primeiros possuem objetivos gerais bastante diferentes dos segundos. A proposta de curso PU entra como uma contribuição para o domínio de estudos sobre o PLE e corrobora com a afirmação de Almeida Filho de que:

> ...o que parece se constituir em algo novo hoje em dia, e isso não está absolutamente claro, é que um número cada vez maior de profissionais do ensino de línguas estrangeiras (ELE) está começando a criar de maneira sistemática, condições para a aprendizagem de uso comunicativo da linguagem em (a) áreas específicas de uso, (b) em unidades específicas do discurso, e (c) fazendo uso de uma nomenclatura ou taxonomia nova que lhes permite falar sobre planejamento de conteúdos de maneira muito mais complexa que antes." (ALMEIDA FILHO, 2010, p.58-9).

Nosso estudo atua na relação entre o contexto universitário brasileiro e o francês e se configura como uma primeira experiência em PU no âmbito da USP. Comparando os meios universitários dos dois países, constatamos que no Brasil há uma tendência de valorização da expressão oral, justificando assim nossa escolha em trabalhar com o desenvolvimento desta competência como uma prioridade.

1.4 A expressão oral na universidade brasileira

Conforme observa Nóbrega (2009), a evolução das tecnologias vem provocando uma mudança no papel atribuído à comunicação oral. Se antes a língua escrita era o único meio de documentar uma ação, com a popularização de gravadores, máquinas fotográficas, filmadoras e *smartphones* tornou-se possível registrar não só a linguagem verbal, como também a não-verbal. A cultura oral vem, portanto, ganhando espaço (*ibidem*) e se manifestando como uma forma cada vez mais valorizada em nossa sociedade.

No contexto universitário, a expressão oral se manifesta na forma de gêneros como seminários, defesas de tese e congressos acadêmicos, mas também na interação com colegas e professores quando se realiza um trabalho de pesquisa, por exemplo. Adotamos aqui a definição de Bakhtin (2003) de que os gêneros "são tipos relativamente estáveis de enunciados" (p.262), defendendo que "os enunciados são marcados pela especificidade de um determinado campo da comunicação" (*ibidem*), estando condicionados às relações dialógicas, ou seja, estes se criam no interior de uma situação social na qual o emissor e o receptor interagem para a composição da mensagem.

Nóbrega (2009, p.5) enfatiza o aspecto dialógico presente na língua falada, o qual "faz com que emissor e receptor produzam a mensagem juntos, conforme o assunto vai sendo exposto". Seguindo a noção bakhtiniana de dialogismo, nosso dizer é, ao mesmo tempo, uma reação e uma resposta a outros enunciados.

No meio universitário, o receptor pode ser o professor que avalia o estudante através de uma situação de comunicação oral. Se não há clareza e organização no que é exposto pelo emissor, o receptor pode construir uma mensagem diferente da desejada e avaliá-lo negativamente. A clareza está ligada ao domínio do assunto a ser tratado e da situação social em que se constrói o enunciado, e a organização, aos aspectos metodológicos subjacentes a um determinado gênero da esfera acadêmica.

Nesse sentido, Gomes-Santos (2012, p. 16) destaca o caráter intertextual de uma exposição oral, colocando o expositor como "aquele que fundamentalmente coloca em diálogo uma multiplicidade significativa de textos". O autor argumenta que uma exposição oral se constrói a partir de um repertório de conhecimentos que deve ser articulado em dois momentos: primeiramente pelo expositor, na preparação do seu discurso e depois na interação com o ouvinte. No âmbito da universidade, é imprescindível articular os conhecimentos teóricos a uma análise crítica ou aplicá-los em uma experiência de pesquisa. Nóbrega (2009) acrescenta que esta articulação deve se basear em objetivos que se definem durante a preparação do discurso, na qual se deve entrar em contato com diferentes fontes sobre o assunto a ser trabalhado.

Outro aspecto importante para uma apresentação oral é o conhecimento das condições de produção em que ela se dá. Borges (2008, p. 88) afirma que "numa comunicação de cunho intercultural é importante que os participantes da conversa tenham conhecimento da etiqueta comunicativa ou interacional do país, região, ou comunidade étnica onde está interagindo". Logo, um estudante em intercâmbio na universidade se vê diante da necessidade de aprender a "etiqueta comunicativa" do meio universitário brasileiro para que sua inserção neste seja mais eficaz.

O fato é que no Brasil os estudantes universitários são instigados o tempo todo a falar sobre o domínio em que atuam e isso pode se mostrar como um choque a estudantes de outras culturas, nas quais a universidade abre poucos espaços para a expressão e interação oral.

Na França, há um reforço metodológico no que diz respeito à preparação de apresentações orais: desde o ensino básico os estudantes são incentivados a planejar uma exposição oral (*exposé*) seguindo alguns critérios de organização da fala, como o esclarecimento, no início, do plano de seu *exposé,* contendo uma problemática e uma questão a ser discutida. Por outro lado, a interação oral entre professores e alunos é pouco presente no contexto universitário.

No Brasil, acontece o inverso: somos instigados a interagir com professores e colegas sobre os conhecimentos produzidos e veiculados na universidade, mas possuímos dificuldades em organizar metodologicamente uma exposição oral. A dificuldade dos franceses inseridos nas universidades brasileiras não é, portanto, do ponto de vista metodológico da preparação de um seminário, mas das especificidades do discurso oral voltado ao uso da língua portuguesa no âmbito acadêmico, fato que foi considerado como uma necessidade para o oferecimento de nosso curso piloto de PU.

Logo esta pesquisa não se propõe a fazer uma análise das condições de produção de um seminário, nem dos aspectos metodológicos ligados ao seu planejamento, mas sim a de trabalhar com situações de comunicação em PU, envolvendo a produção oral em contexto universitário, abarcando o seminário e também outras situações de comunicação oral.

Para tanto, consideraremos a noção de "unidades de ensino" proposta por Courtillon (2002) na elaboração das atividades de nosso curso. Para a autora:

> Um curso deve ser pensado em termos de unidades de ensino, tendo cada uma objetivos de aprendizagem (definidos enquanto saber-fazer que implica conhecimentos linguísticos), dados selecionados em função do objetivo e segundo uma certa progressão, uma metodologia de aprendizagem e uma avaliação. (COURTILLON, 2002, p. 32)[72]

[72] Tradução nossa. No original: "Un cours doit donc être pensé en termes d'unités d'enseignement, ayant chacune des objectifs d'apprentissage (définis en tant que savoir-faire impliquant des connaissance linguistiques), des données sélectionnés em fonction de l'objectif, et selon une certaine progression, une méthodologie d'apprentissage et une évaluation"

Capítulo 2: INTERNACIONALIZAÇÃO

"O mar foi ontem o que o idioma pode ser hoje, falta vencer alguns Adamastores."
(Mia Couto)

Muito tem se discutido na atualidade sobre a internacionalização das universidades brasileiras como algo necessário para garantir sua excelência no cenário mundial[73]. Mesmo que a palavra internacionalização seja constantemente tratada como um sinônimo do fenômeno contemporâneo de intercâmbio de professores e estudantes, de parcerias internacionais no desenvolvimento de pesquisas e oferecimento de cursos (principalmente os de pós-graduação), analisando historicamente este movimento, percebe-se que a mobilidade de professores e estudantes é estimulada desde a origem das universidades (LAUS, 2012).

O surgimento das maiores universidades no Brasil (década de 1930), por exemplo, envolve uma primeira abertura destas instituições à internacionalização, quando se realiza a contratação de professores estrangeiros, ação com o objetivo não só de compor o corpo docente das instituições brasileiras, transmitindo conhecimentos e divulgando pesquisas realizadas em seus países de origem, mas também com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de nosso país e levar o que era produzido aqui para divulgação no exterior. Para citar um caso mais concreto, já mencionamos no capítulo anterior que a USP recebeu diversos professores franceses em sua criação, sobretudo na área de Ciências Humanas[74], contratados para participar da criação de cursos como os de Geografia, História e Filosofia, entre outros.

Durante algumas décadas, porém, a internacionalização se restringiu à participação de professores estrangeiros nas atividades universitárias ou à cooperação brasileira com países estrangeiros na realização de pesquisas de caráter internacional (LAUS, 2012). Na era pós-Guerra Fria, o fenômeno da globalização conduziu setores como finanças, mercados, migrações humanas, entre outros à internacionalização. Desde então passou-se a pensar em um novo formato de cooperação acadêmica visando a uma busca por um modelo de desenvolvimento que abriria caminho de acesso aos frutos da revolução tecnológica em curso no mundo contemporâneo (*ibidem*).

---

[73] O jornal *O Estado de São Paulo* publicou em 2013 uma série de reportagens sobre esse assunto, algumas delas disponíveis no link: <http://blogs.estadao.com.br/herton-escobar/universidades-brasileiras-em-busca-da-excelencia-parte-1> Acesso em 28 abr. 2014

[74] Uma lista de professores franceses que compuseram o corpo docente na origem da USP pode ser encontrada no capítulo escrito por Mário Laranjeira e Michel Launay na obra O francês instrumental: a experiência na Universidade de São Paulo (CANDIDO; CARONI; LAUNAY, 1977)

Em um mundo globalizado econômica e socialmente, as instituições de ensino superior (IES) precisam estar preparadas para a cooperação e também para a competição em níveis internacionais, como constata Ben Wildavsky[75] (2011) em entrevista concedida à *Revista Ensino Superior* da Universidade de Campinas (UNICAMP)[76]:

> Muitos países entenderam, e os formuladores de políticas entenderam, que a competição para as universidades não é só local, nacional ou regional – é global. De certa forma, o mesmo tipo de globalização que chegou ao mundo dos negócios e da cultura também chegou ao mundo do ensino superior. Houve um aumento muito grande na colaboração científica internacional. O número de artigos coassinados por professores de países diferentes mais que dobrou nos últimos 20 anos.

O pesquisador mostra que não se trata de um movimento novo, mas sim de um crescente aumento na colaboração científica internacional já existente e que este acompanha a evolução da própria sociedade. Francisco Marmolejo (2011)[77], outro intelectual entrevistado pela Revista, afirma que a internacionalização "abre a universidade para o mundo e aproxima o mundo da universidade", duas necessidades trazidas pela sociedade globalizada, o que implica em ações voltadas sempre a um contexto internacional e não mais a contextos locais.

Dessa forma, as universidades se veem diante da necessidade de reformular suas políticas organizacionais e rever suas propostas curriculares, de modo a atender às demandas do mercado mundial, já que atualmente é preciso pensar em formações que tornem o estudante capaz de compreender e interpretar a complexidade do mundo em que vive, de modo que ele possa ingressar no mercado de trabalho e responder às demandas que surgem nesse contexto.

---

[75] Pesquisador da Kauffman Foundation, nos Estados Unidos, autor do livro The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World e colaborador do blog WorldWise da publicação norte-americana The Chronicle of Higher Education.

[76] BUENO, Rachel; FÁVARO, Tatiana. Entrevista: A internacionalização das universidades vista por três especialistas estrangeiros (Ben Wildavsky, Francisco Marmolejo, e John Douglass). 2011. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/entrevistas/a-internacionalizacao-das-universidades-vista-por-tres-especialistas-estrangeiros> Publicada originalmente no Jornal da Unicamp, dezembro de 2010. Acesso em 28 abr. 2014

[77] Diretor-executivo do Consórcio para a Colaboração no Ensino Superior da América do Norte (Conahec), vice-reitor assistente de Programas do Hemisfério Ocidental da Universidade do Arizona, nos Estados Unidos, e colaborador do blog WorldWise.

Outra reformulação se faz necessária: para que as ações de internacionalização sejam cumpridas de maneira efetiva, os estudantes e professores precisam dominar a língua de seus parceiros universitários. Se, no início, a necessidade mais expressiva estava ligada à leitura em língua estrangeira para ter acesso à bibliografia fornecida pelos professores estrangeiros (*cf.* item 1.1), atualmente é necessário refletir sobre uma formação que torne o aluno capaz de agir em língua estrangeira (*cf.* item 1.2) no contexto universitário, seja em seu país de origem, seja fora dele. Assim, as políticas de internacionalização das nossas universidades não podem deixar de lado a reformulação de sua política de ensino de línguas, buscando oferecer formações mais precisas aos estudantes que realizam intercâmbio, ou seja, cursos que lhes capacitem para agir em língua estrangeira de acordo com os objetivos específicos dos programas de mobilidade internacional nos quais estão inseridos. Nesse sentido, as propostas de formações para objetivo universitário (como o *EAP*, o *FOU* e o *PU*) parecem responder a essa demanda, tendo em vista que consideram não só os aspectos linguísticos, mas também culturais, metodológicos e acadêmicos relacionados ao agir em contexto universitário.

Examinaremos, assim, a relação entre alguns programas de internacionalização e as políticas linguísticas existentes para viabilizar a mobilidade estudantil. Nossas reflexões repousam, inicialmente, sobre um breve percurso histórico pelas iniciativas de internacionalização das IES brasileiras, dando destaque ao surgimento, em 2011, do programa federal *Ciência sem Fronteiras*[78], aprovado pelo Decreto nº 7642. Acreditamos que, além de oferecer 101.000 bolsas (fornecidas pela iniciativa pública e privada) a estudantes e pesquisadores brasileiros e estrangeiros, o programa vem trazendo cada vez mais visibilidade à internacionalização de nossas instituições de nível superior e parece ter sido o responsável por um boom da internacionalização nesses últimos anos. Além disso, o programa *Ciência sem Fronteiras* dá um enfoque maior às iniciativas de internacionalização da graduação, o que configura uma novidade, pois antes se valorizavam mais as iniciativas no nível da pós-graduação.

[78] Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/0/Decreto+n%C2%BA+7642-Ci%C3%AAncia-sem-Fronteiras.pdf> Acesso em 20 abr. 2014

Feito isso, passaremos para o caso específico da Universidade de São Paulo (USP), tratando de sua política de internacionalização e da política de ensino de línguas que é colocada em prática em diferentes setores da USP: no Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (CL), no projeto de ensino de línguas coordenado pela Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI)[79], no Serviço de Cultura e Extensão Universitária da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (os cursos Extracurriculares)[80]. Nosso intuito é compreender as estratégias que vêm sendo tomadas para dar conta das demandas de ensino de línguas mais específico, voltado aos interesses dos estudantes e pesquisadores que realizam viagens de estudos ao exterior.

Na terceira seção do capítulo, restringiremos nossas reflexões às iniciativas de internacionalização existentes no contexto da Escola Politécnica da USP (Poli), local onde realizamos nosso projeto. E, finalmente, estabeleceremos uma relação entre a internacionalização e as políticas linguísticas das universidades que permitam com mais precisão preparar o estudante (e/ou professor) para realizar programa de intercâmbio no exterior.

2.1 A internacionalização no Brasil

Se entendermos a internacionalização das IES como um "processo de integração de uma dimensão internacional ou intercultural ao ensino, pesquisa e aos serviços de uma instituição" (KNIGHT, 1994, p. 7, tradução nossa)[81], podemos afirmar que boa parte das universidades públicas brasileiras nasce de uma iniciativa de internacionalização, já que em sua origem contaram com a presença de professores-pesquisadores estrangeiros para compor seu corpo docente.

[79] Para maiores informações sobre os cursos oferecidos pelo programa AUCANI Idiomas, consultar: <http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/cursos>

[80] Para mais informações sobre os Cursos Extracurriculares, consultar: <http://sce.fflch.usp.br/>

[81] Tradução nossa. No original: "the process of integrating an international or intercultural dimension into the teaching, research, and service functions of the institution."

Citamos anteriormente o exemplo da Universidade de São Paulo (USP) que, em sua origem (nos anos 1930), recebeu missões francesas nas quais professores como Roger Bastide (Sociologia), Claude Lévi-Strauss (Antropologia) e Fernand Braudel (História), entre outros, foram contratados pela USP para integrarem o corpo docente da universidade, nesse caso, a "dimensão internacional ou intercultural" a que se refere Knight. Como os cursos eram ministrados nas línguas estrangeiras, estes traziam a necessidade da compreensão do idioma, oral e escrita, já que a bibliografia sugerida estava escrita no idioma falado pelos professores (*cf.* item 1.1).

Laus (2012, p.67) mostra que até a metade da década de 1970 as universidades brasileiras continuaram contando com a cooperação internacional na formação de seu corpo docente e também no "intercâmbio de conhecimentos e informações técnicas entre pesquisadores individuais e grupos de pesquisa" (ainda em nível de pós-graduação), mas salienta que essa influência internacional se dava de uma maneira mais receptiva e passiva do ponto de vista dos brasileiros. A mudança que ocorre nos anos 1980 é a evolução para um novo modelo de internacionalização mais igualitário, baseado no desenvolvimento de grupos interinstitucionais, tendência observada em programas e acordos firmados pelas principais Agências Estatais de Fomento estaduais (como as Fundações de Amparo à Pesquisa – FAPs) ou federais (como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq) e pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC), do Ministério de Relações Exteriores (LAUS; MOROSINI, 2005). Segundo as autoras, tais agências criaram incentivos à formação de grupos de pesquisa e à valorização da igualdade científica entre os pesquisadores brasileiros e estrangeiros (*ibidem*).

Miura (2006) cita estas agências de fomento como catalisadores do processo de internacionalização, mas esclarece que a avaliação das atividades e das pesquisas desenvolvidas pelas instituições públicas no nível de pós-graduação, aplicada pela Capes, se configura como um forte impulso à internacionalização. Laus (2012) explica que esse tema passa a ter um enfoque nacional mais amplo no Brasil quando, no final dos anos 1990, a Capes adota padrões internacionais em sua avaliação, os quais conduzem as universidades a investir na qualificação de seus programas de pós-graduação e de seu corpo docente e discente, em busca de mudanças que as classifiquem nos níveis mais

altos, especialmente pelo fato do sistema de avaliação da Capes ser considerado nas disputas por recursos públicos nacionais e internacionais.

A Capes realiza sua avaliação[82] baseada em cinco grandes eixos (proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual e inserção social), atribuindo um conceito de 1 a 7 em ordem crescente, sendo que só obtêm conceitos 6 e 7 os cursos com padrão internacional de excelência. A produção acadêmica e a cooperação internacionais possuem, portanto, um importante peso nessas avaliações, estando a mobilidade docente e discente no centro das preocupações das IES que desejam atingir os conceitos máximos. Laus (2012) considera essas avaliações como o fator central para que a internacionalização se tornasse uma das preocupações de destaque no cenário acadêmico[83] brasileiro, sobretudo a partir dos anos 2000, do ponto de vista dos planejamentos estratégicos institucionais, das políticas nacionais que incentivam a mobilidade estudantil e das declarações internacionais visando o intercâmbio de estudantes e pesquisadores.

Há, ainda, outros dois fatores considerados pelas autoras como incentivos à internacionalização: Miura (2006) menciona o Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) da Capes, que favorece a participação de mestrandos em congressos nacionais e de doutorandos em congressos internacionais, enquanto Laus (2012, p.87) resgata o aparecimento de nossas instituições em rankings acadêmicos internacionais como um fator que propicia maior visibilidade internacional às nossas IES e que, ao mesmo tempo, encoraja a competição destas "em sua busca de um padrão identificado com o que se convencionou chamar de 'universidades padrão mundial', do inglês *world class universities*".

O aumento da internacionalização das IES brasileiras aparece também como uma meta em dois recentes planos do governo brasileiro. O *Plano Nacional de Pós-Graduação* (PNPG)[84] contém propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação e foi criado em 2010 por uma comissão da Capes, cuja aplicação foi prevista para o período de 2011 a 2020. Já o *Plano Nacional de*

[82] Sobre a avaliação da CAPES, consultar: <http://www.capes.gov.br>

[83] Ao longo de nosso trabalho, utilizaremos o termo "acadêmico" para tratar do contexto relativo a todas as instituições de ensino superior presentes no país (Universidades, Faculdades Técnicas e Tecnológicas Estaduais e Federais, Institutos Federais de Ensino Superior, entre outros) e o termo "universitário" para o contexto relativo somente às universidades.

[84] Para conferir o documento completo do Plano, consultar: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>

Educação (PNE)[85], lei aprovada em junho de 2014 após quatro anos de tramitação, apresenta diretrizes, metas e estratégias para a Educação no Brasil, considerando algumas das diretrizes mencionadas no PNPG.

As diretrizes do PNPG relacionadas à internacionalização preveem um "estímulo à formação de redes de pesquisa e pós-graduação, envolvendo parcerias nacionais e internacionais, no nível da fronteira do conhecimento, com vistas à descoberta do 'novo' e do inédito" (BRASIL, 2010, p. 294). Valoriza-se, assim, a busca por excelência e conhecimentos novos e defende-se uma diminuição da endogenia, já que os objetivos do PNPG incentivam a interação entre IES brasileiras e estrangeiras e o "protagonismo do país no cenário internacional" (*idem*, p. 303). Para que isso seja realizado, o plano propõe algumas sugestões para promover esses valores:

> • o envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo;
> • o estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros;
> • o aumento do número de publicações com instituições estrangeiras. (*ibidem*)

Tais sugestões reaparecem no *Plano Nacional de Educação* (PNE) e nele se estendem ao nível de graduação, encorajando a criação de programas e ações que visem a mobilidade estudantil, conforme mostram as estratégias seguintes:

> 12.12) Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.
>
> 13.7) Fomentar a formação de consórcios entre universidades públicas de educação superior com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

[85]O PNE foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010 e só foi sancionado pela Presidente da República, Dilma Rousseff, no dia 26 de junho de 2014, conforme notícia publicada no Portal do Ministério da Educação nesta data: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view= article&id=20553>. A versão final do documento (lei aprovada) pode ser conferida no site: <http://estaticog1.globo.com/2014/06/26/Redacao-Final-03.06.14.pdf>. Acessado em 26 jun. 2014.

> 14.5) Consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa.
>
> 14.6) Promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2012, p. 14-16)

Há, portanto, uma manifestação de interesse das políticas nacionais que poderia indicar um aumento nos incentivos acadêmicos e financeiros, bem como uma ampliação das políticas de favorecimento da mobilidade estudantil e docente nos níveis nacional e internacional, usando como justificativa a necessidade de enriquecer as formações de nível superior e dar maior visibilidade às atividades de ensino, pesquisa e extensão, três eixos sobre os quais as universidades se organizam.

Ainda que o PNE não tenha sido sancionado como uma lei, muitas das propostas nele contidas vêm surtindo efeito no âmbito educacional: o lançamento do *Programa Ciência sem Fronteiras* (CsF)[86] no ano de 2011 é um bom exemplo de iniciativa proposta em nível nacional em apoio à mobilidade estudantil. Promovido pelo Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o CsF tem como objetivos[87]:

> - Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento;
> - Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior;
> - Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros;
> - Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas;
> - Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil.

[86] O Decreto que instituiu o programa Ciência sem Fronteiras encontra-se disponível no link: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/0/Decreto+n%C2%BA+7642-Ci%C3%AAncia-sem-Fronteiras.pdf> Acesso em 28 jul. 2013.

[87] As informações aqui disponibilizadas foram coletadas do site oficial do programa: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf> Acesso em 28 jul. 2013

De acordo com o site de divulgação do CsF[88], o programa prevê um oferecimento de 101.000 bolsas de estudos, sendo 75.000 financiadas pelo Governo Federal e 26.000 pela iniciativa privada, a estudantes de graduação e pós-graduação que desejem realizar intercâmbio no exterior e também se coloca como um meio de atrair pesquisadores do exterior que queiram realizar pesquisas no Brasil por um tempo prolongado ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros. O quadro 2, também retirado deste site, contém os dados do número de bolsas destinado a cada modalidade de intercâmbio prevista pelo CsF:

Modalidade	**Nº de Bolsas**
Doutorado sanduíche	15.000
Doutorado pleno	4.500
Pós-doutorado	6.440
Graduação sanduíche	64.000
Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior	7.060
Atração de Jovens Talentos (no Brasil)	2.000
Pesquisador Visitante Especial (no Brasil)	2.000
Total	**101.000**

Quadro 2: Número de bolsas do programa CsF por modalidade de intercâmbio

O fato do CsF destinar um maior número de bolsas à graduação sanduíche (cerca de 63%) o configura como um programa original e pioneiro, tendo em vista que o incentivo maior dado pelas agências de fomento aos projetos de internacionalização se voltava, até então, ao nível da pós-graduação. O foco na graduação colaborou para dar mais visibilidade ao programa no cenário nacional, pois o público-alvo do programa abrange um maior número de estudantes. Além disso, o CsF contribui para que, durante o período de formação na universidade e a médio prazo na formação de profissionais, os jovens entrem no mercado de trabalho com um diferencial que poderá influenciar ações de qualidade no contexto nacional. Podemos afirmar também que o CsF foi um dos responsáveis por um boom na internacionalização das IES brasileiras de maneira geral, graças a essa visibilidade que ele trouxe aos acordos de intercâmbio e bolsas de mobilidade estudantil, gerando um interesse dos estudantes de graduação na

[88] Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metas> Acesso em 23 abr. 2013

elaboração de dossiês para concorrer às vagas de programas de intercâmbio como o CsF e outros já existentes nas instituições.

Uma das questões que está diretamente relacionada ao programa diz respeito às ações que as IES devem realizar para a seleção e avaliação dos dossiês do ponto de vista do currículo do estudante, de seu conhecimento de língua estrangeira e de seu plano de estudos, justificando a importância da formação no exterior para sua graduação. O conhecimento em língua estrangeira é determinante para que o estudante seja escolhido, logo as IES precisam empenhar-se em projetos de ensino de línguas estrangeiras para que seus alunos estejam preparados para a concorrência em processos seletivos como o do CsF.

Vale mencionar, ainda, que o CsF não está restrito às universidades, pois se estende a outras IES como as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica[89], que engloba os Institutos Federais, as Universidades Tecnológicas, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e as Escolas Técnicas vinculadas a universidades, outro fator que corrobora para a visibilidade e amplitude do projeto.

Salientamos que, como nossa pesquisa pretende tratar de algumas consequências da internacionalização da Universidade de São Paulo (USP), não é nosso objetivo aqui discutir a abrangência do CsF em todas as instituições de ensino superior existentes no Brasil, por isso, nos restringiremos a partir de agora às propostas de internacionalização da USP, que incluem não só o CsF, mas também outras iniciativas mais antigas e, portanto, mais concretizadas.

Todas as ações anteriormente mencionadas nos levam a constatar a existência de um movimento geral de internacionalização das IES brasileiras, o qual atinge diferentes setores do ensino superior, na graduação e na pós-graduação, e tem conduzido as IES a definirem um programa de internacionalização a ser colocado em prática, o que possivelmente se concretizará em novas políticas de internacionalização, bem como reformulações das já existentes.

[89] Sobre essa rede, favor consultar: <http://redefederal.mec.gov.br/> Acesso em 02 maio 2014.

Conforme afirmamos na introdução deste capítulo, ao rever a política de internacionalização de uma IES, é preciso pensar também na política de ensino de línguas. As iniciativas devem considerar que o envio de estudantes de uma IES ao exterior pressupõe que eles dominem a língua do país de destino. Nesse caso, as IES brasileiras deveriam se encarregar da preparação linguística de seus estudantes, oferecendo cursos dos idiomas contemplados nos acordos de internacionalização, os quais poderiam ser complementados na IES de destino, com formações mais precisas, ligadas ao agir em contexto universitário. Da mesma maneira, em um quadro ideal de internacionalização, as IES estrangeiras promoveriam formações em língua portuguesa para os estudantes que vêm ao Brasil e nossas IES as complementariam, oferecendo cursos focados nos objetivos específicos dos aprendizes integrados ao contexto universitário. Trata-se de uma iniciativa de formação linguística em *mão dupla*[90], ou seja: para cada ação que ocorre na instituição de origem, é gerada uma ação de igual teor na instituição de destino.

Mas a *mão dupla*, apesar de desejável, não ocorre em muitos acordos de internacionalização. É o caso da USP em relação à França: há iniciativas de formação em francês para os estudantes *uspianos* que desejam realizar viagens de estudos (*cf.* item 2.3), mas pouco tem sido feito em relação ao ensino de português para os estudantes franceses integrados à USP em programas de intercâmbio (havendo algumas formações em língua portuguesa geral, voltadas à aquisição do português e ao trabalho com questões culturais, como mostramos no item 1.3 desta dissertação). Nosso projeto surge numa perspectiva de *mão dupla*, ou seja, a partir de uma demanda por cursos de português voltados às necessidades dos estudantes em contexto universitário, feita pela França devido à existência de formações desse mesmo teor em suas IES. Esta demanda nos levou a adotar os procedimentos do ensino de línguas para objetivo universitário na concepção de nosso curso e poderia apontar para esses procedimentos como uma tendência futura na elaboração de cursos voltados aos estudantes e pesquisadores em intercâmbio.

[90] Entendemos por *mão dupla* o movimento de mobilidade internacional que ocorre da universidade brasileira para a estrangeira e na direção inversa, da universidade estrangeira para a brasileira.

No contexto de internacionalização das IES entendemos que a implantação de formações linguísticas para objetivo universitário (no nosso caso, o ensino do português para franceses) está diretamente ligada a questões institucionais das universidades francesas e as brasileiras (no nosso caso, a USP) e às especificidades do programa de intercâmbio. Nesse sentido, apresentaremos e discutiremos a internacionalização da USP e, mais precisamente, da Poli, refletindo sobre a política de ensino de línguas que deve ser colocada em prática na perspectiva *da mão dupla*.

2.2 A Internacionalização na USP

De acordo com Miura (2006) é na década de 1980 que a preocupação da USP com sua inserção internacional se manifesta através da criação da Comissão de Cooperação Internacional (CCInt). A autora explica que, em sua origem, a CCInt tinha como objetivos: "(i) formular a política de atuação internacional da USP, (ii) promover a dinamização e expansão da atuação internacional da USP e (iii) assessorar o Reitor em assuntos de sua competência, na área de cooperação internacional" (MIURA, 2006, p. 135).

Segundo Miura (2006), a internacionalização se tornou uma prioridade para a USP desde então e seu enfoque vem sendo dado, a três elementos: a mobilidade de alunos e professores, os projetos conjuntos de pesquisa e os convênios de duplo diploma. A autora salienta que, na gestão da CCInt de 2001 a 2005, foi mencionada a intenção de estender a internacionalização para a graduação, pois esta se concentrava essencialmente na pós-graduação.

A CCInt passou a se chamar Vice-Reitoria Executiva de Relações Internacionais (VRERI) e, desde 2013, foi reconfigurada como a Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI). Os objetivos foram revistos e, de acordo com informações obtidas no site oficial dessa agência91, ela é encarregada de "assessorar o Reitor nas relações acadêmicas nacionais e internacionais da Universidade" e "dar assistência ao Reitor, aos órgãos centrais e às unidades na área de cooperação acadêmica nacional e internacional", com o objetivo de "estabelecer estratégias de relacionamento entre a USP, instituições

[91] Segundo o site da AUCANI: <http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/institucional/sobre-a-vrer> Acesso em 14 abr. 2014

universitárias, órgãos públicos e a sociedade, para suporte à cooperação acadêmica em matéria de ensino, pesquisa, cultura e extensão universitária, nos âmbitos nacional e internacional". Logo, é a AUCANI que se ocupa da administração e burocracia referentes aos convênios entre a USP e as IES estrangeiras.

A universidade dispõe ainda das Comissões de Relações Internacionais (CRInts), instaladas nas diferentes unidades da USP e vinculadas à AUCANI, que foram criadas com a função principal de assessorá-las em assuntos ligados a convênios e contratos com instituições acadêmicas e de pesquisa do exterior. Há uma CRInt para cada unidade, formada por um presidente, um vice-presidente (ambos professores da unidade) e dois professores designados pelo diretor da unidade entre o quadro de docentes dos diversos departamentos, para se responsabilizar pelos acordos.

Para Miura (2006, p. 268), a criação das CRInts descentraliza e agiliza os procedimentos de formalização de acordos internacionais, estimulando a internacionalização. Além disso, a autora constata que os estudantes estrangeiros se sentem mais confiantes ao se candidatar a um intercâmbio, pois as CRInts facilitam o acesso às informações, a formalização e a organização dos processos de intercâmbio, bem como sua socialização na chegada à USP. Há, portanto, procedimentos institucionais que garantem a realização dos acordos.

No ano de 2011 foi lançado também o programa *USP ifriends*[92], disposto a integrar os estudantes estrangeiros à comunidade universitária. Trata-se de uma iniciativa da AUCANI para facilitar a recepção dos intercambistas na qual os estudantes brasileiros regularmente matriculados na USP (chamados no programa de *AmigoUSP*) se voluntariam para auxiliar o estrangeiro em sua estadia na USP. O *AmigoUSP* deve auxiliar o intercambista: no trajeto aeroporto-moradia, na busca de alojamento, no processo de registro na Polícia Federal e demais órgãos, nas questões acadêmicas e práticas como os serviços da USP (bibliotecas, salas pró-aluno, wi-fi, xerox, ônibus etc), em questões de ordem linguística que possam surgir ao longo da estadia do intercambista na USP, bem como na integração cultural do estrangeiro na cidade, ou seja, no uso do transporte público, serviços de banco, correios, telefonia e supermercados,

[92] Para mais informações sobre o programa, consultar: <http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/usp-ifriends>

além da participação em atividades culturais como teatros, shows, cinema, exposições e festas.

Algumas iniciativas já foram tomadas, mas Miura (2006) lembra que ainda existem alguns obstáculos para o avanço da internacionalização da USP, como a burocracia ligada aos procedimentos de formalização dos convênios e ao envio de professores e alunos e a falta de recursos financeiros adequados para colocar os programas em prática. Isso poderia revelar algumas falhas na política de internacionalização da USP a serem sanadas, já que a administração da universidade enfatiza em suas declarações que a internacionalização é uma de suas maiores prioridades em busca da excelência.

Se observarmos o número de estudantes que se inscrevem em programas de intercâmbio em relação ao total de alunos matriculados na USP, trata-se ainda de um índice muito pequeno: em 2012 a USP possuía 92.064 alunos matriculados (entre graduação e pós-graduação)[93], o número de estudantes que realizaram intercâmbio (independente do país de destino) representa apenas 1,9% desse total. A porcentagem também se mostra pequena se compararmos, por exemplo, aos dados da União Europeia (relativos aos 33 países participantes do programa Erasmus[94] nos anos de 2011-2012), onde "cerca de 10% da população total de estudantes efetuou uma parte ou a totalidade de seus estudos no estrangeiro, com o apoio do programa Erasmus ou de outros meios públicos e privados" (NOTA INFORMATIVA DA COMISSÃO EUROPEIA, 2013).

Apesar disso, os dados dos relatórios gerais de mobilidade estudantil na USP (fornecidos pela AUCANI)[95] revelam um importante crescimento no período entre 2011 e 2012: houve cerca de 44% de aumento no número de estudantes em intercâmbio na direção Brasil-exterior e aproximadamente 18% na direção inversa, considerando os dados relativos à graduação e pós-graduação,

Desses relatórios depreendemos ainda a informação de que cerca de 50 países possuem alunos em mobilidade no sentido IES estrangeira-USP ou no sentido inverso (USP-IES estrangeira). Destes, há 7 países que possuem um número bastante representativo de estudantes em intercâmbio na USP, cujos dados foram utilizados para compor o gráfico 1:

---

[93]De acordo com o site: <http://www5.usp.br/usp-em-numeros> Acesso em 28 mar. 2014.

[94]Site oficial do programa Erasmus: <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_pt.htm> Acesso em 28 mar. 2014.

[95] Obtivemos estes relatórios graças à colaboração da secretária da AUCANI, Regina Aparecida do Nascimento, que nos forneceu alguns documentos via e-mail.

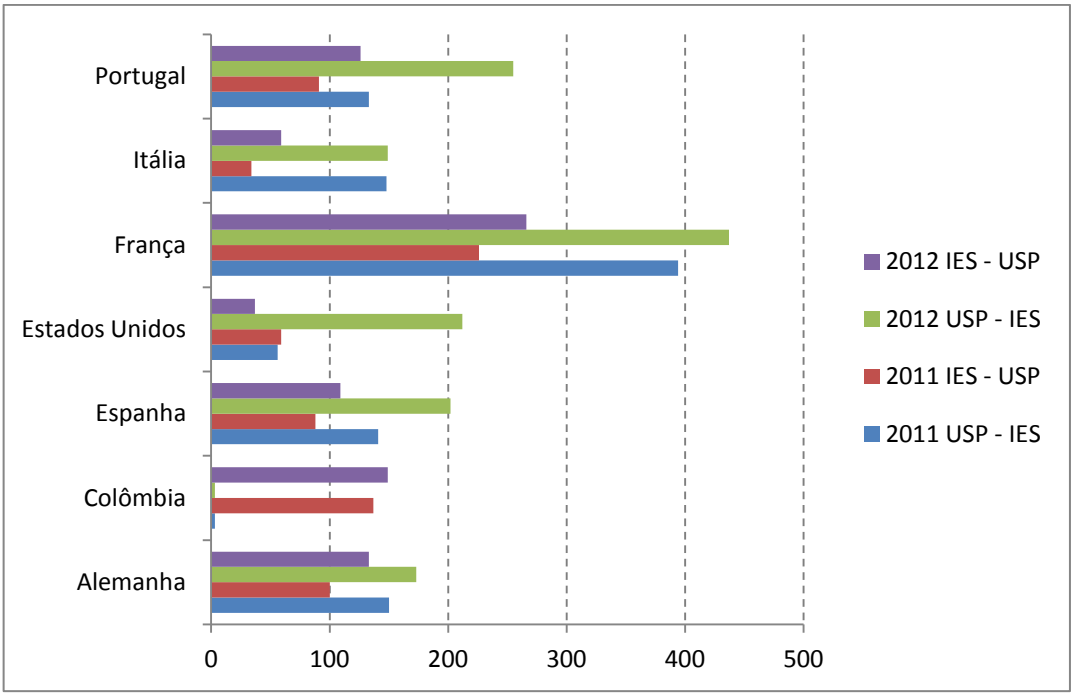


Figura 4: Gráfico da proporção de estudantes em mobilidade USP-exterior, separados por países

No gráfico 1 podemos observar que a França representa o maior número de estudantes em mobilidade em ambos os sentidos , dado que pode ser associado ao fato de a França ser o país com maior número de convênios com a USP: no ano de 2014 esse número chegou a 129 instituições francesas conveniadas[96], de acordo com o site da AUCANI. Vale mencionar que Escola Politécnica (Poli) representa um papel importante nesse quadro, devido aos acordos de duplo diploma, firmados desde 2001 (FREIRE JUNIOR et al., 2013), os quais enviam cerca de 20 estudantes brasileiros para realizar formações em IES francesas e recebem um número parecido de estudantes franceses[97].

Além de ilustrar um interesse crescente dos brasileiros em participar de programas de intercâmbio, o gráfico 1 indica um crescimento no número de estrangeiros instalados na USP (exceto os estudantes dos Estados Unidos), o que pode revelar uma valorização da USP no cenário internacional. Esse fato vem sendo apontado nos rankings universitários internacionais, nos quais a USP tem aparecido em posições cada vez melhores (ainda que, no ranking THES tenha havido uma queda na última avaliação), conforme podemos observar no quadro a seguir:

[96] Conforme o site: <http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/convenios/instituicoes-conveniadas> Acesso em 14 abr. 2014.
[97] Os dados da AUCANI revelam que, geralmente, a França manda menos estudantes do que a USP envia.

Ranking	Posição da USP por ano ou período		
	2011 (2011-2012)	**2012 (2012-2013)**	**2013 (2013-2014)**
ARWU [98]	entre 101 e 150	entre 101 e 150	entre 101 e 150
THES [99]	178	158	entre 226 e 250
QS World University Ranking [100]	169	139	127
Webometrics [101]	Janeiro: 51 Julho: 43	Janeiro: 20 Julho: 15	Janeiro: 19 Julho: 29

Quadro 3: Posição da USP nos rankings universitários internacionais

Os rankings são uma referência mundial, mas as universidades tomam com cautela as avaliações que são feitas do ponto de vista da diferença de critérios e aspectos considerados. A classificação pode variar, portanto, de um ranking a outro, colocando a USP em uma escala melhor ou pior em um mesmo ano. Apesar disso, os dados apontados nestes quatro rankings nos permitem inferir algumas interpretações possíveis para a escala em que a USP se encontra no período de 2011 a 2013.

O fato de aparecer entre as 200 melhores universidades do mundo no ano de 2011 parece ter contribuído para uma visibilidade maior da USP no exterior, o que pode estar ligado ao aumento de aproximadamente 18% no número de estudantes estrangeiros instalados na USP em 2012, conforme dados anteriormente mencionados. Este aumento pode ter sido um dos responsáveis pela melhoria na posição da universidade no *QS World University Ranking* (subida de 30 posições na comparação entre 2011 e 2012), tendo em vista que

[98] Academic Ranking of World Universities (ARWU), publicado desde 2003 e promovido pela Shanghai Jiao Tong University, também conhecido como Shanghai ranking (www.arwu.org), cujos critérios utilizados na avaliação envolvem a produtividade, o impacto e a excelência na pesquisa científica.

[99] Similar europeu do ARWU, este ranking é promovido pelo suplemento do Jornal The Times, intitulado Times Higher Education Supplement, cuja sigla é THES (http://www.timeshighereducation.co.uk/) e cuja publicação anual iniciou em 2004. Os critérios são semelhantes aos do ARWU, sendo que no ranking THES a avaliação é feita por período.

[100] O QS World University Ranking é publicado desde 2004 pela Quacquarelli Symonds Limited e avalia as instituições a partir de seis critérios: a reputação acadêmica (investigando no meio acadêmico como a instituição é avaliada), a reputação no mercado de trabalho (qual universidade é mais bem vista pelos empregadores), a proporção de estudantes por docente, as publicações e citações de pesquisas, os dados relativos à mobilidade de professores e estudantes, bem como a proporção de estudantes estrangeiros matriculados na instituição.

[101] O Ranking Mundial de Universidades na Web baseia-se em um estudo quantitativo do processo de comunicação acadêmica através da internet, o Webometrics, realizado desde 2004 e publicado duas vezes por ano (em janeiro e julho), baseado em diferentes aspectos da presença das instituições na web, tais como visibilidade, tamanho, produtividade e impacto (www.webometrics.info).

ele considera os dados relativos à proporção de estudantes estrangeiros matriculados na instituição.

Na passagem para o ano de 2013 deste mesmo ranking, observa-se que a USP continua ocupando uma posição melhor (12 posições de diferença). Baseando-nos em dados coletados no anuário estatístico da USP de 2013 [102], constatamos um aumento de cerca de 15% na taxa de estudantes estrangeiros instalados na USP, o que pode corroborar com a nossa hipótese de que esse número influenciou a mudança de posição no ranking *QS*.

Além disso, a queda na posição da USP na avaliação de 2013 do ARWU e do THES está possivelmente ligada a uma diminuição nas publicações em nível internacional. Esse fato pode ser confirmado se utilizarmos como base o ranking *Webometrics*, no qual é nítida a queda de citações de produção acadêmica da USP no cenário mundial da web quando se observa a passagem da 15ª posição ocupada no ranking de julho de 2012 para a 29ª no de julho de 2013.

Assim, podemos afirmar que os rankings possam ter influenciado de alguma maneira no crescimento das taxas de estudantes estrangeiros instalados na USP. Para Sadlak (2006), ainda que pouco seja conhecido sobre as influências dos rankings nos processos de escolha dos estudantes pelas instituições, normalmente estes sentem necessidade de dados quantitativos sobre "qualidade e performance" antes de escolher uma universidade para realizar intercâmbio[103], o que os leva a tomar como um critério de escolha a posição de uma IES nos rankings internacionais.

Outro fator que pode ter trazido mais visibilidade à USP no cenário internacional e contribuído para um aumento no interesse dos estudantes brasileiros pela possibilidade de realizar intercâmbio, foi a implantação do programa *Ciência Sem Fronteiras*, pois até janeiro de 2013 cerca de 610 estudantes da USP já haviam viajado ao exterior através desse programa[104].

---

[102] Disponível no site: <https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle>

[103] No original: "Higher education is complex, costly, and important. It attracts (almost) everybody's attention. Politicians, employers, and let's not forget potential students and their families need quantified evidence about "quality and performance" without going too much into the intricacies and workings of a particular institution or study program" (SADLAK, 2006, p.3)

[104] Conforme consta no jornal USP Destaque: <http://www5.usp.br/21160/alunos-da-usp-ganham-bolsas-para-complementar-formacao-no-exterior>

Os relatórios de mobilidade fornecidos pela AUCANI trazem também a informação sobre as taxas de estudantes de cada país em relação aos diferentes tipos de intercâmbio. Tendo em vista que a França é o país com maior número de representantes em mobilidade e, que estamos interessados em observar a mobilidade estudantil na direção França-Brasil (e Brasil-França) devido ao nosso interesse em propor o curso de Português para objetivo Universitário (PU), trabalharemos, a partir de agora, somente com os dados relativos à França.

Para fazer a distinção entre os dois principais tipos de intercâmbio presentes na USP, elaboramos o quadro 4, baseado em informações disponibilizadas na aba do site da Poli dedicada às Relações Internacionais[105]:

Modalidade de intercâmbio	Escolha da IES estrangeira	IES no exterior	Disciplinas cursadas no exterior	Duração	Titulação
Duplo diploma	Condicionada a um processo seletivo	Somente as escolas participantes do programa	"pacote fechado"	2 anos	Dupla, fornecida pela IES estrangeira e pela USP
Intercâmbio aberto	Feita pelo aluno	Quaisquer IES, exceto as escolas parceiras da USP	Escolhidas pelo aluno	De 4 a 12 meses	Fornecida pela USP, com menção às disciplinas cursadas no exterior

Quadro 4: Comparação entre os tipos de intercâmbio na Poli[106]

Como podemos observar, o duplo diploma é a modalidade de intercâmbio mais rígido do ponto de vista das disciplinas, da escolha da IES estrangeira e da duração, sendo o intercâmbio aberto mais maleável. Somente estudantes em duplo diploma obtêm um título fornecido pelas duas instituições, enquanto na outra modalidade de intercâmbio a USP fornece o título, mencionando no histórico escolar o percurso realizado pelo estudante na IES estrangeira.

[105] No site da AUCANI não há uma explicação muito clara sobre a distinção entre os três tipos de intercâmbio existentes na USP, por isso escolhemos nos basear nas informações contidas no site da Poli. A duração dos acordos é um dado que pode variar de uma unidade a outra, porém serve como um dado comparativo a ser considerado.

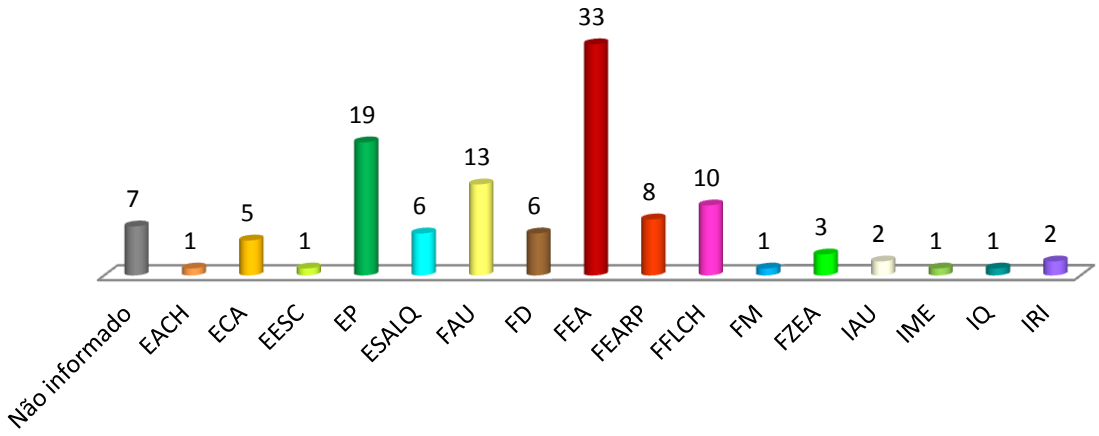
[106] Quadro elaborado a partir dos dados obtidos no site: <http://www.poli.usp.br/pt/relacoes-internacionais/intercambio.html>

Também consideramos positivo o fato de o duplo diploma ser a garantia de que o estudante brasileiro voltará à sua instituição de origem, o que evita a perda de capital cultural, como temem muitos professores em relação à internacionalização (MIURA, 2006).

O duplo diploma depende de convênios entre a USP e as IES estrangeiras e, apesar de ter como benefício a garantia de manutenção do capital cultural, envolve uma burocracia maior em relação ao intercâmbio aberto. Possivelmente é esta a razão pela qual o intercâmbio aberto representa a maior taxa de alunos em mobilidade.

De acordo com dados fornecidos pela AUCANI em 2012, 87% dos brasileiros em intercâmbio no exterior optaram pelo intercâmbio aberto e 91% dos estrangeiros que chegaram à USP também o fizeram, revelando um interesse menor pelo duplo diploma em ambos os casos. Se restringirmos, porém, esta análise à mobilidade entre a USP e as IES francesas, as taxas caem para 66% na direção USP-França e 82% na direção oposta, o que está ligado aos acordos de diploma duplo existentes com este país. Ainda que estes acordos prevejam um equilíbrio na taxa de estudantes em intercâmbio nos dois sentidos (ou seja, da USP para a França e da França para a USP), os dados da AUCANI revelam haver mais brasileiros enviados do que franceses recebidos.

Os acordos de duplo diploma com IES francesas concentram-se, basicamente, em três unidades: a Poli, a Faculdade de Economia e Administração (FEA) e a Faculdade de Economia e Administração de Ribeirão Preto (FEARP). Justamente estas três unidades estão entre as que mais recebem estudantes franceses, conforme ilustra o gráfico elaborado a partir dos dados obtidos junto à AUCANI (figura 5). Vale lembrar, porém, a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) possui importantes acordos de cooperação com IES francesas e também se encontra no topo das que mais recebem estudantes desse país, mas é necessário esclarecer que a modalidade existente nessa unidade não é o duplo diploma.



EACH = Escola de Artes, Ciências e Humanidades
ECA = Escola de Comunicações e Artes
EESC = Escola de Engenharia de São Carlos
EP = Escola Politécnica (Poli)
ESALQ = Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"
FAU = Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FD = Faculdade de Direito
FEA = Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FEARP = Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto
FFLCH = Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FM = Faculdade de Medicina
FZEA = Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos – Pirassununga
IAU = Instituto de Arquitetura e Urbanismo – São Carlos
IME = Instituto de Matemática e Estatística
IQ = Instituto de Química
IRI = Instituto de Relações Internacionais

Figura 5: Gráfico dos alunos franceses por unidade (2º semestre de 2012)

Nesse sentido, é possível afirmar que estas três unidades possuem os acordos mais estáveis de mobilidade, fator que facilitaria a aplicação de nosso projeto de ensino de PU em uma delas. Como a Poli possui um programa de ensino de línguas estrangeiras, o Curso de Francês para Iniciantes (CFI-Poli), vinculado ao Centro de Línguas da USP e que oferece cursos de francês aos estudantes de engenharia desde 2001, consideramos isso como outro fator determinante na escolha desta unidade para aplicarmos nosso projeto, devido à ideia do PU ter surgido na *mão dupla* das propostas de ensino de FOU aplicadas na Poli. É válido, portanto, discutirmos sobre o ensino de línguas estrangeiras em contextos de internacionalização centrando nossas reflexões no contexto da Poli, mais precisamente, no ensino do português para objetivo universitário aos estudantes franceses em intercâmbio na Poli.

2.3 O ensino da língua francesa no contexto de internacionalização da Poli - USP

O CFI-Poli é um programa de ensino de língua francesa existente na Escola Politécnica da USP desde o ano de 2001 originado de uma demanda efetuada pelo Prof. Dr. Adnei Melges de Andrade, na época diretor da Comissão de Relações Internacionais da Poli (CRInt), para "solicitar uma formação linguística básica e cultural de francês para os vinte alunos selecionados para o programa de duplo diploma com a França" (OLIVEIRA, 2009, p. 43). Através do contato com o diretor da FFLCH, foi estabelecida uma parceria com o Centro de Línguas para a elaboração e aplicação de um curso piloto de francês. Dividido em três partes, este curso contou com a formação cultural dos alunos para o convívio no meio social francês, com a formação linguística e prática da língua francesa e com o desenvolvimento de estratégias de leitura (*ibidem*).

No ano de 2002, foi solicitado novamente um curso de francês, mas desta vez a ser oferecido para um público maior, ou seja, aberto a inscrições de estudantes da Poli interessados em realizar o programa de duplo diploma,deixando de ser restrito aos alunos já selecionados para participar do programa de intercâmbio (*ibidem*).

O ensino de língua francesa no contexto de engenharia surge, portanto, como uma demanda crescente, sendo necessário ampliar a contratação de professores[107] e adaptar os horários de oferecimento dos cursos à grade horária da graduação na Poli. Além disso, o sucesso do projeto CFI-Poli levou a Poli a firmar uma parceria, em 2002, com o Consulado Geral da França em São Paulo e o Centro franco-brasileiro de Documentação Tecnológica e Científica (CenDoTec), o que facilitou a comunicação com IES francesas e resultou também na reforma de três salas do prédio do Biênio da Poli, as quais foram equipadas com televisão, vídeo e aparelho de som (*ibidem*, p.44).

[107] Os professores que ministram cursos pelo Centro de Línguas possuem o caráter de monitores-bolsistas e são estudantes de graduação que já iniciaram a licenciatura ou estudantes de pós-graduação.

Segundo Oliveira (2006), o público de aprendizes de francês no projeto CFI-Poli cresceu rapidamente e provocou uma mudança na organização do projeto: ao invés de elaborar um curso voltado à preparação dos estudos na França (mais próximo do FOS), os cursos foram sendo oferecidos nos moldes do francês língua estrangeira, com algumas adaptações relacionadas ao contexto da engenharia. Em sua origem, o curso estava organizado em quatro módulos e Oliveira (2006) explica que desde os módulos iniciais já se trabalhava com algumas questões voltadas à área de engenharia como, por exemplo, a apresentação de si mesmos ligada à elaboração de um *curriculum vitae* ou o estudo do alfabeto acompanhado dos símbolos mais frequentes em engenharia, assuntos abordados já no módulo 1.

É nesse contexto que foi proposto, entre os anos de 2005 e 2006, o projeto Poli-FOS, introduzindo elementos do FOS no ensino dispensado pelo CFI-Poli: nos módulos iniciais seriam trabalhadas as questões de interesse comum entre os estudantes participantes do programa de duplo diploma e os que faziam os cursos de francês pensando na inserção no mercado de trabalho brasileiro; aos poucos seriam introduzidas noções mais específicas da área de engenharia, trazendo elementos do FOS para os cursos (*idem*). Em 2006, foi proposto o Módulo *France*, contendo trinta horas de atividades concebidas com uma orientação para o FOS e restrito aos estudantes selecionados para ir à França, no qual eram trazidas "informações ligadas à vida prática e universitária no país, ao funcionamento da vida social francesa e às diferenças culturais com o intuito de facilitar sua integração [a dos estudantes] no país" (OLIVEIRA, 2006, p. 62).

Este módulo foi sendo revisto com o passar dos anos e atualmente é chamado de Módulo *Mobilité France*, continuando restrito aos alunos já selecionados para participar dos programas de duplo diploma existentes na Poli. De acordo com Freire Junior et al. (2013):

> O Módulo *Mobilité France* na Escola Politécnica da USP tem, portanto, como objetivo principal, o desenvolvimento de competências discursivas orais e escritas em nível de B2, levando-se em conta os conhecimentos acadêmicos específicos de diferentes áreas da engenharia que os próprios estudantes possuem e que são fundamentais para a realização de atividades de comunicação oral e escrita presentes nos contextos de ensino superior francês nas Grandes Escolas. A esses pontos podemos acrescentar todas as questões interculturais presentes no aprendizado de uma língua, as diferenças socioculturais que cada um dos contextos apresenta. (FREIRE JUNIOR et al., 2013, p. 141)

Assim, podemos afirmar que neste módulo são realizadas atividades focadas nas necessidades em FOU dos estudantes inscritos no programa de duplo diploma, configurando uma iniciativa institucional da USP de formação de línguas para objetivo universitário, a qual alimenta pesquisas que se inserem no âmbito do macroprojeto *Discours universitaires et formation linguistique et culturelle aux étudiants brésiliens partant faire des études en France*, iniciado em 2010 sob a responsabilidade das professoras Heloisa Albuquerque Costa (USP) e Chantal PARPETTE (Université Lumière-Lyon 2).

É nesse contexto que surge a demanda por cursos de formação em Português para objetivo Universitário (PU), direcionada aos estudantes franceses em intercâmbio na USP, em nosso caso os de engenharia, como uma forma de concretizar a *mão dupla* pressuposta nos acordos de intercâmbio entre a USP e as IES francesas. Conforme salientam Freire Junior et al. (2013, p. 141): "o apoio institucional (universidades brasileiras e estabelecimentos de ensino superior francês[-sic]) é fundamental para o crescimento e fortalecimento da internacionalização que somente é reconhecida se ocorrer nos dois sentidos Brasil/França, França/Brasil". Logo, a proposta de formações em PU, cuja iniciativa pioneira se dá com a realização de nosso projeto de mestrado, contribui para o fortalecimento da internacionalização da Poli e, consequentemente, da USP, no que diz respeito aos acordos de cooperação com as IES francesas. Além disso, durante mais de uma década, os acordos de duplo diploma da USP contaram apenas com iniciativas de formação em língua francesa para os estudantes brasileiros candidatos e selecionados para realizar os estudos na França (*Grandes Escolas*), sendo a nossa a primeira iniciativa de formação em língua portuguesa para estudantes franceses na Poli.

Vale lembrar que na USP, as iniciativas de formação específica em línguas estrangeiras voltadas ao contexto de internacionalização ainda não são numerosas. No Centro de Línguas encontramos algumas formações: na área de alemão, há o *Curso preparatório para intercâmbio na Alemanha*[108], voltado a alunos USP candidatos ou inscritos no CsF ou que desejem cursar uma universidade na Alemanha; na área de inglês são propostos apenas cursos voltados ao desenvolvimento de competências orais e/ou escritas ligadas ao contexto acadêmico sem direcionar-se especificamente para um público que vá

[108] <http://clinguas.fflch.usp.br/cursos/1291>

realizar um intercâmbio, como os cursos de *Inglês para Apresentações Orais*[109], *Inglês para escrita acadêmica*[110]; na área de português, há cursos voltados ao público de estudantes estrangeiros inseridos na USP, como *Conversação em Português Língua Estrangeira*[111], direcionados aos intercambistas que precisam desenvolver a conversação em língua estrangeira para os aspectos mais cotidianos de sua estadia na USP, e os cursos de *Redação Acadêmica para Graduação*[112] e *Pós-Graduação*[113], que reúnem estudantes brasileiros e estrangeiros em um mesmo grupo para trabalhar na edição de textos já escritos (tais cursos foram abordados mais detalhadamente no item 1.3 desta dissertação). Há ainda, iniciativas recentes no âmbito do desenvolvimento de competências leitoras em línguas estrangeiras, abordagem denominada *Intercompreensão de línguas românicas*[114] que tem como objetivo levar os aprendizes a desenvolver estratégias para a compreensão de textos acadêmicos em espanhol, francês, português e italiano.

Até o momento em que propusemos nossa formação em PU não havia nenhum curso direcionado exclusivamente aos estudantes estrangeiros (franceses) em intercâmbio na USP contemplando as especificidades do discurso no meio universitário brasileiro. Somente no primeiro semestre de 2014 é que foi proposto o curso *Práticas de Leitura e Escrita em Português Língua Estrangeira*[115], direcionado a estudantes estrangeiros de pós-graduação inscritos em programas de intercâmbio na USP, com o objetivo de orientá-los na leitura e produção escrita em português.

---

[109] <http://clinguas.fflch.usp.br/cursos/1398>
[110] <http://clinguas.fflch.usp.br/cursos/1396>
[111] <http://clinguas.fflch.usp.br/node/1368>
[112] <http://clinguas.fflch.usp.br/cursos/1371>
[113] <http://clinguas.fflch.usp.br/cursos/1378>
[114] Proposta inicialmente no contexto europeu (e estendida para outros continentes), a intercompreensão pode ser definida como: "o processo de interacção (em presença ou à distância, síncrona ou em diferido) entre sujeitos, ou entre um sujeito e um dado verbal concreto, na qual os participantes, conscientes (e confiantes) das suas capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos, co-constroem sentidos, chegam a um entendimento, através do recurso ao seu repertório linguístico-comunicativo, discursivo e aquisicional, concretizado pela actualização, em situação, de uma Competência Plurilingue que, por sua vez, se alimenta do ocorrido na situação de interacção. Determinante, para que o processo de Intercompreensão ocorra, é a existência de disponibilidade do sujeito para interagir com a Alteridade, mais concretamente para interagir com a(s) língua(s) do Outro, colocando igualmente em comum a(s) sua(s) própria(s) língua(s), num processo em que os sujeitos buscam, simultaneamente, compreender e fazer-se compreender." (SANTOS, 2007, p.6)
[115] <http://clinguas.fflch.usp.br/cursos/1390>

Há ainda iniciativas recentes de formações em línguas estrangeiras (inglês e espanhol) oferecidas pela AUCANI[116], ligadas à agência da USP. Não há, por enquanto, resultados objetivos sobre esses cursos.

A necessidade de formações em português para os estudantes estrangeiros que chegam à USP é crescente devido ao aumento nos índices de mobilidade da universidade e, cada vez mais, a demanda será por cursos que enfatizem competências orais e escritas para o contexto universitário.

Nossa proposta de formação em PU foi uma iniciativa pioneira na USP se considerarmos que atuamos no desenvolvimento de competências discursivas específicas de comunicação realizadas na universidade. Ao identificar as necessidades dos estudantes de graduação (em sua maioria, em duplo diploma), pudemos conceber um curso para o desenvolvimento de competências de expressão oral, um dos aspectos que efetivamente buscou contribuir para a inserção dos estudantes franceses na Poli-USP. As línguas vêm ganhando um papel de destaque para o bom desempenho dos estudantes de nível superior instalados em países estrangeiros, conforme destacam Mangiante e Parpette (2011):

> O lugar e o papel da língua de ensino no bom desempenho dos estudos superiores se tornaram não somente um tema de preocupação, mas também um campo de estudo. (...) Se todas as dificuldades encontradas pelos estudantes estrangeiros não são imputáveis à língua, esta não deixa de ser um fator determinante no sucesso dos estudos universitários. As condições materiais (formalidades administrativas, moradia, vida estudantil, transporte etc) certamente possuem uma influência notável no percurso acadêmico e no sucesso dos estudos. Mas a dimensão linguística constitui o parâmetro indispensável das situações universitárias (MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 18) [117].

[116] <http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/cursos>

[117] Tradução nossa. No original: "La place et le rôle de la langue d'enseignement dans la réussite des études supérieures sont devenus non seulement un sujet de préoccupation, mais aussi un champ d'étude. (...) Si toutes les difficultés rencontrées par les étudiants étrangers ne sont pas imputables à la langue, celle-ci n'en constitue pas moins un facteur déterminant dans la réussite des études universitaires. Les conditions matérielles (formalités administratives, logement, vie étudiante, transport, etc.) ont certes une influence notable sur le parcours académique et la réussite. Mais la dimension langagière constitue le paramètre incontournable des situations universitaires".

Capítulo 3: METODOLOGIA DA PESQUISA

"A vida não consiste em ter boas cartas na mão, mas sim em jogar bem com as que se tem".
(Josh Billings)

Nos capítulos anteriores desenvolvemos os pressupostos teóricos que fundamentaram nosso trabalho e efetuamos um levantamento das iniciativas de internacionalização que vêm sendo colocadas em prática na USP, de modo a esclarecer em que contexto se insere nosso estudo e orientar nossas escolhas metodológicas para a sua realização. Apresentaremos neste terceiro capítulo as reflexões que nos conduziram à definição da metodologia de pesquisa.

Conforme mencionado no segundo capítulo desta dissertação, a demanda por formações em português voltadas aos estudantes franceses em intercâmbio na área de engenharia na Escola Politécnica da USP (Poli) foi constatada no âmbito do macroprojeto de pesquisa *Discours universitaires et formation linguistique et culturelle aux étudiants brésiliens partant faire des études en France*, realizado na USP desde 2010 sob a responsabilidade das professoras Heloisa Albuquerque Costa (USP) e Chantal Parpette (Université Lumière-Lyon 2), constatação essa que motivou a realização de nosso estudo.

No âmbito institucional da USP, a demanda também envolveu a Comissão de Relações Internacionais da Poli (CRInt-Poli), uma vez que desde nossos primeiros contatos já havia um interesse em oferecer formações em português aos estudantes franceses em intercâmbio, como uma forma de promover ações de internacionalização em *mão dupla* (*cf.* capítulo 2). A parceria com a CRInt-Poli foi essencial para a obtenção de dados sobre as taxas de mobilidade estudantil na USP e sobre as iniciativas da Poli em relação aos intercâmbios, assim como para nos ajudar a estabelecer contato com os estudantes franceses e divulgar nosso curso piloto de Português para objetivo Universitário (PU).

Proposto a partir dos procedimentos didático-metodológicos para a elaboração de formações em FOU (MANGIANTE; PARPETTE, 2011), o curso foi oferecido na Poli no segundo semestre de 2013, sendo tratado, ao mesmo tempo, em duas dimensões: como produto e como objeto de nossa pesquisa. A dimensão de produto se refere ao fato de o curso ter sido concebido a partir de uma análise qualitativa (GODOY, 1995a, 1995b; PEREIRA, 2001) da política de ensino de português língua estrangeira na USP e da política de ensino de línguas existente na Poli (*cf.* capítulo 2). Esta análise nos possibilitou delimitar a demanda de formação em PU no contexto da Poli e aplicar os procedimentos para elaboração de formações em FOU anteriormente citados.

Nesse sentido, cabe afirmar que esta análise qualitativa nos possibilitou entrar em contato com uma problemática que gerou uma *ação*, ou seja, a ausência de cursos de português voltados às necessidades dos estudantes franceses em intercâmbio na área de engenharia motivou a elaboração e oferecimento do curso PU na Poli. Este, por sua vez, foi tratado como objeto de nossa *pesquisa* sobre o desenvolvimento da expressão oral para os estudantes em questão e forneceu os dados que serão analisados neste trabalho.

Nosso intuito era não só o de modificar a situação inicial que causou a ação (isto é, oferecer uma formação em PU que respondesse às necessidades dos estudantes franceses da Poli), mas também o de produzir novos conhecimentos que pudessem contribuir para outras pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas para objetivo específico e universitário e também para os estudos relacionados ao português língua estrangeira. Enquadramo-nos, portanto, no paradigma da *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 1992; DIONNE, 2007; ARANDA, 2011) que será detalhado a seguir.

3.1 A relação entre o Português para Objetivo Universitário (PU) e a metodologia de *pesquisa-ação*

Antes de explicitar as fases que devem ser consideradas em uma *pesquisa-ação*, faz-se necessário definir esta metodologia de pesquisa. Para Thiollent (1992) trata-se de:

> ...um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo." (THIOLLENT, 1992, p. 14)

Aranda (2011) acrescenta que a cooperação entre os atores implicados na *pesquisa-ação* é fundamental para que se atinjam os dois objetivos característicos deste tipo de pesquisa: o de "modificar uma prática social" e o de "produzir novos saberes a ela relacionados" (p. 88).

Narcy-Combes (2005, p.7) salienta que o fato da didática das línguas ter como objeto de estudo uma prática social, coloca a *pesquisa-ação* "como a metodologia de pesquisa mais adaptada" a essa área[118]. Nesse sentido, Aranda afirma ser a *pesquisa-ação* "válida e adequada quando se busca, através de uma prática pedagógica planejada e apoiada pela reflexão teórica, compreender novos caminhos que levem a um aperfeiçoamento das práticas veiculadas na didática de línguas" (ARANDA, 2011, p.89).

De acordo com Montagne-Macaire (2007, p.107-9), existem cinco condições necessárias para que uma *pesquisa-ação* seja eficaz: (1) "é preciso de uma situação inicial suscetível de ser problematizada e diagnosticada como tal" e "o problema levantado deve estar ligado com a mudança visada" [119]; (2) a resolução do problema tem de envolver um trabalho em equipe, no qual os atores envolvidos ajam de maneira colaborativa; (3) as práticas no âmbito da *pesquisa-ação* devem se apoiar em reflexões, negociações, justificativas, validação de hipóteses entre outras ações que permitam aos atores avaliá-las e transformá-las em alguns casos; (4) é preciso registrar e analisar criteriosamente os dados obtidos neste tipo de pesquisa, valendo-se de ferramentas qualitativas de coleta de dados; (5) os resultados necessitam ser publicados com o objetivo de incentivar outras situações e novas criações baseadas na ação realizada.

Tais condições estão presentes na obra de Dionne (2007), que organiza um esquema para ilustrar a dinâmica entre *pesquisa* e *ação*. O autor divide o trabalho em quatro fases (*diagnóstico, tomada de decisões, realização* e *avaliação*), mostrando como uma conduz à outra e apontando que a quarta fase pode motivar novas pesquisas na mesma área, realizando um movimento cíclico pesquisa-ação-pesquisa. Este esquema é retomado por Aranda (2001, p.98), que o adapta para uma aplicação no âmbito da didática das línguas, tendo em vista que Dionne o propôs em um contexto onde se desenvolvia uma ação econômica para o desenvolvimento local:

---

[118] Tradução nossa. No original: "L'objet qu'étudie la didactique des langues, même s'il semble plus pertinente de parler de L2, est une pratique sociale, et donc la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à cet objet."

[119] Tradução nossa. No original: "Il faut une situation de départ susceptible d'être problématisée et diagnostiquée comme telle (...). Le problème soulevé se doit d'être en lien avec le changement visé"

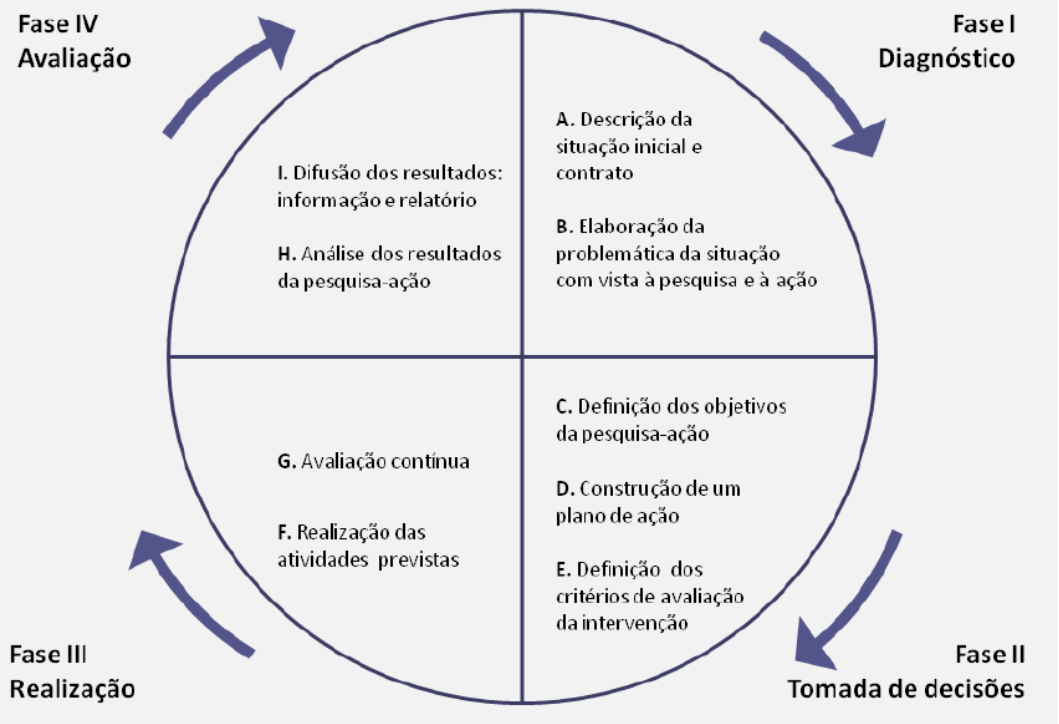


Figura 6: As quatro fases da pesquisa-ação[120]

Aranda inclui na fase 1 (*diagnóstico*) a descrição da situação inicial e a elaboração da problemática que gera a pesquisa e a ação. Se readaptarmos estas orientações para um contexto de ensino de línguas para objetivo universitário, mais especificamente para a situação que motivou nossa pesquisa, o ensino de português para objetivo universitário (PU) a estudantes franceses em intercâmbio na Poli-USP, podemos afirmar que a fase de *diagnóstico* equivale às quatro primeiras etapas teórico-metodológicas do PU. Nelas realiza-se a identificação da demanda de formação em PU, a identificação e análise de necessidades dos aprendizes e uma coleta e análise de dados nas quais são obtidos documentos autênticos usados como base na elaboração de exercícios a serem aplicados com o grupo de aprendizes visado (para mais detalhes sobre as etapas PU, *cf.* item 1.3.3).

Na *tomada de decisões* (segunda fase), Aranda (2011) insere a definição dos objetivos da *pesquisa-ação*, a construção de um plano de ação e a definição dos critérios de avaliação da intervenção. Entendemos que esta fase corresponde à definição dos eixos de formação em PU que, por sua vez, acarreta na etapa de elaboração didática em PU, na qual é elaborado o planejamento do curso a ser oferecido (o que pressupõe objetivos definidos, um plano de ação e a delimitação

[120] Adaptado por Aranda (2011, p. 98), a partir da obra de Dionne (2007)

dos critérios de avaliação) e são construídas as primeiras versões das sequências de atividades do curso.

Acreditamos que toda formação em PU é passível de modificação ao longo de seu oferecimento, visto que o andamento das atividades suscita reformulações para atender às necessidades mais urgentes dos alunos. As sequências de atividades criadas na segunda fase podem, portanto, ser reelaboradas durante a fase 3 (*realização*), na qual se dá a ação. Conforme indicado no esquema de Aranda (*cf.* figura 6), esta se dá através da realização das atividades previstas e da avaliação contínua, logo podemos considerar que o oferecimento do curso PU constitui a ação.

Tal ação desencadeia o retorno à dimensão de pesquisa, uma vez que ela provoca uma análise dos resultados obtidos nas fases anteriores e uma difusão dos resultados, como mostra a autora para a fase 4 (*avaliação*). Refletindo na adaptação disso ao contexto do PU, a quarta fase ocorre quando o curso é avaliado pelos atores nele engajados, os aprendizes e o professor-pesquisador e também com a divulgação dos resultados em congressos e publicações acadêmicas, como é o caso desta dissertação. O movimento cíclico da *pesquisa-ação* se completa na medida em que as publicações realizadas a partir da análise dos dados obtidos no curso PU (ação) motivam novas pesquisas e/ou aplicações das etapas PU em outros contextos de internacionalização das universidades brasileiras. Propomos então uma síntese das reflexões apresentadas no esquema a seguir (figura 7), criado no contexto de nossa *pesquisa-ação* sobre o PU a partir do modelo proposto por Aranda (2011):

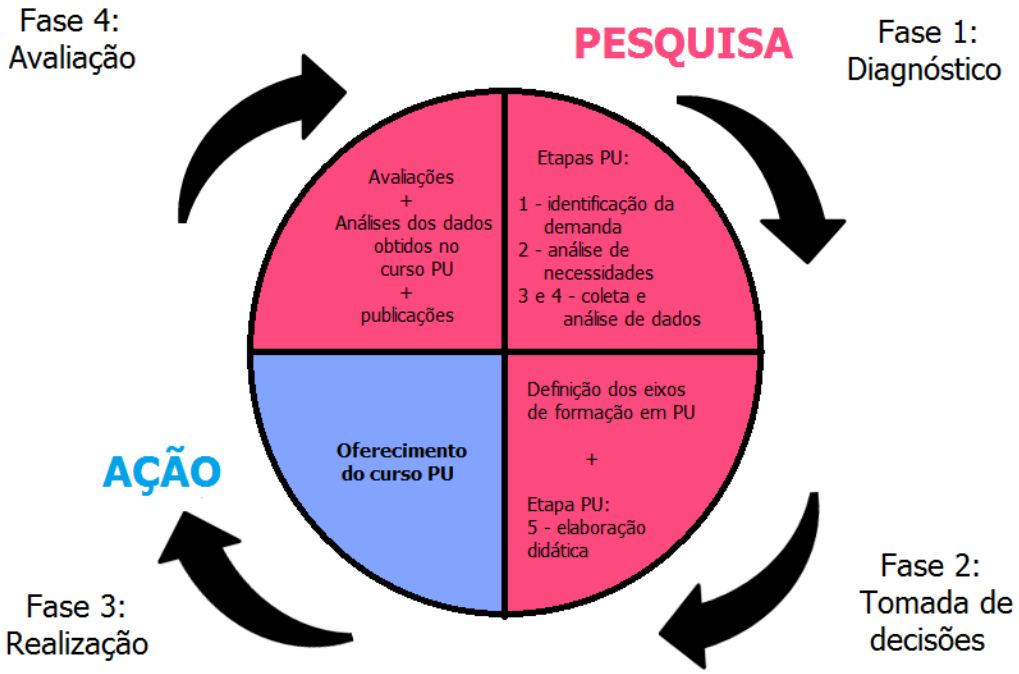


Figura 7: Esquema do curso PU visto como uma pesquisa-ação

As cores usadas no esquema representam a proporção entre a pesquisa (em rosa) e a ação (em azul). Ainda que a segunda ocupe um bloco menor no esquema, enfatizamos que não se trata de uma fase menos importante do que as outras, já que sem ela não há a continuação do ciclo.

As reflexões que nos levaram a propor este esquema e a escolher a *pesquisa-ação* como metodologia de nosso estudo podem ser representadas em uma afirmação resgatando os termos matemáticos usados para demonstrar uma proporção direta: a elaboração de um curso a partir de uma demanda precisa e urgente (FOS, FOU, PU e outras) está para o ensino de línguas para objetivo específico/universitário assim como a realização de uma ação a partir do diagnóstico de uma situação problemática que gera a pesquisa está para a *pesquisa-ação*. Ou, em outros termos, trata-se de uma verdadeira engenharia de formação[121], conceito definido por Le Boterf (1990) a partir da noção que a palavra engenharia traz:

[121] Recuperamos aqui a afirmação de Carras et al. (2007, p.22) sobre uma formação em FOS: "il s'agit d'une véritable ingénierie de la formation".

> De um modo geral, pode-se definir a engenharia como o conjunto coordenado de atividades permitindo dominar e sintetizar as informações necessárias à concepção e à realização de uma obra (unidade de produção, prédio, sistema de formação, rede de telecomunicações...) com vistas:
> - a otimizar o investimento que ela possui,
> - a assegurar as condições de sua viabilidade.
>
> Baseando-se nessa definição geral, é possível afirmar que a engenharia de formação constitui o conjunto coordenado de trabalhos metódicos de concepção e realização de sistemas de formação. (LE BOTERF, 1990, p.31)[122]

Assim, uma formação em línguas para objetivo específico/universitário deve considerar um conjunto de fatores para ser proposta, isto é, o *diagnóstico* da *pesquisa-ação* ou as etapas didático-metodológicas sugeridas por Mangiante e Parpette (2004, 2011, respectivamente). Nesse contexto, a coleta de dados preliminares é fundamental para que se possa definir os eixos de formação na língua para objetivo universitário que entram no programa dos cursos e servem para orientar o trabalho do professor o tempo todo, não devendo ser considerados como leis imutáveis a serem seguidas. Por fim, cabe reforçar que a compreensão de todo o processo, levando-se em conta os aspectos iniciais, intermediários e finais de uma formação para objetivo específico/universitário, revela a complexidade da concepção do curso, classificando este processo como uma engenharia de formação.

Nos itens seguintes, realizaremos uma descrição das fases de nossa *pesquisa-ação* que nos permitiram diagnosticar a problemática do PU na USP e, mais precisamente na Poli (item 3.2); delimitar os eixos de formação em PU na Poli, determinantes para a escolha da expressão oral como competência a ser priorizada e que guiaram a elaboração do programa adotado para o curso (item 3.3 e subitens); realizar efetivamente a ação, isto é, oferecer o curso PU para franceses em intercâmbio na Poli (item 3.4); e avaliá-lo sob diferentes pontos de vista (item 3.5 e capítulo 4).

---

[122] D'une manière générale, on peut définir l'ingénierie comme l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations nécessaires à la conception et à la réalisation d'un ouvrage (unité de production, bâtiment, système de formation, réseaux de télécommunication…) en vue :
- d'optimiser l'investissement qu'il contient ;
- d'assurer les conditions de sa viabilité.

Sur la base de cette définition générale, on peut avancer que l'ingénierie de la formation constitue l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation.

3.2 As fases da pesquisa-ação em PU: o diagnóstico

Na fase de *diagnóstico*, foram realizadas as quatro primeiras etapas teórico-metodológicas do PU (*cf.* item 1.3.3), com o intuito de compreender a problemática que nos levou a propor o curso piloto de português para objetivo universitário a estudantes franceses em intercâmbio na Poli-USP.

Podemos classificar esta fase como um estudo qualitativo, na medida em que, de acordo com Godoy (1995a), este tipo de estudo:

> ...parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995a, p. 58)

O primeiro passo para chegar à problemática que motivou a ação em nossa pesquisa foi a *identificação da demanda* de formação (primeira etapa PU), na qual realizamos algumas investigações visando conhecer as iniciativas existentes na USP em relação ao ensino de português para estudantes estrangeiros nela matriculados.

O órgão institucional responsável pelo oferecimento de cursos de línguas para a comunidade USP é o Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (CL). Há, porém, outros órgãos que dispensam formações em línguas estrangeiras, como é o caso dos Cursos Extracurriculares propostos junto ao Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH e algumas escolas privadas instaladas no campus graças a contratos de prestação de serviços para os Centros Acadêmicos Estudantis (Poliglota, CAVC Idiomas, NELE, entre outras). Pretendíamos considerar em nossa análise apenas os órgãos vinculados diretamente à USP uma vez que nosso intuito era compreender as iniciativas institucionais de formação em português no âmbito do projeto de internacionalização da USP. Examinamos apenas as formações em Português Língua Estrangeira (PLE) dispensadas no CL, deixando de lado uma possível investigação nas escolas privadas.

Constatadas essas informações, partimos para uma coleta documental dos programas destes cursos, que são coordenados pelos professores-pesquisadores da área de português do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) da FFLCH-USP e têm como objetivo geral responder às necessidades de comunicação oral e escrita dos estudantes de diferentes nacionalidades que possuem o português como língua estrangeira ou segunda e estão devidamente matriculados na USP.

Os cursos oferecidos se dividem em dois grandes grupos: o de conversação em PLE e o de redação acadêmica. O primeiro se subdivide em quatro níveis (A, B, C e C para hispanofalantes) e o segundo possui oferecimento em um só semestre, havendo a especificidade de cursos voltados à graduação ou pós-graduação. O público dos cursos de conversação é formado somente por alunos estrangeiros, enquanto os cursos de redação acadêmica misturam alunos estrangeiros e nativos de língua portuguesa em um mesmo grupo.

O esquema a seguir busca resumir a situação geral do oferecimento de cursos de português no CL em que são admitidos estudantes estrangeiros:

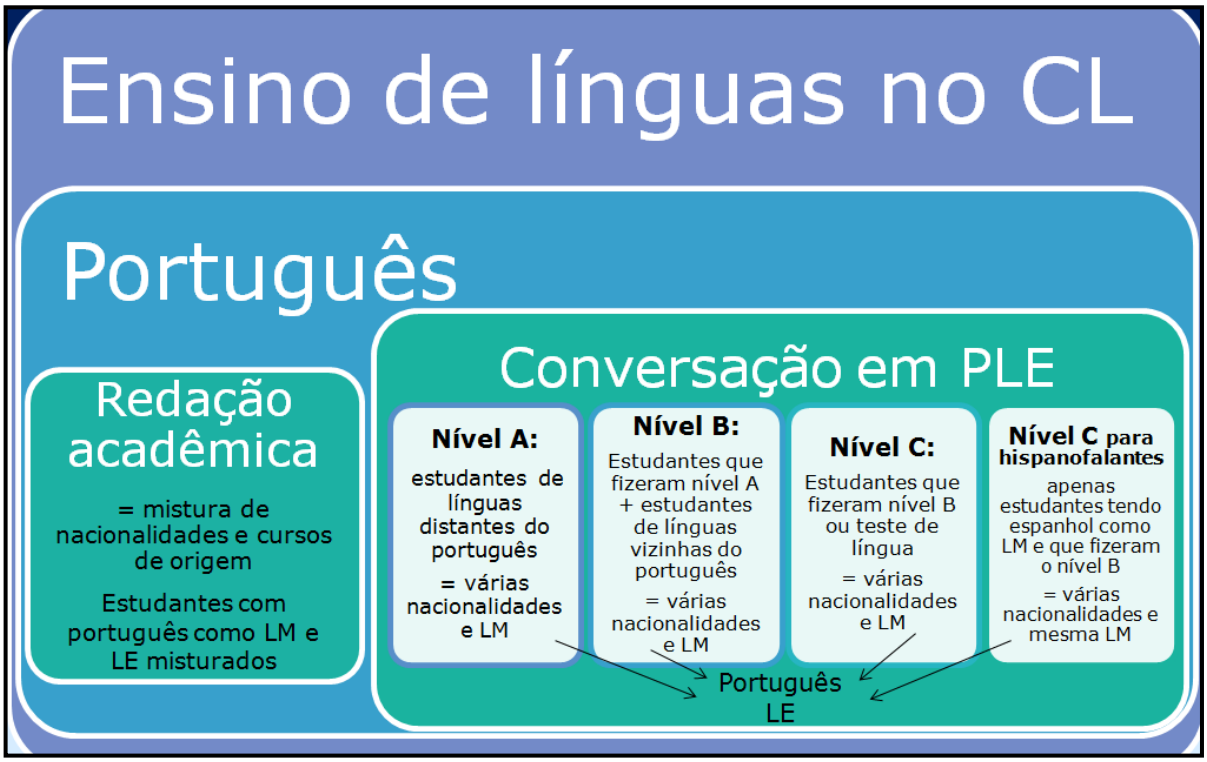


Figura 8: Esquema dos cursos oferecidos pelo Centro de Línguas da USP em 2013

Os programas dos cursos de *conversação em PLE* possuem como objetivos centrais o desenvolvimento de habilidades comunicativas, a aquisição de estruturas fonético-fonológicas e lexicais em língua oral e de estruturas morfossintáticas em língua oral e escrita, tendo como referência teórica a abordagem comunicativa, o desenvolvimento de competências orais e escritas a partir dos atos de fala (*cf.* anexo 1).

Ao fazer uma análise mais refinada dos programas, é possível observar uma progressão de conteúdos baseada ainda na gramática e nas dificuldades específicas da língua portuguesa, reforçando uma prática de atividades pontuais sobre questões gramaticais em sala de aula. Em todos os níveis, o programa é apresentado a partir de quatro rubricas ligadas aos objetivos propostos: desenvolvimento de habilidades comunicativas que serão trabalhadas nas aulas, estruturas lexicais, fonético-fonológicas e morfossintáticas. As situações de comunicação são determinadas de acordo com os atos de fala (apresentar; cumprimentar; agradecer; desculpar-se; fazer solicitação; descrever pessoas, animais, espaço doméstico e hábitos; formular desejo e ordem, argumentar por meio de oposições, justificativas e suposições, entre outras), o que mostra uma forte característica da abordagem comunicativa, ainda que os exercícios estruturais permaneçam como uma prática existente.

No que concerne às atividades ligadas ao uso do português em contexto universitário, elas aparecem apenas em caráter informativo para o estudante e somente nos níveis B e C, quando tratam de conteúdos transversais ("Unidades da USP e traçado da Cidade Universitária", "Carreira e atividades acadêmicas" e "Estrutura da educação e saúde no Brasil"). Os cursos atingem seus objetivos quanto ao desenvolvimento de capacidades orais para as situações do cotidiano, não priorizando, no entanto, um trabalho específico com as competências orais necessárias a uma comunicação em contexto universitário, tal como em uma apresentação de trabalho ou seminário, uma reunião com um orientador de pesquisa ou estágio, a expressão oral de uma dúvida durante uma aula, entre outras situações em que pese o uso da língua portuguesa em contexto universitário.

No caso dos cursos de *redação acadêmica* do CL, ainda que se trate o tempo todo da produção escrita acadêmica em língua portuguesa, o objetivo é o desenvolvimento de competências para efetuar a edição desses textos produzidos previamente pelos estudantes e enviados ao professor (*cf.* anexos 1.4 e 1.5). Como é possível observar nos conteúdos propostos no programa do curso, o enfoque acaba sendo, na maioria do tempo, um trabalho com os aspectos gramaticais :

3. Conteúdo
Aspectos gráficos (uso de fontes, tipos e corpos, diagramação).
Aspectos ortográficos (uso de maiúsculas e minúsculas; sinais diacríticos, hífen).
Aspectos morfossintáticos (emprego de formas verbais, pronominais e adverbiais, e conectivos).
Aspectos textuais (redundância e repetição; ambigüidade e impropriedade vocabular; coesão e pontuação).
Aspectos metodológicos (fichamento, resumo e resenha).

Quadro 5 : Conteúdos previstos no programa do curso de Redação Acadêmica para a Graduação, oferecido pelo CL da USP.

Não se trata, portanto, de um curso que trabalhe com a produção desses textos, sendo deixados em segundo plano alguns aspectos ligados ao processo de redação, como as características específicas de cada gênero textual (*cf.* item 1.4) solicitado no meio universitário brasileiro e o "savoir-faire" acadêmico necessário para realizar esse tipo de produção, dando um maior valor aos aspectos gramaticais que orientam a edição de um texto. Tais práticas permitem que o estudante identifique os problemas de escrita, mas não garantem que este será capaz de realizar a transposição dos conhecimentos adquiridos para as próximas situações de produção escrita acadêmica, já que em nenhum momento do curso é solicitada uma produção de texto especificamente para o curso. Além disso, a falta de critérios de definição do gênero textual a ser trabalhado nas aulas pode prejudicar os alunos estrangeiros que não tenham tido contato com um determinado gênero e com as especificidades acadêmicas em português.

A fim de analisar mais detidamente as necessidades dos estudantes franceses e de compreender em que medida os cursos oferecidos pelo CL correspondem às expectativas desses estudantes, entramos em contato com a educadora do CL responsável pelos cursos de *Conversação em PLE*, que também atua como professora de algumas turmas. Nosso intuito era conversar diretamente com os estudantes franceses que realizavam as formações

propostas pelo CL, para obter informações sobre as expectativas deles em relação aos cursos do CL e também alguns dados sobre o perfil dos estudantes em intercâmbio na USP no que tange a preparação do projeto de intercâmbio, níveis de exigência de língua e necessidades mais urgentes de formação em PU. A professora nos colocou em contato com seis estudantes franceses inscritos no nível B dos cursos de *Conversação*, com os quais realizamos entrevistas semiestruturadas (PÁDUA, 2007), baseadas no roteiro disponibilizado no apêndice 2. Os estudantes se reuniram em duplas para realizarmos as entrevistas, que foram gravadas em áudio e se encontram com a pesquisadora, disponíveis para futuras consultas. Respeitando os preceitos da ética acadêmica, solicitamos aos entrevistados que assinassem um termo de consentimento permitindo o uso dos dados coletados em nossa pesquisa (*cf.* apêndice 1)[123].

O primeiro aspecto relevante das entrevistas é a comparação realizada pelos estudantes entre o meio acadêmico francês (havia aqui alunos de *Universités* e de *Écoles Supérieures*) e o meio universitário da USP, salientando a diferença cultural do ponto de vista da relação professor-aluno e da conversação exigida no meio universitário da USP:

> Estudante A: Aqui no Brasil parece que tem conversação entre o professor e aluno...
> Estudante B: Mais do que na França...
> Estudante A: Na França é tipo o professor aqui e o aluno ali.

Um segundo aspecto destacado pelos estudantes entrevistados é o de que o curso é voltado para as necessidades de comunicação cotidianas. Um deles afirmou ter sentido falta de um trabalho com elementos do contexto acadêmico, mais complexo do que a fala cotidiana:

> Estudante C: É super interessante, [...] mas o que nós precisamos é de um curso muito mais acadêmico. [...] Isso é bom e mal, porque um curso acadêmico é chato de fazer. [...] o curso aqui é super legal porque é um ambiente mais relaxado, mas aprendemos coisa que para a cultura é interessante, [...] mas eu, por exemplo, queria melhorar minha sintaxe, minha maneira de conjugar os verbos.

[123] As cópias dos termos assinados encontram-se também com a pesquisadora.

O estudante D, entrevistado na dupla com o C, enfatiza que o *Conversação* "é para o português falado fora da USP". Por outro lado, afirma ser mais fácil compreender conversas com os colegas da faculdade do que entender "um cobrador gritando no ônibus", pois os primeiros falam mais lentamente ao perceberem que estão lidando com estrangeiros. O estudante D atribui essa facilidade ao fato do português e do francês serem línguas próximas, mas salienta que encontra problemas quando precisa falar sobre assuntos mais específicos, como a arquitetura, porque o curso de *Conversação* não contempla esse aspecto:

> Para entender os professores acho que é muito mais fácil que para falar, porque somos franceses talvez, é muito perto, mas o problema é falar e falar sobre arquitetura. É muito difícil explicar um projeto.

O estudante D revelou encontrar mais dificuldades nos momentos em que sua fala devia ser articulada e conter uma quantidade maior de palavras do léxico específico da arquitetura ou do meio universitário, como é o caso da explicação de um projeto, afirmando que o curso de *Conversação* responde a uma demanda para o contexto cotidiano de uso da língua, mas trabalha pouco os aspectos universitários de que necessitam os intercambistas para falar sobre suas pesquisas e estudos da área específica em que atuam.

Outro fator revelado pelos seis estudantes entrevistados é o fato de que o curso de *Conversação* começou na terceira semana de aulas do semestre, trabalhando a apresentação e os cumprimentos, enquanto no curso regular os estudantes franceses já estavam precisando interagir com os colegas na elaboração de projetos, participar de reuniões de orientação com professores ou outras atividades do meio universitário.

Participar de formações em PU ao mesmo tempo que se realiza um curso como o de *Conversação* pode ser uma opção para que os estudantes contemplem os aspectos cotidianos e universitários e atendam às suas expectativas. O problema gerado nisso é a carga horária livre de que necessitam esses estudantes para acompanhar as duas formações, o que varia de acordo com a área. Um exemplo disso é o fato de os franceses matriculados em arquitetura que participaram de nossas entrevistas afirmarem ter mais tempo livre do que os da área de engenharia que participaram de outras etapas de nossa pesquisa.

Um último aspecto que merece ser considerado em nosso estudo diz respeito à heterogeneidade das turmas do *Conversação* do ponto de vista da língua materna dos estudantes:

> Estudante A: Para conversação parece bom exceto que parece que tem diferença de nível entre franceses e alemães porque tem sobretudo esses dois e é normal... É mais difícil para os alemães de aprender português, então no nível B parece que tem dois níveis num nível só.

Ressaltamos aqui que a heterogeneidade do grupo tem aspectos positivos no contexto de oferecimento dos cursos de português do CL: como o objetivo é desenvolver a expressão oral no cotidiano o fato de ter aprendizes oriundos de diferentes culturas pode enriquecer conversas e debates sobre assuntos mais gerais, como costumes, hábitos, alimentação ou outros assuntos que não necessitem de um rigor científico para se expressar. Apesar disso, há especificidades relacionadas às línguas maternas de cada estudante que acabam não sendo consideradas, outro aspecto que justifica o fato de nossa pesquisa estar orientada para o ensino do PU para franceses.

A coleta documental dos programas dos cursos e as entrevistas com os estudantes do *Conversação* se justificam para que tenhamos consciência do que existia como iniciativa em PLE na USP e as lacunas que havia nesses cursos em relação ao desenvolvimento de competências universitárias. O PLE do CL não corresponde às necessidades dos franceses no contexto universitário na medida em que:

- o *Redação Acadêmica* traz elementos que podem ajudar somente a edição/correção dos textos, mas não a produção escrita acadêmica. Apesar disso, os estudantes declararam conseguir resolver os problemas de redação com estudo em paralelo e ajuda dos colegas nativos, o que aponta para uma menor urgência de cursos PU que trabalhem com as competências escritas.

- o *Conversação em PLE* trabalha com assuntos e situações de comunicação do cotidiano e os alunos, ao constatarem que no Brasil há mais necessidade (inter)agirem oralmente no contexto universitário, revelam uma necessidade mais urgente de desenvolver a expressão oral neste contexto.

Assim, pode-se afirmar que ambos os cursos oferecidos pelo CL são coerentes com as propostas inseridas em seus programas e também com as expectativas de uma parte dos alunos. Por outro lado, como não há um trabalho com situações de produções orais e escritas em português para objetivo universitário, a forma como é organizado o ensino de português aos estrangeiros no CL deixa lacunas que nos permitiram elaborar uma proposta diferenciada em nosso curso piloto de PU, considerando as necessidades mais urgentes dos estudantes no que se refere ao agir em contexto universitário (*cf.* item 1.2).

A segunda investigação que se fez necessária para o andamento da fase de *diagnóstico* estava ligada à delimitação do contexto onde nossa formação em PU seria oferecida. Como a demanda partiu do contexto da Poli, no âmbito das iniciativas de internacionalização ali existentes, como o duplo diploma e as formações em francês oferecidas no CFI-Poli (*cf.* capítulo 2), optamos por fazer a etapa de identificação de necessidades em PU neste contexto.

Buscando nos aproximar dos estudantes franceses da área de engenharia, recorremos à CRInt-Poli entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro de 2013, mas devido a problemas ligados ao calendário da USP, estabelecer contato com os responsáveis da comissão demorou um tempo maior do que esperávamos. Além da CRInt-Poli, contatamos o Escritório Politécnico Internacional (iPoli), uma associação de estudantes de engenharia da USP, sem fins lucrativos, criada em 2006 para prestar suporte aos estudantes que desejam participar de programas de intercâmbio ou já o fazem. Formado um grupo de politécnicos que havia voltado recentemente de uma viagem de estudos e desejava oferecer aos estudantes em intercâmbio um apoio tão pertinente quanto o que receberam nas instituições estrangeiras, o iPoli tem como objetivos:

> Promover a troca de experiências entre os politécnicos e estudantes estrangeiros; incentivar a criação de uma rede de relacionamento internacional; integrar os alunos estrangeiros à comunidade politécnica; e facilitar o acesso às informações sobre oportunidades no exterior[124].

[124] Para maiores informações, favor consultar: <http://www.ipoli.com.br>

Houve receptividade da parte dos membros do iPoli, que se dispuseram a nos auxiliar na divulgação do projeto e de nossa iniciativa de oferecimento gratuito do curso piloto de PU. Graças a essa parceria, conseguimos uma lista de e-mails dos estudantes franceses em intercâmbio na Poli e, entre dezembro de 2012 e fevereiro de 2013, enviamos um questionário *online*[125] ao coordenador do iPoli, que o repassou a 22 estudantes franceses pertencentes a uma lista de intercambistas organizada pelos membros do iPoli. Destes, apenas 8 preencheram o questionário, e este baixo índice de resposta pode estar relacionado ao período em que o contato foi estabelecido, o das férias na USP.

Este questionário foi criado no âmbito de nossa pesquisa[126] para levantar informações relacionadas aos seguintes assuntos: perfil dos estudantes (pessoal, acadêmico e linguístico), procedimentos de elaboração do projeto de intercâmbio na Poli, dados sobre a chegada dos intercambistas ao território estrangeiro e aspectos do cotidiano universitário como os tipos de trabalho realizados na Poli. Visando facilitar a obtenção de respostas mais precisas, o questionário foi enviado em francês, pois o coordenador do iPoli nos advertiu que alguns desses estudantes tinham conhecimentos rudimentares do português. A fim de melhor organizar os dados coletados, as questões foram separadas em seis categorias, de acordo com nossos interesses em relação ao levantamento de informações sobre esse grupo de participantes da pesquisa:

Perfil pessoal	E-mail
	Nom, Prénom
	Âge
	Sexe
Perfil acadêmico	Institution (École/Université) d'origine
	Programme d'échange à la Poli
	Votre formation en ingénierie en France a combien d'années ?
	Après le programme d'échange au Brésil, auriez-vous des disciplines à faire en France ? Si oui, lesquelles et cela prendra combien de temps ?
Perfil linguístico	Avant d'arriver au Brésil, avez-vous suivi des cours de portugais ? Si oui, indiquez : où, combien de temps, en présentiel ou à distance, en groupe ou individuel, avec qui...
	Quelles langues étrangères parliez-vous avant d'arriver au Brésil ?
	Après arriver au Brésil, avez-vous suivi des cours de portugais ?

Quadro 6: Categorização das questões de levantamento de dados sobre o grupo de franceses do iPoli

[125] Utilizamos uma ferramenta para construção e envio de questionários *online*, o Formulário do serviço *GoogleDocs*, o qual passou a se chamar *GoogleDrive* alguns meses depois que começamos a utilizá-lo nesta pesquisa.

[126] Disponibilizamos uma cópia das questões desse questionário no apêndice 3 desta dissertação.

Elaboração do projeto de intercâmbio na Poli	Pourquoi avez-vous candidaté pour un échange à la Poli ? Justifiez.
	Quels sont les documents qui intègrent votre dossier de candidature ?
	Avez-vous eu un financement pour votre séjour au Brésil ? Si oui, précisez.
	Pour obtenir des informations sur l'USP avant votre départ, vous avez consulté...
	Avez-vous eu un financement pour votre séjour au Brésil ? Si oui, précisez.
	Dans votre dossier de candidature vous avez inséré votre plan d'études à la Poli-USP? Si non, justifiez. Si oui, combien de disciplines et leurs noms.
	Avez-vous changé votre plan de cours ? Si oui, pourquoi ?
	Combien de disciplines à la Poli avez-vous suivi pendant la période de votre échange?
Dados sobre a chegada em território estrangeiro	Cochez la(les) bonne(s) option(s) pour vous : En arrivant au Brésil: ( ) il y avait quelqu'un à l'aéroport / ( ) une personne vous a accompagné jusqu'à votre logement / ( ) vous avez reçu des informations sur la vie à São Paulo / ( ) Une amie m'a accueilli
	Cochez la(les) bonne(s) option(s) pour vous : En arrivant à l'USP: ( ) vous vous êtes débrouillée tout(e) seul(e) / ( ) il y avait quelqu'un à la Poli / ( ) vous avez parlé avec des collègues / ( ) vous avez parlé avec des professeurs / ( ) j'ai échangé avec ma USP iFriend
Aspectos do cotidiano universitário	Quelles modalités de cours avez-vous suivi ?
	Quels types de travaux avez-vous dû faire dans vos cours à la Poli ?
	Dans quel(s) langue(s) preniez-vous des notes des cours ?
	Avez-vous eu des difficultés pour réaliser les travaux et les examens à la Poli ? Si oui, précisez :
	Vos plus grandes difficultés avec la langue portugaise pendant votre échange à la Poli ont été pour...

Continuação do quadro 6: Categorização das questões de levantamento de dados sobre o grupo de franceses do iPoli

Os dados obtidos com estas questões se configuram como dados qualitativos e nos ofereceram importantes informações para compreendermos as especificidades deste grupo de estudantes. Pereira (2001, p. 153-4) define os dados qualitativos como aqueles que "têm uma natureza métrica que, se adequadamente reconhecida por procedimentos de codificação e transformação, permite seu processamento e análise de modo muito produtivo para a geração de conhecimento". Para o autor:

> A análise de dados qualitativos, como de resto de dados de qualquer natureza, é sempre uma busca de síntese das várias informações recolhidas pelo pesquisador. A dispersão das informações de uma variável entre suas várias categorias pode ser reduzida por medidas sintéticas que assumam relações entre as categorias. Variáveis assim transformadas podem ser contrastadas em representações gráficas, que esclarecem e auxiliam a interpretação dos dados (PEREIRA, 2001, p. 99).

Assim, tentamos estabelecer relações entre as respostas a diferentes questões de uma mesma categoria, com o propósito de interpretar os dados ali presentes de acordo com o objetivo de melhor conhecer as necessidades dos estudantes franceses em intercâmbio na Poli. Em algumas questões, organizamos gráficos para melhor ilustrar os dados obtidos.

Nas três primeiras categorias de questões pretendíamos analisar o perfil do estudante francês que chega na Poli. Dentre os oito estudantes que responderam ao questionário, havia um maior número de homens (75%), na faixa etária de 21 a 24 anos, oriundos predominantemente de *Grandes Escolas* (apenas dois deles estavam vinculados a universidades), sendo cinco inscritos em programa de duplo diploma e três em estudos integrados.

Do ponto de vista das línguas estrangeiras, constatamos o plurilinguismo como uma forte tendência, sendo que alguns dos estudantes declararam falar três línguas além do francês. Trata-se de um reflexo nítido da política de ensino de línguas na Europa, a qual prevê um desenvolvimento de competências em diferentes línguas estrangeiras como uma maneira de facilitar as relações internacionais, mas também como uma forma do indivíduo compreender melhor o mundo em que vive. O gráfico a seguir ilustra a quantidade de estudantes que possui conhecimentos em outras línguas além do francês:

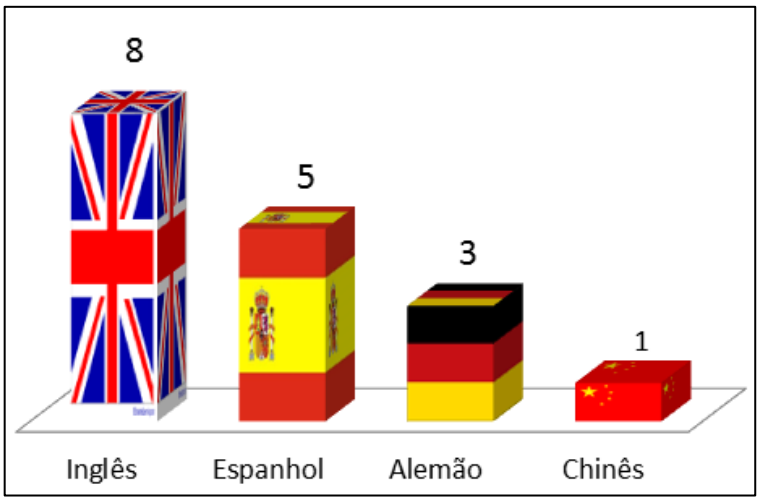


Figura 9: Quantidade de estudantes franceses que falam outras línguas

Vale notar que alguns mencionaram o fato de saber espanhol como um aspecto positivo para os estudos no Brasil, uma vez que esta língua é próxima do português. Ainda que estivessem conscientes do risco de a mistura entre as duas línguas (o "portunhol") causar entraves à comunicação, os que possuíam conhecimentos em espanhol afirmaram se sentir mais motivados a aprender o português.

Ainda que todos fossem plurilíngues, dois deles nunca haviam feito cursos de português antes de partir para o Brasil e os outros seis estudantes tinham realizado apenas curtas formações (uma média de 20 a 30 horas) nessa língua. Nenhum deles, porém, buscou cursos de português depois de sua chegada, possivelmente pela crença de que possuíam conhecimento suficiente para sua experiência na Poli. Não levantamos maiores dados em relação a essa crença, de modo que não podemos responder se essa hipótese se confirma.

Na categoria aspectos do cotidiano universitário, agrupamos as questões visando investigar as modalidades de curso em que estes estudantes se inscreveram (pensando no paralelo com as modalidades da França - *cours magistraux* e *travaux dirigés*[127]), a língua utilizada por eles ao fazerem anotações das aulas, os formatos de trabalho exigidos pelos professores da Poli e as dificuldades encontradas pelos estudantes franceses em relação à língua portuguesa. Nosso intuito aqui era o de descobrir se os franceses da Poli necessitavam mais de formações voltadas às competências orais ou escritas, focadas em aspectos metodológicos ou linguísticos da preparação dos trabalhos. Dentre os oito participantes, a maioria apontou ter uma dificuldade maior para falar em português sobre assuntos da área de engenharia, conforme ilustra o gráfico a seguir:

[127] Abordadas na obra de Mangiante e Parpette (2011).

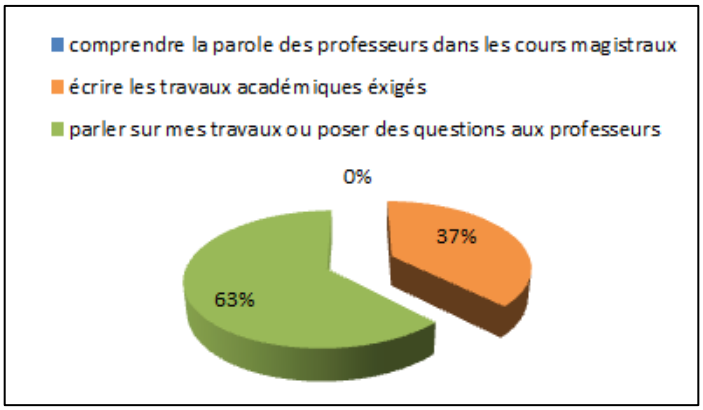


Figura 10: Maiores dificuldades dos estudantes franceses no meio universitário da Poli[128]

Levando em conta as informações obtidas com tais questionários, propusemos, no primeiro semestre de 2013, um acompanhamento dos estudantes franceses da Poli na forma de três encontros presenciais no prédio do Biênio, onde são realizados os cursos do CFI-Poli. Dos oito participantes do questionário, apenas dois compareceram à primeira reunião, havendo também uma estudante que participou do acompanhamento, mas não havia respondido o questionário. Esta declarou ter ficado sabendo do acompanhamento por um colega francês e que, até aquele momento não havia estabelecido contato com o iPoli, motivo pelo qual não recebeu o questionário em seu e-mail.

No primeiro encontro presencial, previsto para durar duas horas, explicamos aos alunos como se desenvolvia nosso projeto, nossos objetivos e metas, mostrando que tínhamos a intenção de oferecer uma futura formação em PU aos estudantes franceses em intercâmbio na Poli e incentivando-os a colaborar com a coleta de dados autênticos que pudessem servir de base à elaboração de unidades de ensino a serem utilizadas no curso. Solicitamos a eles que nos fornecessem cópias de documentos autênticos em português com os quais eles tivessem necessidade de lidar no contexto universitário da Poli, uma vez que nós havíamos tido contato apenas com documentos coletados da internet, no site da Poli ou em referências bibliográficas das disciplinas do currículo de duplo diploma. Os estudantes manifestaram interesse em fazê-lo, mas somente um deles realmente nos forneceu esses dados, repassando-nos a cópia de uma lista de exercícios da disciplina de Geração Termelétrica e

[128] No gráfico a cor azul representa a porcentagem de alunos que marcou a opção "compreender a fala dos professores em aulas expositivas", o laranja, "escrever os trabalhos acadêmicos exigidos" e o verde, "falar sobre meus trabalhos ou fazer questões aos professores".

Cogeração e enviando via e-mail uma referência bibliográfica que havia sido solicitada em seu curso.

Nesta ocasião, solicitamos aos alunos que assinassem um Termo de Compromisso (*cf.* apêndice 4), autorizando o uso das informações coletadas nas reuniões de acompanhamento na Poli e disponibilizando-se para serem entrevistados futuramente, caso necessário. Tínhamos a intenção de investigar a hipótese levantada nos questionários de que a expressão oral era a necessidade mais urgente a ser considerada para esse grupo de estudantes.

Elaboramos, a partir dos documentos fornecidos pelo participante do acompanhamento e de outros levantados em nossa pesquisa na internet, duas unidades de ensino: uma voltada à compreensão e produção escrita e outra à compreensão e produção oral. Distribuímos a cada participante uma cópia impressa das fichas de apoio à realização das atividades concebidas por nós (algumas delas disponíveis nos apêndices desta dissertação).

Na primeira (*cf.* apêndice 5), o enfoque foi dado à compreensão escrita, estando a produção escrita limitada ao preenchimento das respostas dos exercícios. Dividimos a unidade em duas partes: *compreender o programa de uma disciplina em engenharia* e *compreender o enunciado de um exercício em engenharia.* A parte inicial contou com exercícios de leitura dos programas das disciplinas oferecidas na Poli, abrindo uma discussão sobre as informações disponíveis nesses documentos (atividades 1 e 2), algumas modalidades de trabalho exigidas no contexto universitário brasileiro (atividade 3) e o reconhecimento de conceitos e verbos-chave nesses documentos. Na outra parte, retiramos exemplos da lista de exercícios fornecida pelo estudante na coleta de dados e trabalhamos com aspectos lexicais, semânticos e discursivos necessários à realização de exercícios na área de engenharia (atividades 1, 2 e 3), finalizando-a com um exercício sobre o léxico específico desta área, valendo-nos da estratégia de elaboração de esquemas de campo semântico e lexical (atividade 4).

A segunda unidade de ensino (*cf.* apêndice 6) foi criada para o desenvolvimento de competências orais, focando na preparação de seminários na área de engenharia. Na atividade 1, salientamos a importância da leitura bibliográfica na escolha do tema e seleção de conteúdos a abordar e realizamos um exercício de leitura de uma apostila sobre *Tratamento e controle de efluentes industriais*[129], buscando compreender como se dava o processo de flotação, um dos procedimentos de tratamento de efluentes industriais presente no documento.

A atividade 2 consistiu na compreensão de um vídeo disponível na internet[130], criado por uma empresa privada que realiza o tratamento de efluentes com a finalidade de informar pessoas que não são da área de engenharia sobre como se dá esse processo. Usando o vídeo, trabalhamos com a identificação das informações mais importantes e definições dadas pela empresa a cada etapa do tratamento de efluentes, explorando, ainda como eram explicadas as imagens em uma situação de expressão oral.

A terceira atividade levantou a discussão sobre os tipos de documentos a serem selecionados como base para a preparação de um seminário, de acordo com o objetivo visado: para os seminários realizados no meio universitário, necessita-se de uma precisão maior das definições e uma abordagem mais detalhada do assunto, enquanto a apresentação de um projeto a uma empresa demanda informações mais simples de serem entendidas por aqueles que não são da área de engenharia, como é o caso do conteúdo do vídeo assistido. Disponibilizamos na ficha de apoio entregue aos alunos algumas informações que poderiam orientá-lo na preparação de futuros seminários, do ponto de vista metodológico e prático e sugerimos que se realizasse uma simulação de um seminário sobre o assunto, mas em virtude do tempo destinado à aplicação desta unidade de ensino ter sido de apenas duas horas, não foi possível concluir esta atividade com o grupo.

---

[129] O link para a apostila em formato .pdf havia sido enviado pelo estudante em nosso e-mail. Para consultá-la, favor acessar o site: <http://72.29.69.19/~nead/disci/gesamb/doc/mod7/2.pdf>

[130] O vídeo foi encontrado no *YouTube* em nossa pesquisa por documentos de base à elaboração das unidades de ensino. Para conferi-lo, favor acessar o link: <https://www.youtube.com/watch?v=Uep2Pb6on6E>

Ao final da última aula, solicitamos aos estudantes que respondessem às seguintes questões sobre a experiência realizada:

> - O que você aprendeu com as atividades realizadas?
> - Qual a contribuição dessas atividades ao seu cotidiano como estudante em intercâmbio na Poli-USP?
> - Você gostaria de sugerir alguma modificação nas atividades das fichas? Se sim, qual?

Os três participantes avaliaram positivamente as duas unidades de ensino, declarando que elas contribuíram em seu percurso na Poli e que eles aprenderam aspectos importantes para o andamento de sua experiência na USP, como desenvolver estratégias de compreensão dos enunciados das listas de exercícios e também conhecer algumas dicas sobre a preparação de um seminário de maneira eficaz. Um dos estudantes lamentou a falta de tempo para terminar a unidade sobre a produção oral alegando que "o estudo que começamos na última aula sobre o tema do seminário pode ser realmente útil". As únicas críticas ao material estavam ligadas à aquisição de vocabulário específico da engenharia e a inclusão de explicações gramaticais. Em resposta à terceira questão, um estudante declarou sentir necessidade de obter explicações de gramática contextualizadas: "gostaria [de] incluir pontos de gramática (tipo se tem um texto com uma construção de frase especial, estudar este caso com regras e exemplos)". Levamos em conta todas essas observações no planejamento do curso piloto de PU.

Além destas reuniões de acompanhamento, contamos com o apoio de uma pesquisadora, filiada ao macroprojeto mencionado na introdução deste capítulo, para a obtenção de informações sobre a necessidade de apresentação de seminários no contexto de engenharia da Poli. Esta pesquisadora era uma estagiária de *Master* que estava realizando um trabalho no contexto do CFI-Poli, interessada em compreender como se dava o ensino de FOU no contexto de engenharia da USP. Ela realizou entrevistas em áudio com os três alunos do acompanhamento[131] e levantou algumas questões sobre a hipótese levantada nos questionários de que os franceses sentem dificuldades nas situações de expressão oral no contexto universitário da Poli.

[131] Tivemos acesso apenas aos áudios de duas entrevistas, que foram analisadas no quadro desta pesquisa.

Nessas entrevistas foi novamente levantada a questão de que no Brasil há mais interação oral em contexto universitário do que na França, especialmente na relação entre professores e alunos, que aqui costuma ser mais informal.

Outro aspecto ressaltado nas entrevistas foi que os seminários e os *exposés* seriam modalidades de trabalho bastante parecidas, mas no Brasil não parecia haver uma preocupação com a forma como as apresentações eram realizadas[132]. Vale lembrar que na França o *exposé* deve conter sempre a descrição do plano da apresentação no início da fala (como uma introdução), mencionando a ordem em que se pretende abordar cada assunto, sendo que a fala é organizada a partir deste planejamento inicial, explicitado aos ouvintes logo após o título do trabalho. Além disso, a estrutura do *exposé* segue a dos textos escritos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Ao observar como os brasileiros realizavam suas apresentações, os franceses perceberam que essa estrutura não é respeitada por muitos estudantes.

O estudante X[133] afirma que nas apresentações às quais ele assistiu os brasileiros não demonstram uma estrutura organizada, que eles parecem estar apresentando um rascunho (brouillon):

Estudante X:	je trouve qu'ici en fait ahn:: c'est un peu plus brouillon
Pesquisadora:	d'accord
X:	() la présentation... c'est moins
	[
P:	Qu'est-ce que tu veux dire comme brouillon?
Estudante X:	moins structurée
P:	d'accord

Para ele, o fato de a conclusão não ficar clara na maioria das vezes não parece chocar os brasileiros, como aconteceu com ele:

[132] Deixamos claro que tudo depende das instruções dadas pelo professor, mas salientamos o fato de que na França o exposé é o formato de apresentação equivalente ao nosso seminário e lá é tratado como um gênero, que possui um modelo a ser seguido, modelo esse que é ensinado aos estudantes desde o ensino básico.

[133] Preservamos aqui a identidade dos participantes atribuindo-lhes os nomes de Estudante X, Y e Z. Apesar de termos três participantes nesta fase, apenas os estudantes X e Y nos concederam entrevistas, ambas disponíveis no apêndice nº 8 desta dissertação.

X: après au niveau du:... de la fin
P: uhum
X: je pense que c'est un peu plus negligée que: en France
P: d'accord
[...]
X: non ça/ça pas l'air de:: de choquer les gens non
P: non?
X: ce:: n'a rien de faire à ça
P: ouais mais toi tu as été surpris?
X: moi j'ai été ahn: j'ai été surêment surpris au début

Além disso, o estudante afirma que muitos brasileiros têm tendência a ler os slides de apoio (diapos): "c'est vrai qui/qui/ qu'il y a beaucoup de gens qui commencent à:: lire les dia/les diapos".

As observações da estudante Y revelam ainda que os brasileiros são incentivados a usar os slides para mostrar imagens, como no caso da disciplina de *Tecnologia da Construção de Edifícios* em que a professora solicitou aos estudantes que explorassem as imagens fotografadas do canteiro de obras e através delas mostrassem as condições da obra:

Y: ahn::...non justement là dans cette matière la prof a insisté pour avoir surtout des photos du chantier
[
P: d'accord d'accord
Y: parce qu'on a beaucoup des photos
[
P: ok...déjà
[
Y: donc du coup mon texto[134] () pour s'appuyer dans ce cas-là
P: et donc ahn:: il fallait expliquer les photos ou:: ahn::
Y: voilà expliquer les conditions du chantier on s'appuie sur des photos

Os resultados obtidos nessas entrevistas foram importantes para que nós refletíssemos sobre a necessidade de dedicar um tempo menor aos aspectos metodológicos da preparação de seminário em nossas unidades de ensino do curso piloto de PU, uma vez que os estudantes franceses já os possuem. A unidade neste caso deveria propor um exercício que os fizesse mobilizar as competências de preparação de *exposés* no planejamento de seus seminários. Além disso, vale lembrar que no contexto do FOU esses aspectos costumam ser

[134] Observa-se aqui uma influência da língua portuguesa sobre a fala espontânea deste estudante durante a entrevista.

explorados com mais detalhes, justamente porque os brasileiros sentem necessidade de se adequar ao modelo francês.

Os apontamentos desta fase nos permitiram avançar para a última parte da fase de *diagnóstico*, quando no período entre o primeiro e o segundo semestres de 2013 firmamos contato com os responsáveis do CRInt-Poli pelo grupo de estudantes franceses que chegariam na Poli em programas de duplo diploma a partir do mês de agosto desse ano. Graças à parceria com o CRInt-Poli, obtivemos alguns dados sobre as taxas de mobilidade estudantil na USP os quais nos permitiram avançar nossas reflexões acerca das iniciativas de internacionalização da USP (*cf.* capítulo 2). Também recebemos deles uma lista com os contatos dos estudantes franceses em duplo diploma que chegariam à Poli em agosto. Vale salientar aqui que o fato de entrarmos em contato com os estudantes no momento de sua chegada à USP foi de essencial importância para o sucesso do curso, uma vez que esse é o período em que eles mais sentem necessidade de desenvolver suas competências em português. A implicação institucional (as parcerias com o CRInt-Poli e o iPoli) foi, assim, o fator mais relevante para que o grupo se constituísse, confirmando a importância de existir um trabalho em equipe nas instituições que visam oferecer formações em línguas para objetivo universitário (MANGIANTE; PARPETTE, 2011).

Formulamos um novo questionário de levantamento de necessidades em PU dos estudantes franceses. Utilizamos este recurso como uma espécie de pré-inscrição no curso piloto de PU. Enviado a todos os contatos da lista que recebemos do CRInt-Poli, o questionário também foi elaborado na ferramenta online GoogleDrive e está disponibilizado no apêndice 9 desta dissertação. Como fizemos com o outro questionário, as perguntas foram categorizadas da seguinte maneira:

Perfil pessoal	Prénom et NOM
	Adresse e-mail
Perfil acadêmico	Institution et cours d'origine en France
Perfil linguístico	Avant d'arriver au Brésil, avez-vous suivi des cours de portugais ? Si oui, indiquez : où, combien de temps, en présentiel ou à distance, en groupe ou individuel, avec qui...
Elaboração do projeto de intercâmbio na Poli	Informez les disciplines que vous comptez suivre à Poli
	Pourquoi avez-vous candidaté pour un échange à la Poli ? Justifiez.
Informações sobre a língua portuguesa na USP	Avez-vous reçu des informations sur les cours de portugais offerts à l'USP? Si oui, lesquelles et comment les avez vous reçues?
	Allez-vous vous inscrire aux cours de langue portugaise offerts par l'USP?
Aspecto prático	Quel serait le meilleur horaire pour avoir des cours POU?
Hipóteses sobre as dificuldades com o PU	Complétez la phrase: "Dans mon parcours à la Poli, je crois que j'aurais plus de difficulté pour..."

Quadro 7: Categorização das questões de levantamento de necessidades do grupo de franceses da lista oferecida pelo CRInt-Poli

Os dados obtidos com este segundo questionário serão analisados no item 3.3.2 (sujeitos de pesquisa) desta dissertação, portanto trataremos aqui apenas das categorias das informações coletadas na fase de *diagnóstico*.

Como no primeiro questionário já havíamos feito algumas constatações sobre o perfil plurilíngue e idade dos participantes, decidimos levantar nas duas primeiras categorias apenas as informações referentes às instituições e cursos de origem dos estudantes. Na terceira categoria, ainda sobre o perfil do grupo, perguntamos sobre as iniciativas que eles haviam tomado em relação ao aprendizado do português.

A quarta categoria consistiu na investigação das disciplinas que seriam seguidas na Poli e das razões pelas quais eles optaram por um intercâmbio com a USP.

Investigamos, ainda, as iniciativas de formação em português que despertavam interesse dos estudantes e a maneira como eles tiveram acesso a essas informações. Também solicitamos a eles que indicassem o melhor horário para realizar o curso PU, na tentativa de contemplar um maior número de estudantes.

Na última categoria, questionamos quais necessidades eles julgavam ser as mais urgentes, de modo a confirmar a hipótese levantada no primeiro questionário de que a dificuldade maior dos estudantes franceses inseridos na Poli era a de exprimir-se oralmente em contexto universitário. O gráfico abaixo foi construído com base nas respostas dadas pelos 23 estudantes que preencheram o segundo questionário:

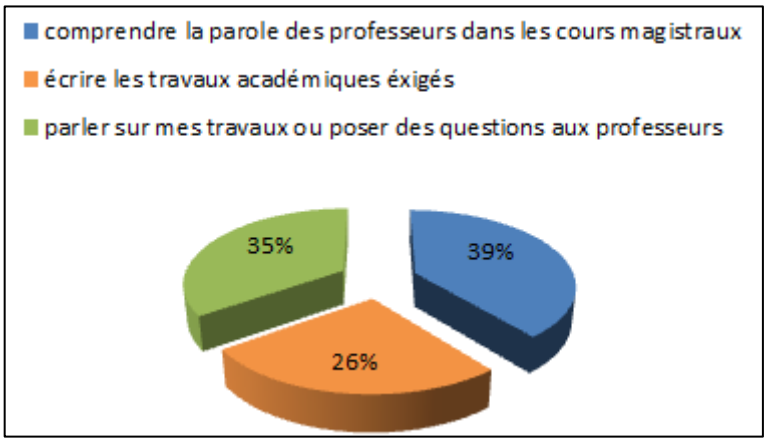


Figura 11: Porcentagem de dificuldades levantadas pelos estudantes[135]

Notamos uma necessidade maior atribuída à compreensão de professores em aulas (*cours magistraux*), estando a expressão oral em segundo lugar (com 35% das respostas). Tal resposta pode ter sofrido influências do peso que os *cours magistraux* têm na França, uma vez que cinco estudantes responderam o questionário antes de chegarem ao Brasil e, portanto, não possuíam informações mais precisas sobre a realidade brasileira. Os outros 18 o responderam nas primeiras semanas de aulas na Poli, cabendo ressaltar aqui que nosso curso piloto de PU iniciou-se na terceira semana de aulas do semestre.

Ao compararmos as necessidades no primeiro e segundo semestres de 2013, constatamos que "falar sobre trabalhos de engenharia ou fazer questões ao professor" está entre as mais destacadas nos dois semestres, sendo que à escrita é atribuída uma menor dificuldade, conforme mostra o gráfico seguinte:

[135] As traduções das respostas a esse questionário são as mesmas do gráfico denominado de figura 10.

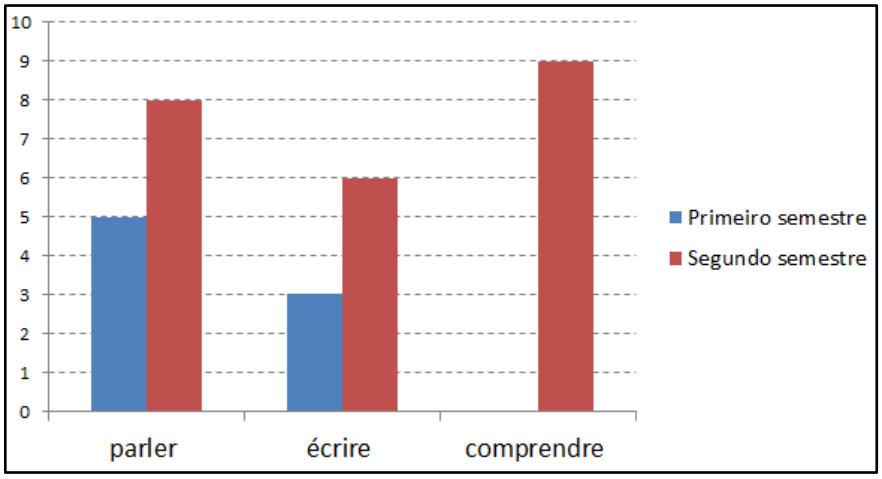


Figura 12: Comparação entre as necessidades levantadas no questionário nos dois semestres

Conversando com o grupo na primeira aula do curso PU, os estudantes alegaram que para a escrita é possível ter mais tempo para aprender e que a redação de um relatório pode contar com ajuda de outras pessoas ou de materiais de apoio como sites e livros que os orientem nas dúvidas de língua portuguesa, permitindo uma autonomia maior ao estudante.

Para eles, o fato de a fala ser muito exigida no contexto brasileiro (em comparação ao da França, como já havíamos constatado com o grupo do primeiro semestres) faz com que ela se torne a necessidade mais urgente. Além disso, o seu caráter dialógico e a impossibilidade que ela apresenta de recuperar algo dito anteriormente, fazem da expressão oral uma competência mais complicada de ser trabalhada em autonomia.

Os nossos objetivos nesta fase de *diagnóstico* foram, portanto, entender como se dá o ensino de português para franceses no contexto da USP, estabelecer um primeiro contato com as necessidades mais precisas no contexto da Poli e fazer uma coleta inicial de dados (seguida de análise dos mesmos) que nos permitissem construir um *plano de ação* de nossa pesquisa, materializado na forma de planejamento do curso piloto de PU. Cabe enfatizar, porém, que as etapas PU não são realizadas cronologicamente e que uma etapa pode se sobrepor à outra. Para esclarecer usando um exemplo, a *identificação das necessidades* pode continuar acontecendo, enquanto os dados são coletados e analisados, se entendermos que estes revelam traços do que é exigido dos estudantes. Outro exemplo de sobreposição das etapas PU pode ser dado se pensarmos que, no decorrer do oferecimento do curso, alguns questionamentos

feitos pelos estudantes provocam uma mudança no planejamento em função do objetivo de atender às necessidades mais precisas e urgentes do grupo: trata-se de uma situação em que os participantes da *pesquisa-ação* agem conjuntamente para atingir o objetivo visado.

3.3 As fases da pesquisa-ação em PU: a tomada de decisões

A primeira *tomada de decisão* importante para a pesquisa foi a escolha do contexto da Poli para aplicar nosso projeto, tendo em vista que o surgimento da demanda se deu na *mão dupla* com o FOU realizado no CFI-Poli. Os dados levantados na fase de *diagnóstico* nos permitiram outra delimitação importante à nossa pesquisa: a escolha da expressão oral como foco de nosso curso PU.

3.3.1 O contexto de pesquisa

Nosso curso piloto foi a primeira iniciativa em PU realizada na USP e se deu em um contexto onde a internacionalização é uma realidade presente há mais de dez anos: a Escola Politécnica (Poli), que conta com uma política de ensino de língua francesa bastante representativa. Conforme mostramos no capítulo 2, devido aos acordos de duplo diploma assinados com IES da França, a Poli envia todo semestre uma média de vinte estudantes ao exterior e recebe um número parecido de franceses, tendo um importante papel para a reputação da USP no exterior.

3.3.2 Os sujeitos de pesquisa

Consideramos como sujeitos de nossa pesquisa os 23 estudantes franceses em intercâmbio na Poli-USP no segundo semestre de 2012. Destes, 18 estavam inscritos em um programa de duplo diploma e cinco em intercâmbio aberto. Os dados analisados a seguir baseiam-se nos resultados obtidos com os questionários de pré-inscrição que citamos no item 3.1.

Os dados sobre o perfil acadêmico desses estudantes revelam representantes oriundos de diferentes tipos de instituições de ensino superior francesas, conforme mostra o gráfico abaixo:

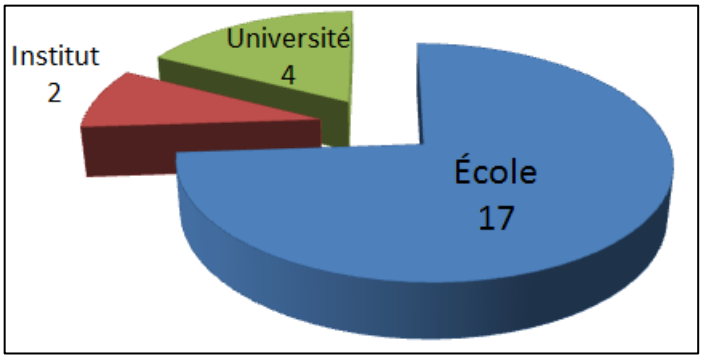


Figura 13: Número de estudantes franceses inscritos na Poli por tipo de instituição de origem

Nota-se, portanto, um número mais elevado de estudantes vindos de *Grandes Escolas*, o que ocorre devido ao fato de a Poli possuir mais acordos de duplo diploma com estas instituições do que com universidades. Vale lembrar que as seleções para as *Grandes Escolas* são mais rigorosas que as das universidades, sendo dispensado nelas um ensino de alto nível.

Outro dado importante é em relação aos cursos em que estes estudantes estão inscritos. O gráfico a seguir ilustra a variedade de domínios da engenharia presentes no grupo:

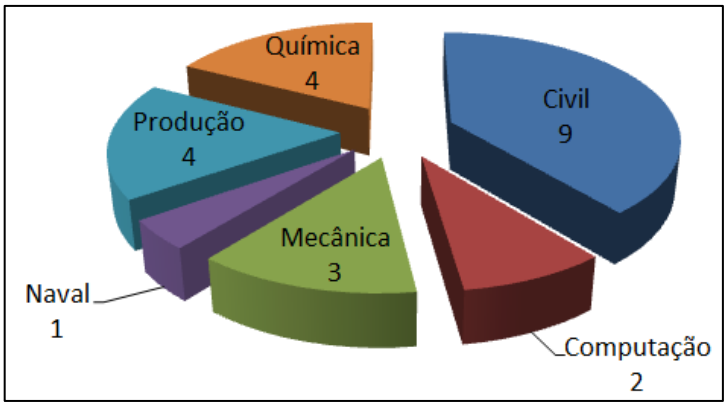


Figura 14: Estudantes franceses por área da engenharia

Observa-se um contingente mais elevado de estudantes de Engenharia Civil, o que pode ser explicado pelo fato de existirem mais acordos de duplo diploma nesta área. A variedade de domínios presentes no grupo não representava para nós um entrave ao andamento do curso, uma vez que pretendíamos abordar aspectos transversais da expressão oral no contexto de engenharia da Poli.

Investigamos nestes questionários quais as motivações desses alunos em escolher a Poli ou a USP e constatamos serem elas de origens diversas. O gráfico a seguir baseia-se nos motivos levantados pelos estudantes em questões abertas, cujas respostas foram organizadas em oito categorias:

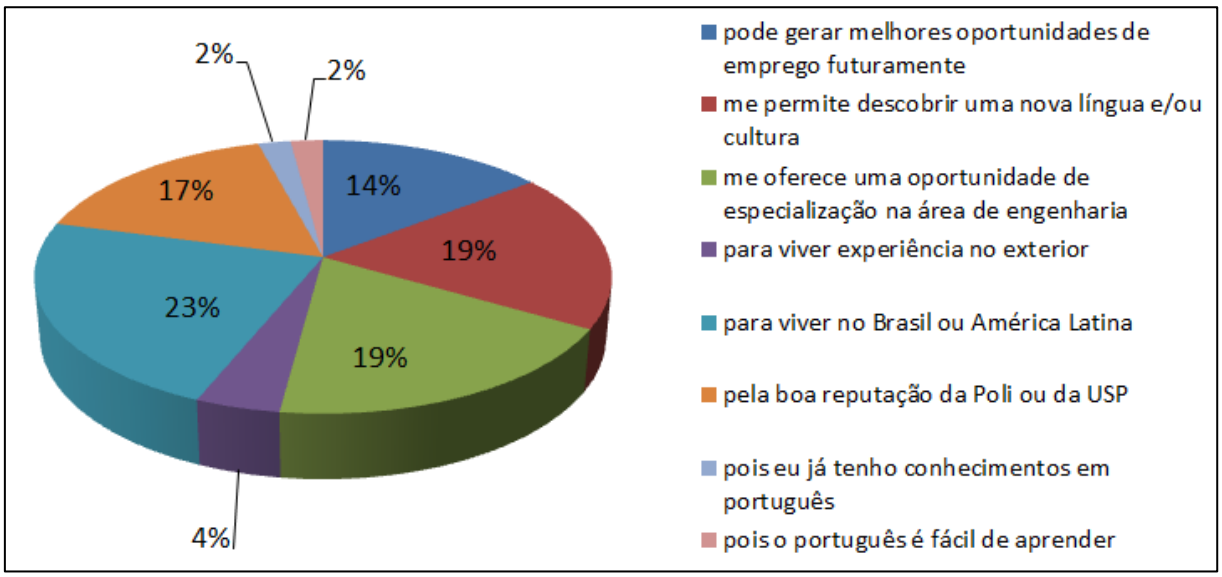


Figura 15: Motivações dos estudantes franceses em inscrever-se para um programa de intercâmbio na Poli

Tendo em vista que as questões abertas dão margem a respostas mais extensas, alguns alunos colocaram mais de um motivo para ter escolhido a USP para realizar um intercâmbio, fato que explica nossa escolha por um gráfico contendo a porcentagem das respostas. As categorias que obtiveram um maior índice de respostas podem ser agrupadas em dois blocos: um ligado a aspectos socioculturais e outro a aspectos mais acadêmicos da possibilidade de vivenciar uma experiência no exterior. A imagem do Brasil e da América Latina como regiões do planeta em ascensão econômica podem estar influenciando na escolha dos estudantes, já que 23% declararam interesse em viver no Brasil. O fato de uma experiência no exterior também é valorizado pelos estudantes desse grupo, visto que 19% dos participantes declararam ter escolhido a Poli para descobrir uma nova língua e/ou cultura. Esse mesmo índice (19%) é encontrado na categoria "me oferece uma oportunidade de especialização de engenharia" e se deve ao fato de a maioria deles ter vindo de escolas politécnicas generalistas na França, ou seja, instituições que formam o engenheiro para atuar em diferentes contextos sem que haja um enfoque em uma ou outra especialidade dessa área. E outro dado relevante para nossa pesquisa é o de que a Poli esteve entre as escolhas de intercâmbio por causa de sua reputação mundial, o que corrobora com a hipótese levantada no capítulo 2 sobre a visibilidade gerada para a USP com as boas colocações em rankings universitários internacionais e as iniciativas de internacionalização de nossa universidades, que têm enviado um grande número de estudantes brasileiros para completar seus estudos na França.

Dos dados coletados sobre o perfil linguístico dos estudantes, é interessante notar que uma grande parte dos franceses que vêm para o Brasil não faz nenhum curso de português antes de partirem em viagens de estudos. Isso pode estar ligado à ideia de que sendo o francês e o português duas línguas vizinhas seria fácil aprender o idioma brasileiro. Esse fato é levantado em 2% das respostas à questão das motivações sobre a vinda para o Brasil, um dado importante a ser relacionado. Ainda apostando na proximidade entre as línguas, o domínio do espanhol também parece contribuir como um fator de relevância na escolha de intercâmbios com o Brasil. Neste questionário não investigamos as línguas faladas pelos estudantes antes de chegarem à Poli, pois não pretendíamos focar mais nas questões ligadas à língua portuguesa e não ao desenvolvimento da competência plurilíngue.

Esta questão também era aberta e, portanto, permitia aos participantes que mencionassem diferentes locais onde realizaram estudos em língua portuguesa na preparação de seu projeto de intercâmbio com a Poli. O gráfico a seguir apresenta uma quantificação das respostas obtidas e revela que alguns alunos buscaram mais de uma estratégia para se preparar, o que pode ser atribuído a um interesse em desenvolver competências em língua portuguesa de maneira mais eficaz.

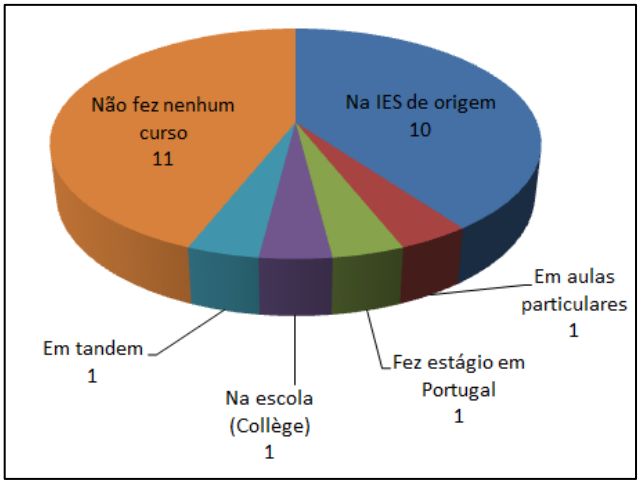


Figura 16: Locais onde os estudantes realizaram cursos de português antes da chegada à Poli

Nos dois questionários observamos que não são exigidos exames de proficiência em português na inscrição para intercâmbio na Poli. Ainda que alguns estudantes conheçam o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), não havia nenhum deles que havia prestado este exame.

Outro dado interessante obtido nessa investigação se relaciona à maneira como os estudantes receberam as informações sobre o curso PU. O gráfico abaixo revela a existência de uma parceria importante da CRInt-Poli na divulgação do curso, uma vez que a maior parte dos sujeitos desta pesquisa tomou conhecimento do curso pela Comissão de Relações Internacionais:

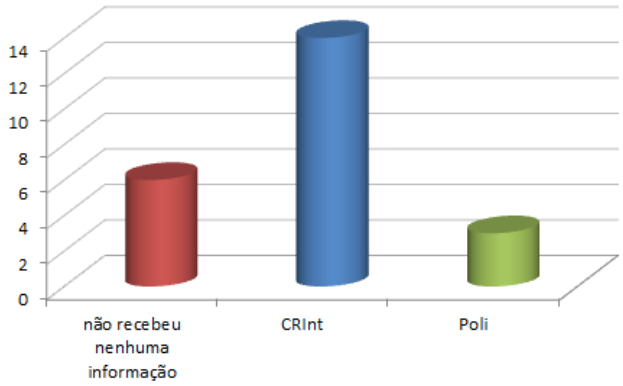


Figura 17: Canais de divulgação do curso

Esse dado pode ser entendido ainda como uma comprovação de que o sucesso de um curso PU está condicionado a uma sinergia entre diferentes canais da instituição para que a divulgação seja realizada de maneira adequada.

Contabilizamos ainda os dados relativos ao interesse dos sujeitos de pesquisa por formações em português oferecidas no contexto da USP e constatamos que a maioria (19 estudantes) pretendia seguir o curso PU, o que mostra um interesse dos alunos pela formação mais direcionada à necessidade de exprimir-se oralmente no contexto universitário, tratada em nosso curso como uma prioridade. A busca por formações focadas nas competências orais já era manifestada pela iniciativa do CL em oferecer os cursos de *Conversação em PLE* como única opção exclusivamente direcionada aos estrangeiros. Não havia, até o momento da pesquisa, um curso do CL voltado somente para estrangeiros que contemplasse outras competências, visto que o curso de *Redação Acadêmica* permitia matrículas de estrangeiros, mas os inseria em grupos com falantes nativos do português. O gráfico a seguir mostra as respostas obtidas ao questionário, lembrando que era permitido ao participante marcar mais de uma opção:

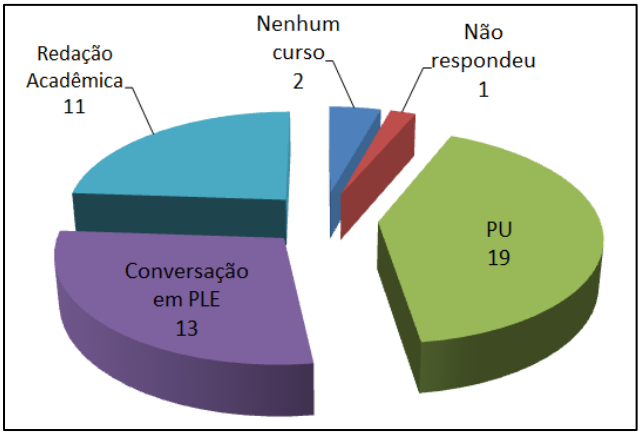


Figura 18: Interesses por cursos oferecidos no âmbito da USP

Os dados acima apresentados nos auxiliaram a constituir um perfil dos estudantes foram considerados como sujeitos de nossa pesquisa e, para os quais foi planejada uma ação, o oferecimento do curso de PU visando auxiliar os franceses em intercâmbio na USP a inserirem-se com maior facilidade no meio universitário da Poli. Ainda que os dados revelem um forte interesse destes pela formação que nos propusemos a oferecer, somente sete dos 23 sujeitos finalizaram o curso, sendo que apenas três deles nunca compareceram às aulas.

O quadro 8 reúne as informações sobre as taxas de frequência dos estudantes no curso e os motivos pelos quais 12 deles desistiram no início do curso e uma assistiu a apenas metade das aulas:

NOME		Frequência	Motivo da desistência
1	Eléonore	75%	-
2	Madeleine	75%	-
3	Marcel	95%	-
4	Norman	95%	-
5	Robert	85%	-
6	Sylvain	75%	-
7	Victor	75%	-
8	Marianne	50%	falta de tempo por exigência das disciplinas regulares
9	Annie	10%	choque de horário com disciplinas regulares
10	Arianne	30%	falta de tempo por exigência das disciplinas regulares + choque de horário com disciplinas regulares
11	Fréderic	10%	choque de horário com disciplinas regulares
12	Maïté	10%	não se manifestou
13	Marie	30%	choque de horário: grupo de estudos
14	Margot	40%	falta de tempo por exigência das disciplinas regulares + choque de horário com disciplinas regulares
15	Mathéo	10%	não se manifestou
16	Mélanie	20%	falta de tempo por exigência das disciplinas regulares + choque de horário com disciplinas regulares
17	Oscar	20%	não se manifestou
18	Selene	10%	choque de horário com disciplinas regulares
19	Thiery	20%	choque de horário com disciplinas regulares
20	Venceslas	20%	choque de horário com disciplinas regulares + curso não correspondeu às expectativas
21	Chloé	0%	estava em dúvidas se fazia curso oferecido pelo Centro de Línguas ou o PU
22	Patrick	0%	choque de horário com disciplinas regulares
23	Philémon	0%	choque de horário com disciplinas regulares

Quadro 8: Porcentagem de frequência dos sujeitos de pesquisa no curso PU e motivos de desistência

Enviamos aos desistentes um e-mail contendo um pequeno questionário (*cf.* apêndice 14) solicitando que justificassem o motivo de terem abandonado o curso. A maior parte dos estudantes (onze deles) alegou problemas de choque de horário do com as disciplinas regulares, inviabilizando que eles realizassem a formação em PU. Realizamos as aulas às terças-feiras, das 11h40 às 13h40. Como alguns estudantes cursavam disciplinas regulares oferecidas neste dia da semana a partir das 13h00. Outro motivo que apareceu como um problema que condicionou alguns estudantes a desistirem foi a falta de tempo para

acompanhar a formação em PU, uma vez que as disciplinas do duplo diploma exigiam uma dedicação importante desses alunos. Acreditamos que se o curso PU fosse integrado à grade curricular dos estudantes em duplo diploma, poderia entrar no planejamento da grade horária e conquistar uma maior abrangência de público-alvo.

Esclarecemos ter considerado como sujeitos de pesquisa todos os estudantes que responderam ao questionário, uma vez que os dados anteriormente levantados serviram para a etapa de *tomada de decisões*, especialmente para formular o plano de ação que será explicado a seguir.

3.3.3 O planejamento do curso PU (plano de ação)

Conforme apresentado anteriormente, na metodologia da *pesquisa-ação* aplicada ao contexto PU, trataremos o *plano de ação* como um sinônimo do planejamento do curso. Acreditamos que nossa *ação* é justamente a de oferecer uma formação em língua portuguesa que considere o levantamento de uma problemática de pesquisa: a demanda por formações mais específicas e de interesse dos aprendizes, como colocam Moutinho e Almeida Filho (2011).

Esta ação pretende mudar as práticas vivenciadas no meio estudado, em nosso caso o contexto da Poli em relação às formações em língua estrangeira oferecidas pelo CFI-Poli.

A primeira estratégia de nosso plano de ação foi firmar o contato com o CRInt-Poli e o iPoli para que a divulgação fosse realizada de maneira mais precisa, voltada somente aos estudantes franceses em intercâmbio na Poli.

Ao entrar em contato com o CRInt-Poli, foi solicitado que enviássemos a ementa do curso, de modo a divulgá-lo nos sites da Poli e da AUCANI. Elaboramos o seguinte texto:

> **Ementa:** Este módulo visa auxiliar os estudantes franceses em intercâmbio na Escola Politécnica da USP (Poli) em seu processo de inserção acadêmica neste contexto, a partir de um trabalho com aspectos da língua portuguesa necessários ao desenvolvimento da expressão oral no contexto acadêmico da Poli. Serão realizados exercícios de compreensão oral e escrita, visando a aquisição de vocabulário específico e a preparação de discursos orais nesse contexto específico, além de propostas de apresentações orais em sala de aula, para aplicar e avaliar os conteúdos trabalhados ao longo do módulo.

Nota-se que a ementa explicava em linhas gerais como o curso seria organizado e, por isso, foi complementada pelo envio das seguintes informações, incorporadas ao material de divulgação realizada em ambos os canais (CRInt-Poli e iPoli):

Português para objetivo universitário (PU):
a expressão oral no contexto acadêmico da Escola Politécnica da USP

Início das aulas: 20 de agosto de 2013
Término das aulas: 19 de novembro de 2013
Horário das aulas: terças-feiras, das 11h40 às 13h40
Local das aulas: prédio do Biênio, sala a confirmar
Público-alvo: estudantes franceses em intercâmbio na Poli, que desejem aprofundar seus conhecimentos sobre a língua portuguesa no contexto acadêmico da Poli.
Número de vagas: 20 vagas
Custos: sem custos para o aluno; sem custos para a Poli
Professora: Carolina Fernandes Madruga (Projeto FOU - USP/Lyon2)
Avaliação: avaliação contínua das atividades desenvolvidas, frequência de 75% e apresentação oral de um seminário ao final do curso.
Será fornecido certificado de participação aos alunos inscritos
Inscrições: O aluno deverá preencher o formulário disponível no link: https://docs.google.com/forms/d/1REtGCeXDjBW1DHz_YR-9kv4h8jXcIpwuGHGsJ-vwwiw/viewform.
Na primeira semana de agosto, a professora Carolina entrará em contato com os alunos que preencherem os formulários.

Quadro 9: Informações sobre o curso PU

Planejado para se desenvolver em *e-learning* híbrido (ALMEIDA, 2003), o curso PU contou com um total de 30 horas, sendo 20 presenciais e 10 horas de atividades na plataforma *Moodle*, tratada como um espaço de organização e extensão das atividades desenvolvidas em sala de aula. Cursos como esse podem "englobar auto-formação assincrônica, interações sincrônicas em ambientes virtuais, encontros ou aulas e conferências presenciais, outras dinâmicas usuais de aprendizagem e diversos meios de suporte à formação, tanto digitais como outros mais convencionais" (*ibidem*, p. 333). Nosso intuito era o de incorporar alguns recursos do *Moodle* em nossas unidades de aprendizagem, enquanto atividades interligadas ao curso, visando incentivar o estudo em autonomia.

Conforme mostra o quadro acima, as avaliações seriam realizadas continuamente, ao longo da realização das unidades de ensino, mas ao final todos deveriam apresentar um seminário sobre um tema ligado à sua área de engenharia. A preparação deste foi considerada como uma atividade central do curso, sendo que as unidades de ensino concebidas no projeto trabalhariam aspectos a serem incorporados pelos alunos para que o seminário se realizasse da melhora maneira possível ao final do curso.

Nas leituras da área de FOU, a competência universitária é dividida em três componentes (BOUKHANNOUCHE, 2012): o institucional, o cultural e o linguístico-metodológico. Apoiando-nos sobre esses conceitos, organizamos o programa de acordo com os diferentes aspectos que deveriam ser trabalhados para o desenvolvimento da expressão oral. Nomeamos o primeiro tipo como "aspectos acadêmicos", o segundo como "aspectos socioculturais" e o terceiro, "linguístico-lexicais".

Como pretendíamos usar o *Moodle* em apoio ao conteúdo abordado em sala de aula, não previmos em detalhes as unidades de ensino que seriam criadas neste AVA. Nosso planejamento se concentrou nas atividades presenciais e foi composto por cinco blocos, contendo cada um duas unidades de ensino a serem trabalhadas, conforme ilustra o esquema a seguir:

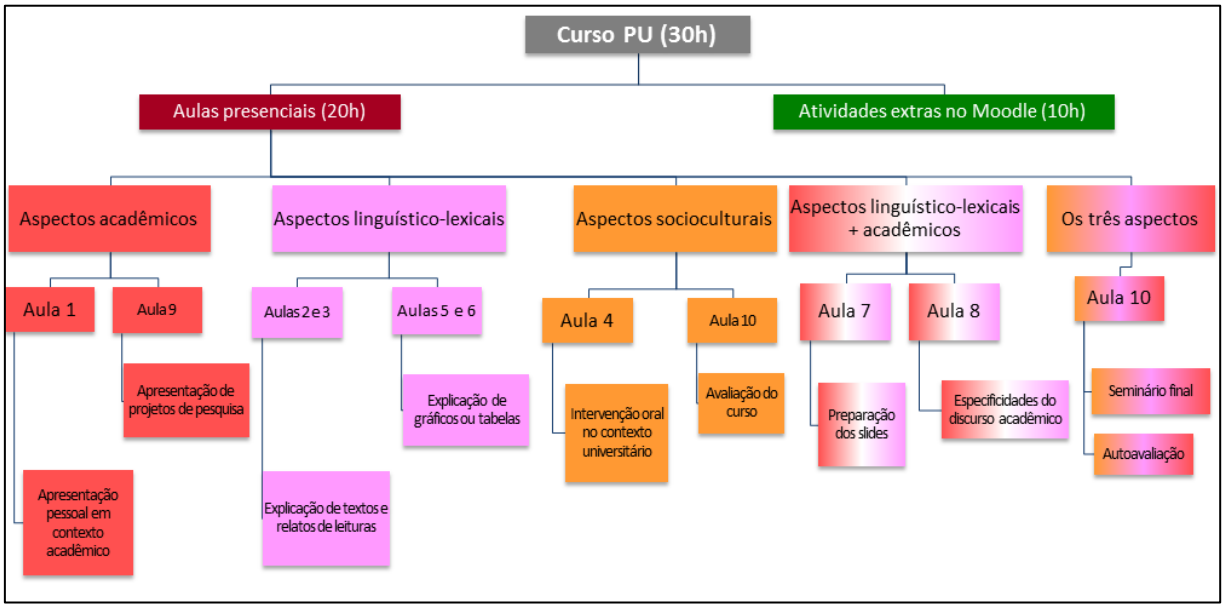


Figura 19: Esquema de organização do curso PU de acordo com o planejamento inicial[136]

[136] Para tornar o esquema mais legível, o disponibilizamos em tamanho maior no apêndice nº11 desta dissertação.

O primeiro bloco continha unidades de ensino voltadas ao desenvolvimento dos componentes metodológicos de duas situações de expressão oral no contexto da Poli: a apresentação pessoal no contexto universitário[137] (aula 1), trabalhada em paralelo ao contexto cotidiano e a apresentação de projetos de pesquisa (aula 9).

Dividimos o segundo bloco em duas unidades, ambas com a duração de duas aulas, uma para a explicação de textos e relatos de leituras e outra para a explicação de gráficos ou tabelas.

O terceiro bloco contemplaria os aspectos socioculturais da intervenção no contexto universitário (aula 4) e a avaliação oral e escrita do curso PU, que seria tratada como uma forma de fornecer ao estudante um momento de interação oral com a professora e os colegas e incentivá-lo a se conscientizar sobre o percurso realizado para o desenvolvimento das competências orais em contexto universitário e buscar formas de exercitar seus conhecimentos em autonomia.

Os dois últimos blocos reuniam mais de um aspecto. No quarto bloco seriam contemplados os aspectos linguístico-lexicais em duas unidades de ensino: na preparação dos slides e nas especificidades do discurso acadêmico oral. E no último, reuniríamos os três aspectos na apresentação dos seminário final e na autoavaliação.

Planejamos também um modelo de termo de consentimento que deveria ser assinado pelos alunos do curso PU (*cf.* apêndice 10), com o intuito de respeitar os preceitos da ética acadêmica para a pesquisa com seres humanos.

Ressaltamos que até este momento tínhamos apenas alguns documentos de apoio selecionados e nossa *coleta de dados* continuou acontecendo no decorrer do curso PU. Ocorreram modificações em função do andamento do curso, com vistas a atender às necessidades mais urgentes levantadas pelos estudantes em relação à expressão oral no contexto universitário da Poli.

[137] Trabalhamos com as diferenças entre uma apresentação pessoal no cotidiano e em contextos universitários, partindo do pressuposto de que na segunda há um esboço de estrutura a ser seguido, fornecendo apenas dados relevantes a uma pesquisa ou área acadêmica, enquanto na primeira é permitido fornecer informações pessoais das mais variadas (gostos e preferências, por exemplo).

3.4 As fases da pesquisa-ação em PU: a realização

Durante a realização, o curso foi se adequando às necessidades mais urgentes dos estudantes, o que nos levou a privilegiar o trabalho com os aspectos linguísticos, devido aos comentários (*feedbacks*) dos estudantes sobre as unidades de aprendizagem aplicadas ao longo das aulas terem revelado uma necessidade maior de abordar esses aspecto. Na lógica da *pesquisa-ação* de acordo com Barbier (2007), o processo se desenrola num tempo relativamente curto e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores, o que condiz com a proposta de PU realizado na Poli. Para o autor, "a negociação é primordial e permanente ao longo da *pesquisa-ação*" (BARBIER, 2007, p.110).

Logo o esquema de organização do curso sofreu modificações ao longfo do curso, na medida em que os alunos davam um feedback positivo ou negativo das atividades do curso. Para melhor organizar as atividades realizadas de acordo com os aspectos contemplados e a modalidade em que elas se deram, organizamos o quadro a seguir:

Aula	**Nome da atividade**	**Modalidade**	**Aspectos contemplados**		
			linguístico-lexicais	**acadêmicos**	**socioculturais**
1	Apresentação pessoal em contexto universitário	presencial	X		
1	Apresentação pessoal no cotidiano	virtual	X		
1	Como se diz? Comment on dit?	presencial	X		
2 e 3	O léxico específico da engenharia e os conectivos	presencial	X		
2	**Glossário de termos específicos da engenharia**	**virtual → presencial**	**X**		
4	Definição de temas para o seminário final	presencial		X	
4	Reuniões individuais de orientação	presencial		X	X
5	**Planejamento do seminário final**	**presencial → virtual**		**X**	
6	Verbos "ser" e "estar" + entonação	presencial	X		
7	**Apresentação do projeto de seminário aos colegas**	**presencial**		**X**	**X**

Quadro 10: Organização das atividades do curso PU após reformulação

Aula	Nome da atividade	Modalidade	Aspectos contemplados		
			linguístico-lexicais	acadêmicos	socioculturais
7	Interrogações diretas e indiretas	presencial	X		X
7	**Intervenção oral no contexto universitário**	**presencial**			**X**
8	Explicar um gráfico ou tabela	presencial	X		
9 e 10	**apresentação do seminário final**	**presencial**	**X**	**X**	**X**
10	**avaliação do curso**	**presencial**			**X**
10	**autoavaliação**	**presencial**	**X**	**X**	**X**

Continuação do quadro 10: Organização das atividades do curso PU após reformulação

As atividades destacadas em negrito serão analisadas no próximo capítulo de acordo com os aspectos contemplados e as modalidades de ensino (presencial ou virtual) que estiveram envolvidas em sua realização. Lembramos que o *Moodle* foi utilizado como um espaço de extensão da sala de aula, de registro de informações, de comunicação com os alunos do curso, mas também como um local de realização de atividades do curso.

A primeira, a apresentação pessoal no contexto cotidiano foi realizada por meio da ferramenta "fórum", onde solicitamos a todos que se apresentassem aos colegas de uma maneira mais informal do que a estudada em sala de aula do curso PU. Nosso intuito era o de fazer com que os alunos interagissem também por meio da escrita e sobre aspectos do cotidiano, uma vez que a atividade de sala de aula havia sido inteiramente focada na expressão oral em contexto universitário, configurando o *Moodle* nesta unidade como uma extensão do curso.

Já a atividade do glossário não teria sido realizada da mesma maneira fora da plataforma, uma vez que esta oferece recursos que permitem ao aluno organizar um verbete de glossário de maneira rápida e eficaz, incluindo imagens para as palavras ligadas a objetos ou procedimentos da engenharia. Nesse caso, o *Moodle* entra não só como um espaço de extensão do curso, mas também de realização de atividades que motivam o estudo autônomo através do uso de recursos da internet.

As outras atividades foram concebidas apenas para o contexto presencial por dois motivos: (1) os alunos alegaram ter uma carga horária intensa nos cursos regulares da Poli e afirmaram ser complicado dedicar-se ao curso

presencial e às atividades online, (2) para dar um enfoque maior à expressão oral, uma vez que a versão do *Moodle* utilizada continha poucos recursos de áudio, não possuindo, por exemplo, a ferramenta de videoconferência, por meio da qual seria possível trabalhar também à distância com a interação oral. Assim, o *Moodle* passou a ser usado como um local de registro das informações e conteúdos trabalhados em sala de aula e serviu também para organizar o calendário do curso.

Dentre os momentos em que realizamos atividades presenciais, destacamos sete (em negrito no quadro 9) que entrarão como *corpus* de nossas análises. A atividade de intervenção oral no contexto universitário consistiu em trabalhar com os alunos sobre a hipótese levantada na fase de *diagnóstico* de que no meio universitário brasileiro havia mais interação. As atividades realizadas em sala de aula trouxeram a necessidade de se trabalhar com aspectos gramaticais, como a construção de interrogações diretas e indiretas, para que a interação pudesse ocorrer de fato.

Visando preparar os alunos de diferentes formas para a apresentação de um seminário ao final do curso, realizamos, em três momentos, atividades ligadas a temas específicos da engenharia: numa situação de reunião de orientação sobre o tema escolhido para o seminário, realizada na quarta aula do curso; numa situação de apresentação do tema de seminário aos colegas, do modo a incentivar a interação entre eles, por meio do esclarecimento de possíveis dúvidas que surjam nesta atividade; na apresentação de seminários nas duas últimas aulas do curso, como uma tentativa de concluir o curso com uma situação autêntica de expressão oral. As três situações foram gravadas e transcritas para compor nosso corpus de análise da pesquisa, sendo que as duas primeiras foram gravadas somente em áudio e a última também com vídeo.

Por fim, consideraremos em nossas análises os formulários de avaliação do curso (apêndice 13) e autoavaliação (apêndice 12), preenchidos pelos alunos na última aula do curso PU.

3.5 As fases da pesquisa-ação em PU: a avaliação

A avaliação de nossa pesquisa-ação em PU se deu em três dimensões: a primeira, realizada pelos participantes em relação ao curso e ao seu comportamento enquanto aluno (autoavaliação); a segunda dimensão se dá na análise de dados desta pesquisa, visto que apresentamos aqui as análises de algumas unidades concebidas e aplicadas no curso PU; e a terceira, conforme sustenta Barbier (2007), ocorre na submissão dos resultados de pesquisa aos pares, visando discutir sobre os resultados e buscar propostas de novas estratégias de ação.

Para a primeira dimensão, contamos com um *feedback* dos alunos ao longo do curso, na medida em que, oralmente, eles avaliavam ao final de cada aula se os conteúdos abordados haviam sido úteis e condizentes com suas necessidades no contexto universitário da Poli, o que nos permitiu realizar algumas mudanças com o intuito de atender mais precisamente à demanda dos alunos. Além disso, elaboramos dois formulários de avaliação: o primeiro trazia questionamentos sobre o curso e o segundo continha algumas reflexões para que eles se autoavaliassem.

No formulário de avaliação do curso, incluímos as seguintes questões:

1) O que você achou da divulgação do curso? 2) O que você achou da proposta de um curso de português voltado à produção oral em contexto acadêmico? 3) O que você achou dos dias e horários propostos para a realização do curso? 4) O que você achou do número de horas proposto para a realização do curso? 5) O que você achou das atividades elaboradas? *[você pode assinalar mais de uma opção]* 6) Você acha que o curso cumpriu com o propósito de prepará-lo para as situações de produção oral no contexto acadêmico/universitário da Poli? Por quê? 7) O que você achou do curso de maneira geral? Neste espaço, deixe seus comentários sobre a maneira como o curso foi proposto, conduzido, divulgado ou outras informações que você julgar relevantes

Quadro 11: Questões do formulário de avaliação do curso

Tendo em vista que algumas questões eram de múltipla escolha, disponibilizamos o modelo do formulário de avaliação do curso no apêndice 13 .

O formulário de autoavaliação, por sua vez, contou com uma grade de autoavaliação, contendo diretrizes para que os alunos refletissem sobre seu empenho no curso PU e algumas questões abertas (*cf.* apêndice 12):

	☺	😐	☹
Eu compareci às aulas	*Sempre*	*Tive algumas faltas (até 3)*	*Faltei muito (+ de 3 vezes)*
Eu cheguei no horário das aulas	*Sempre*	*Às vezes me atrasava*	*Nunca cheguei no horário*
Eu fiz todas as atividades propostas pela professora em sala de aula	*Sempre*	*Deixei de realizar algumas atividades (até 4)*	*Deixei de realizar muitas atividades (+ de 5)*
Eu fiz as tarefas (devoirs) de casa propostas pela professora	*Todas*	*Deixei de realizar algumas atividades (até 4)*	*Deixei de realizar muitas atividades (+ de 5)*
Eu fiz as tarefas no Moodle propostas pela professora	*Todas (fórum de apresentações + glossário + documentos de apoio + ppt do seminário final)*	*Deixei de realizar algumas tarefas (até 2)*	*Deixei de realizar a maioria das tarefas (+ de 3)*
Eu me preparei para a reunião de orientação	*Sim, organizei o plano do seminário por escrito*	*Um pouco, defini a idéia, mas não preparei nada escrito*	*Não, ainda não estava nem com a idéia de seminário definida*
Eu preparei os diapositivos do meu seminário com antecedência	*Sim e a professora corrigiu antes de eu apresentar meu seminário*	*Sim, mas não submeti à correção da professora antes de apresentar meu seminário*	*Não usei diapositivos de apoio*
Eu estudei a língua portuguesa também fora do curso	*Fiz outro curso de português ao mesmo tempo ou estudei português em autonomia durante todo o período deste curso*	*Em alguns momentos estudei português fora deste curso*	*Estudava apenas o que era pedido neste curso*

Quadro 12: Grade de autoavaliação do curso PU

A segunda dimensão da avaliação desta pesquisa constitui-se na análise de dados realizada no próximo capítulo e também de análises já realizadas para a redação de artigos acadêmicos e comunicações que apresentamos ao longo dos três anos em que se deu esta pesquisa. Tais produções no âmbito acadêmico pertencem também à terceira dimensão da avaliação desta pesquisa, uma vez que nestas ocasiões submetemos nossa pesquisa à avaliação de nossos pares e obtivemos importantes questionamentos que suscitaram novas reflexões sobre nossa pesquisa e nossa ação. Ao final do capítulo de análise de dados apresentaremos algumas destas reflexões.

Capítulo 4: ANÁLISE DOS DADOS

"O cientista não é o homem que fornece as verdadeiras respostas; é quem faz as verdadeiras perguntas".
(Claude Lévi-Strauss)

Neste capítulo, analisaremos os dados de algumas unidades didáticas do curso PU cujo foco era o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes franceses em intercâmbio na Poli. Buscando responder a nossas questões de pesquisa e melhor organizar este capítulo, o dividiremos em cinco itens: aspectos linguístico-lexicais (4.1), aspectos acadêmicos (4.2), aspectos socioculturais (4.3), todos descrevendo brevemente os exercícios relacionados a cada aspecto e selecionando, pelo menos, uma atividade para analisarmos; no item 4.4 (análise do percurso até a apresentação do seminário final), discutiremos como as unidades didáticas influenciaram e apareceram na situação de produção de seminários; e, por último, no item 4.5, traremos questões que sintetizam as reflexões feitas a partir das análises de dados. Incluiremos, ainda neste capítulo, algumas observações sobre o trabalho realizado em sala de aula e no *Moodle*. Para cada um dos itens serão considerados os aspectos relacionados à concepção das atividades (unidade de ensino) e à produção dos alunos (unidade de aprendizagem).

4.1 Aspectos linguístico-lexicais

As atividades desenvolvidas no curso PU que trabalharam especificamente com aspectos linguístico-lexicais visando o desenvolvimento da expressão oral dos alunos foram as seguintes:

Nome da atividade	Modalidade	Desenvolvimento
apresentação pessoal em contexto universitário	presencial	Estruturas lexicais e gramaticais específicas do meio universitário
apresentação pessoal no cotidiano	virtual	Estruturas lexicais e gramaticais do cotidiano
como se diz? / comment on dit?	presencial	Aquisição de vocabulário do cotidiano de sala de aula
o léxico específico da engenharia e os conectivos	presencial	Aquisição de vocabulário específico e estruturas gramaticais em frases complexas
Glossário	**virtual + presencial**	Aquisição de vocabulário específico – o léxico em contexto de uso
verbos "ser" e "estar" + entonação	presencial	Estruturas lexicais e gramaticais de verbos em frases complexas
interrogações diretas e indiretas	presencial	Estruturas lexicais e gramaticais em frases complexas
explicar um gráfico ou tabela	presencial	Estruturas lexicais e gramaticais em frases complexas

Quadro 13: Atividades englobando os aspectos linguístico-lexicais

Selecionamos para analisar nesta seção apenas a atividade do glossário, que foi trabalhada inicialmente no contexto virtual e depois no presencial, mostrando o uso que se fez da plataforma *Moodle*. Examinaremos, primeiramente, do ponto de vista da concepção da unidade de ensino.

Ressaltamos que esta atividade ocorreu em um momento do curso onde já se tinha trabalhado, através da leitura de textos, com o reconhecimento de termos específicos da área de engenharia e também dos conectivos e articuladores lógicos do português, de modo que ao lerem textos da área de engenharia para realizar a tarefa do glossário pressupomos que eles seriam capazes de separar um termo específico da área de um termo ligado à cultura geral.

Realizamos, assim, a criação colaborativa de um glossário de termos específicos da área de engenharia por meio do uso da ferramenta "glossário" disponível nesta plataforma. Refletiremos sobre as possibilidades de uso deste como uma ferramenta de produção colaborativa (MACHADO, 2009), levantando suas limitações e discutindo quais as competências necessárias ao professor e aos alunos para que seu uso atenda ao objetivo de auxiliar os alunos na aquisição do léxico específico em engenharia. Para a autora, uma ferramenta colaborativa é aquela em que:

> ...todos podem participar e intervir no processo através da criação e reconstrução das mensagens, dos trechos que estão compondo um texto, tornando-se todos coautores, podendo selecionar, combinar e permutar estas informações, além de produzir (MACHADO, 2009, p.4)

O glossário foi proposto com a intenção de funcionar como uma ferramenta colaborativa, na medida em que os alunos criaram verbetes e foram instigados a ler as produções dos colegas e a interagir com eles através da função "Comentário", presente em cada entrada do glossário. Nosso intuito era o de realizar um ciclo de atividades de mobilização das competências discursivas em um assunto específico, de modo a auxiliá-los a se apropriar da língua de especialidade ligada ao seu domínio de atuação. O esquema a seguir ilustra o movimento em ciclo sugerido por nós ao grupo como uma estratégia de trabalhar com os conteúdos vistos no curso de maneira mais autônoma e em colaboração com os colegas:

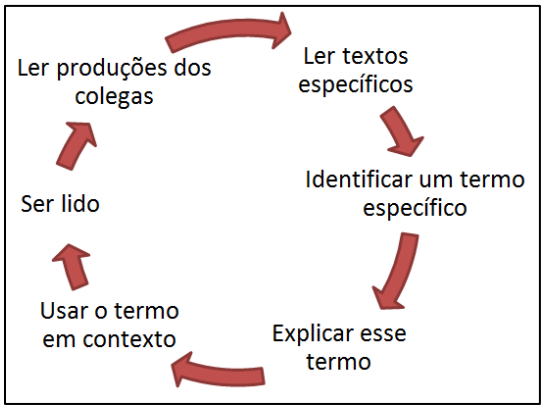


Figura 20: Esquema do movimento em ciclo efetuado pelos alunos na atividade do glossário

Observa-se que o movimento se inicia com a leitura de textos específicos, nos quais se identifica um termo. Feito isso, o aluno deveria elaborar uma explicação desse termo e usá-lo em um contexto, de modo que a compreensão dos leitores fosse possível. Disponibilizando seus verbetes no glossário, os alunos seriam lidos pelos seus colegas e suas produções levariam outros alunos a identificarem termos específicos, fechando o ciclo.

Os verbetes deveriam ser selecionados pelos alunos a partir de leituras de textos da área de engenharia e, na construção deles, era possível inserir exemplos de uso desses termos e, se necessário, fotos. Havia ainda uma abertura para que os alunos postassem termos em português ou em francês, caso desejassem também buscar a tradução mais adequada a um termo que eles usem frequentemente em sua área e cujo equivalente em português lhes fosse desconhecido. A figura a seguir mostra como foi construída a proposta da tarefa do glossário no espaço do *Moodle*:

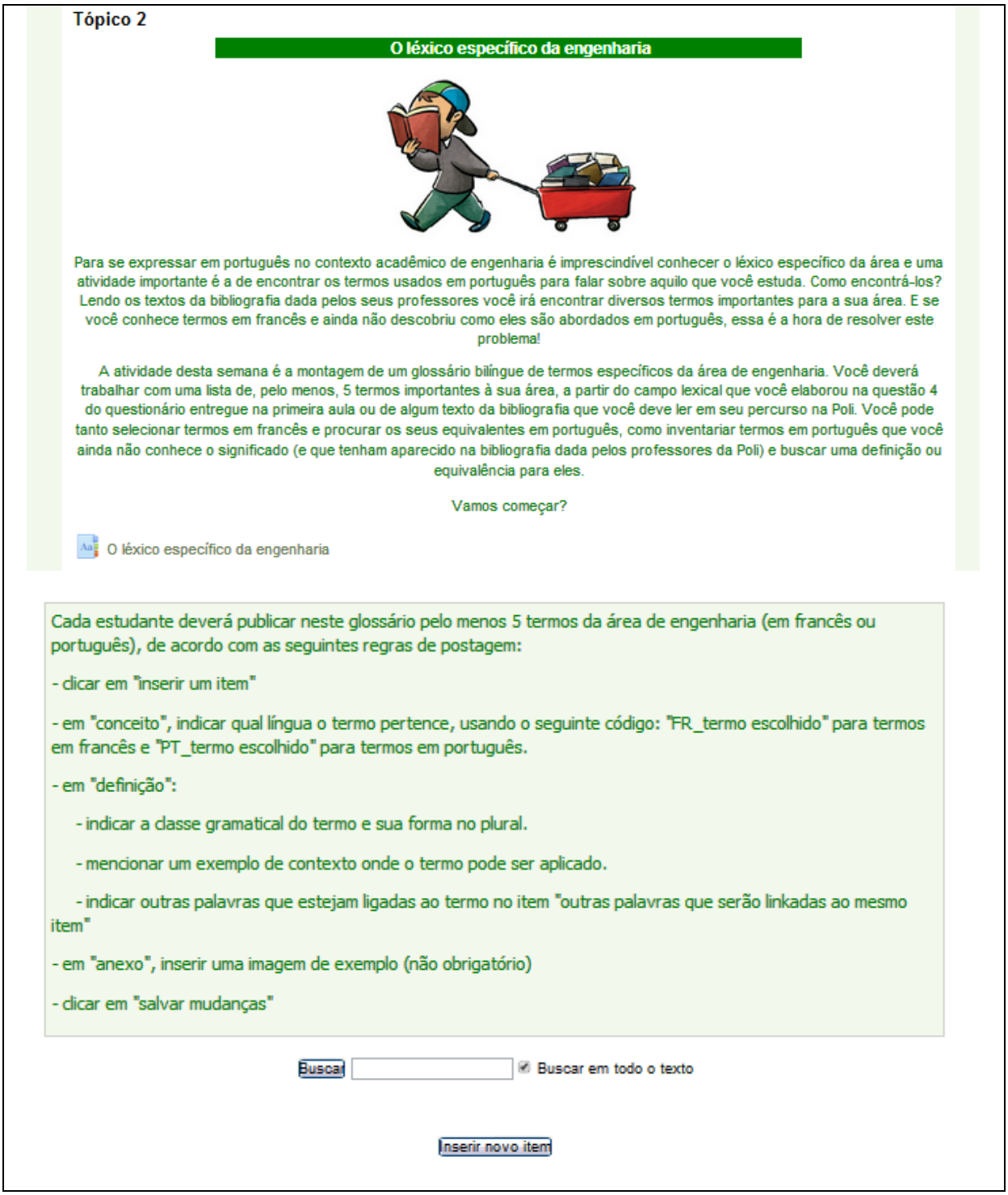


Figura 21: Captura de tela da proposta da tarefa glossário

A proposta continha, portanto, explicações sobre os objetivos visados pela realização desta tarefa e as regras a serem seguidas para a construção dos verbetes de uma forma mais padronizada.

Nesta atividade a produção dos alunos foi solicitada nas tarefas de leitura de referências bibliográficas da área de engenharia, preferencialmente em português, de síntese das pesquisas na construção de uma definição e elaboração de um exemplo, além de uma busca por palavras-chave. Dessa forma, a atividade mobilizou as competências de leitura e produção escrita necessárias ao planejamento de exposições orais.

Vale lembrar que, caso os alunos escolhessem termos em francês seria necessária a leitura e uma investigação em bibliografia brasileira para encontrar o equivalente em português, o que implica também em um trabalho de compreensão e produção escrita em língua estrangeira, uma vez que a postagem dos exemplos e explicações do glossário deveriam constar em português.

Dentre os 47 termos apresentados como resultado desta tarefa[138], não havia nenhum em francês, o que indica um empenho dos alunos em ter um maior contato com a língua a ser aprendida. É possível dividi-los em três grupos: o dos termos específicos da área de engenharia, o dos termos de um domínio específico que não necessariamente é o da engenharia e as palavras do português cotidiano. Agrupamos as entradas dos verbetes no quadro a seguir, de modo a esclarecer a divisão adotada nesta análise e também para ter contato com os termos levantados pelos alunos.

[138] Para conferir o glossário completo, favor consultar o apêndice 15 desta dissertação.

Palavras do português geral (cotidiano)	Termos gerais, não específicos da engenharia	Termos de engenharia	
dano	autovalor	alvenaria	gerência (de energia)
engenharia	célula	aqueduto	laje
esboço	estabilidade	argamassa	parafuso
escassez	hipermídia	arremate	recalque
ferramenta	inflação	bomba	resiliência
gesso	poluição	caixilho / caxilho	revestimento
pesquisa	sustentabilidade	caldeira	saneamento
saudade	TOTAL: 7 palavras	caldeira	sapata
TOTAL: 8 palavras		caminhão betoneira	sistema especialista
		cerâmica	trocador de calor
		cobogó	tubulação
		contrapiso	usabilidade
		efeito (de) estufa	vazão
		escoamento	vertedouro
		esquadria	viga
		gaxeta	desenvolvimento web
		TOTAL: 32 palavras	
TOTAL GERAL: 47 palavras			

Quadro 14: Resultados obtidos na tarefa glossário

Recuperamos na figura abaixo um exemplo de termo da área de engenharia que foi colocado por uma aluna no glossário e que reapareceu no discurso de outro aluno na apresentação do seminário final (*cf.* item 4.4). Trata-se do termo "sapata", usado na engenharia civil.

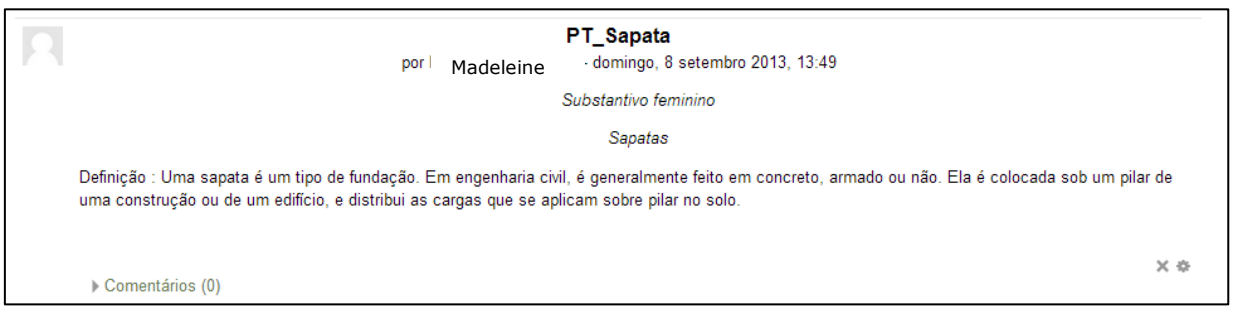


Figura 22: Exemplo de termo da área de engenharia (1)

Outro exemplo interessante é o do termo "desenvolvimento web", que foi trazido por uma aluna da área de computação. Usado dessa forma trata-se de um termo específico da área de hipermídia, mas se separarmos as duas palavras, estas assumem outros sentidos. A aluna realizou corretamente a tarefa de defini-lo enquanto termo da área de engenharia da computação, conforme se observa na figura 23:

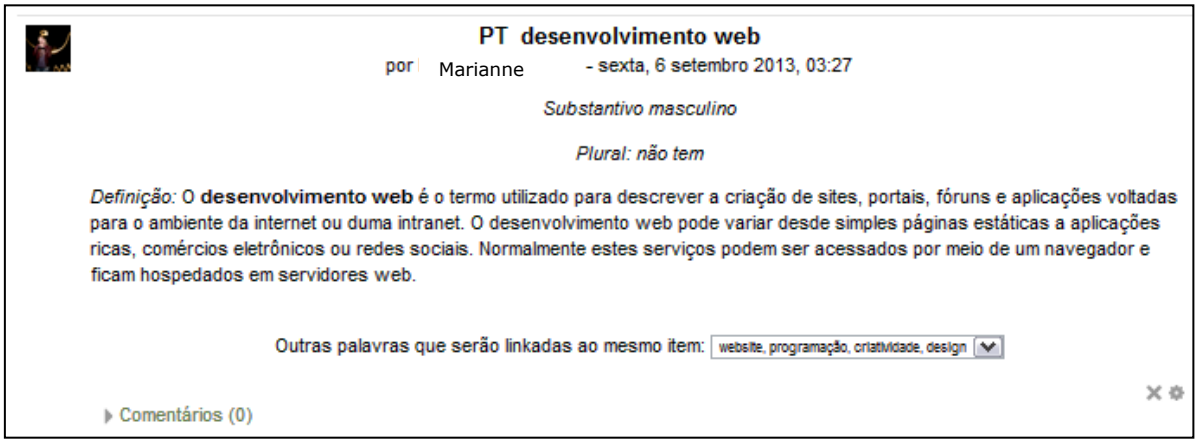


Figura 23: Exemplo de termo da área de engenharia (2)

Um terceiro exemplo que pode ser trazido para as análises é o da palavra "escassez", que não se configura como um termo específico. Apesar disso, o aluno se esforça para trazer um exemplo próximo do meio científico, como se nota na figura 24:

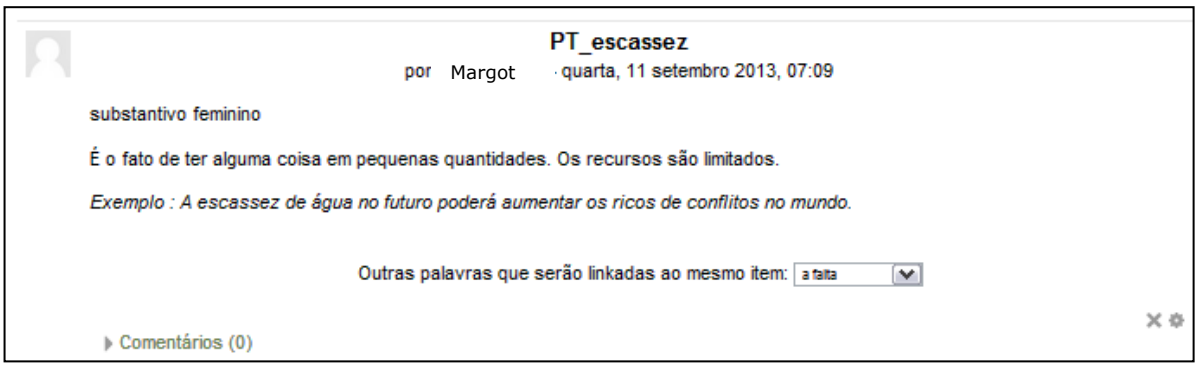


Figura 24: Exemplo de palavra do cotidiano

Após categorizar os termos incluídos no glossário pelos alunos, organizamos uma atividade em sala de aula, discutindo os resultados obtidos e incentivando os alunos a ler as produções dos colegas e entender quais termos se encaixariam como específicos da área de engenharia, quais seriam tratados como termos gerais e aqueles que pertenceriam ao vocabulário cotidiano. Houve receptividade por parte dos alunos, que perceberam alguns problemas nos termos que haviam proposto e compreenderam as diferenças entre o léxico específico da área de engenharia, o léxico mais geral (que engloba o do meio universitário e o do meio midiático) e o vocabulário do cotidiano, mais familiar.

Podemos concluir, assim, que o desenvolvimento desta atividade nos permitiu observar a necessidade de sistematizar a gramática a partir da língua portuguesa relacionada ao léxico específico da engenharia, ou seja, ao léxico específico de que demanda o tema desta tarefa. Ao invés de trabalhar com listas de termos da área e explicações de gramática em que se estuda a função desses termos numa oração, optamos por fazer com que os alunos os compreendessem enquanto termos da área específica e tentassem aprendê-los e utilizá-los em um dado contexto.

Nesse sentido vale recuperar a afirmação de Almeida Filho (2011):

> As aulas devem ser vistas como potenciais oásis de insumo útil na nova língua que poderão ser expandidos pelas extensões que, por ventura, forem criadas a partir das aulas ou independentemente delas por conta das iniciativas dos alunos (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 119-120).

O glossário atua, dessa forma, como um "oásis de insumo útil na nova língua", uma vez que não se trata somente de realizar uma tarefa na língua estrangeira, mas de estender o aprendizado da sala de aula para o ambiente virtual. O glossário pode também ser considerado como uma ferramenta a ser usada pelos alunos no futuro, tendo em vista as definições nele presentes. E, por fim, acreditamos que esta atividade foi capaz restabelecer o lugar que a língua de especialidade deve ocupar no curso, ou seja, o de uma ferramenta de apoio ao usuário da língua e não o de uma categoria de palavras a ser estudada.

Há um limite em relação ao uso desse glossário: a correção de problemas linguísticos que possam surgir na realização da tarefa. Duas atitudes podem ser tomadas: ou o professor opta por deixar o glossário virtual como foi concebido

pelos alunos, recuperando os termos problemáticos e trazendo-os à sala de aula para desenvolver atividades sobre ele, ou o professor realiza uma correção dos problemas na própria ferramenta, de modo que o produto final fique escrito corretamente.

Optamos por trabalhar em sala de aula apenas com a retomada das categorização dos termos propostos pelos alunos, deixando de lado eventuais problemas gramaticais nos verbetes por eles inseridos, mantendo assim, o produto final da forma mais próxima à que foi concebido. Incentivamos, porém, que os alunos relessem seus verbetes e os dos colegas e, ao detectar um problema, postassem um comentário com sugestões de correção. Infelizmente, não houve nenhum aluno que o fizesse e, ao perguntarmos a causa disso, obtivemos como justificativa a falta de tempo livre para se dedicar aos estudos da língua portuguesa, uma vez que a carga horária do duplo diploma exige muitas horas de dedicação dos estudantes.

4.2 Aspectos acadêmicos

Retomando a organização das atividades do curso explicitada no capítulo de metodologia, inserimos o quadro abaixo (quadro 13) contendo as propostas de unidades de ensino que contemplavam aspectos acadêmicos:

Aula	**Nome da atividade**	**Modalidade**	**Aspecto(s) contemplado(s)**		
			linguístico-lexicais	**acadêmicos**	**socioculturais**
4	definição de temas para o seminário final	presencial		X	
4	reuniões individuais de orientação	presencial		X	X
5	**planejamento do seminário final**	**presencial + virtual**		**X**	
7	apresentação do projeto de seminário aos colegas	presencial		X	X
10	**autoavaliação**	**presencial**	**X**	**X**	**X**
9 e 10	**apresentação do seminário final**	**presencial**	**X**	**X**	**X**

Quadro 13: Atividades que contemplavam aspectos acadêmicos

Observa-se que todas elas possuem uma relação mais ou menos direta com o seminário final, uma vez que os aspectos acadêmicos compreendem todas as especificidades metodológicas de preparação de discursos orais a serem proferidos em meio acadêmicos. A escolha do seminário como o fio condutor de nosso curso e também das atividades que contemplavam os aspectos acadêmicos está vinculada ao interesse manifestado pelos estudantes franceses, na fase de *diagnóstico*.

O seminário e outras exposições orais no contexto científico-acadêmico pressupõem uma preparação antes de serem apresentados. Nóbrega (2009) salienta que para conquistar a atenção do público é preciso dominar muito bem o tema escolhido para uma apresentação oral e explica que isso só é possível "com muita transpiração, que decorre de pesquisa sistemática sobre o tema, planejamento, treino disciplinado e uma série de outros fatores analisados a seguir" (NÓBREGA, 2009, p. 14).

Nesse sentido, a unidade de ensino sobre o planejamento de seminários, aplicada na aula 5, foi proposta para auxiliar os estudantes na preparação de suas falas. Esta unidade foi refletida inicialmente para ser realizada de maneira híbrida do ponto de vista das modalidades de ensino, ou seja, uma parte dela seria realizada em sala de aula e outra na plataforma *Moodle*.

Assim, propusemos em sala de aula uma sequência de atividades para auxiliar os alunos a definirem um tema de pesquisa e planejarem a introdução de seu trabalho. Iniciamos com um documento de apoio impresso em que pedíamos aos alunos que, em uma primeira etapa, aplicassem as propostas de Booth, Colomb e Williams (2008) para a definição de um tema de interesse para ser apresentado no seminário final. Neste documento constava um esquema de pirâmide invertida e algumas explicações sobre como definir uma problemática ou questão de pesquisa, conforme ilustra a figura 25:

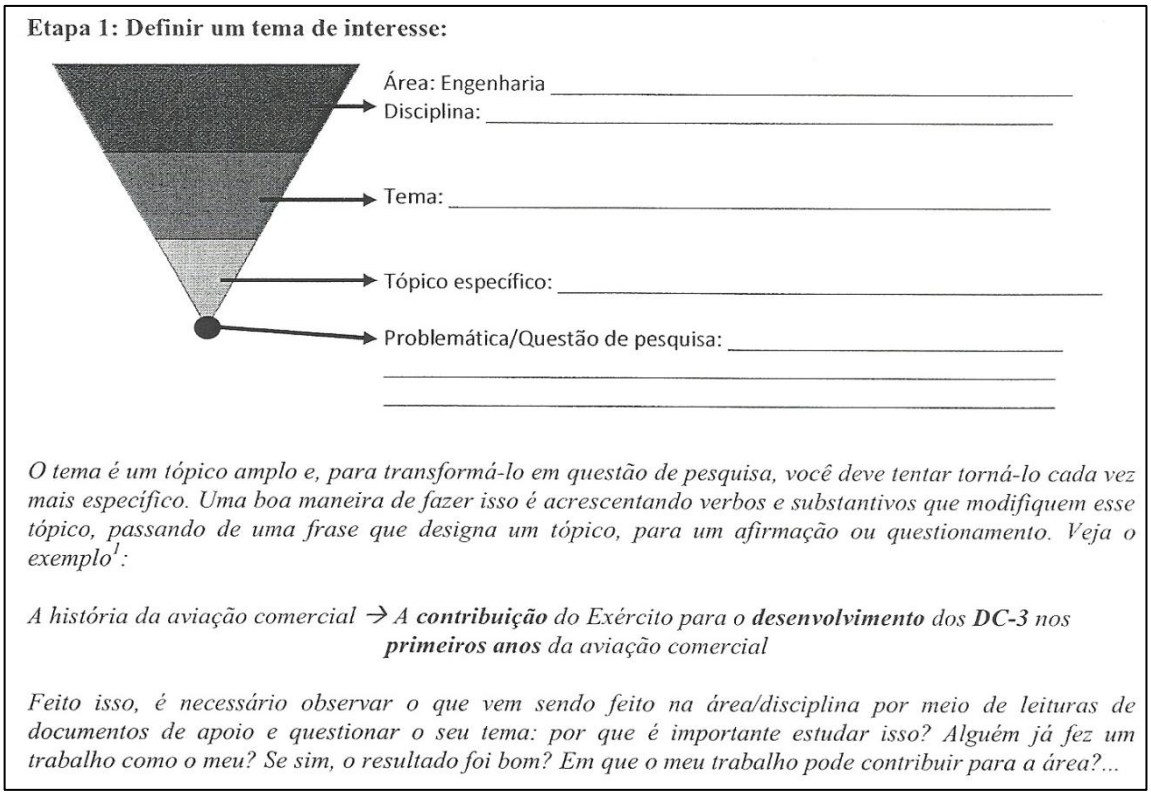


Figura 25: Recorte da unidade de ensino referente ao planejamento da introdução do seminário final

Nosso intuito era o de auxiliar os estudantes a planejarem o seminário com antecedência e da maneira mais clara possível. Como os estudantes afirmaram na fase de diagnóstico possuírem necessidades mais urgentes no que se refere à expressão oral, fazer uma atividade como essa serviria para que eles definissem melhor a problemática de pesquisa e se sentissem mais tranquilos para falar em público.

Em uma segunda etapa os estudantes deveriam coletar documentos de apoio para o seu seminário e em nosso documento sugerimos uma série de fontes de pesquisa, como o Portal de Periódicos da Capes, o Scielo, o GoogleScholar, o banco de teses e dissertações da Capes e também o da USP – todos disponíveis na internet. Incluímos, ainda, no documento algumas dicas sobre como realizar pesquisas no sistema *Dedalus*, que gerencia todas as bibliotecas da USP.

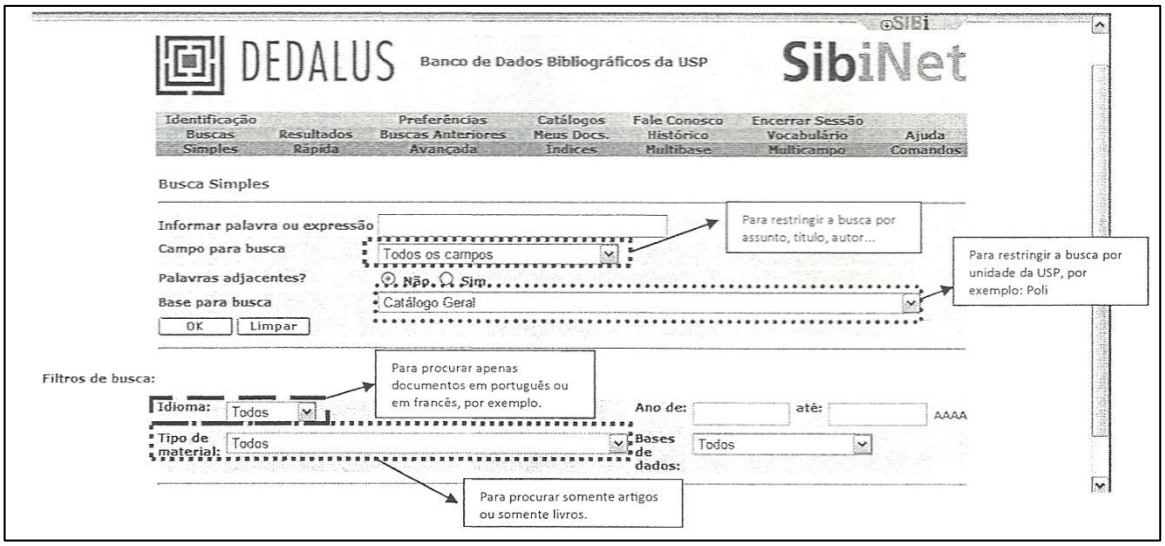


Figura 26: Explicações sobre como acessar o sistema de bibliotecas da USP

Indicamos também alguns portais brasileiros e franceses contendo vídeo-aulas gratuitas e que poderiam auxiliar os alunos a ter contato com os temas. Partimos do pressuposto que esses locais e motores de buscas virtuais poderiam não são conhecidos dos estudantes estrangeiros, prejudicando-os no momento efetuar o estado da arte para uma pesquisa ou buscar referências bibliográficas que possam orientar trabalhos mais práticos, como costuma ser o caso dos estudantes de Engenharia Civil. Além disso, nossa intenção maior era de incentivá-los ao estudo em autonomia, por meio de informações sobre diferentes fontes onde eles poderiam ter contato com a linguagem utilizada no meio universitário brasileiro.

Finalmente, a terceira etapa desta unidade de ensino consistia em delimitar a problemática de sua pesquisa e esboçar um plano de seminário ou um texto introdutório que pudesse auxiliá-los na tarefa de apresentação do seminário que iria ocorrer ao final do curso.

Os mesmos procedimentos foram incluídos na plataforma *Moodle*, visando utilizá-la neste momento como um local de apoio ao ensino e divulgação de tarefas a serem realizadas em casa. Na figura 25, podemos observar que após a explicação dada, há dois fóruns abertos: um para a publicação dos temas escolhidos e outra para o agendamento das reuniões de orientação que seriam realizadas com a professora-pesquisadora na semana seguinte:

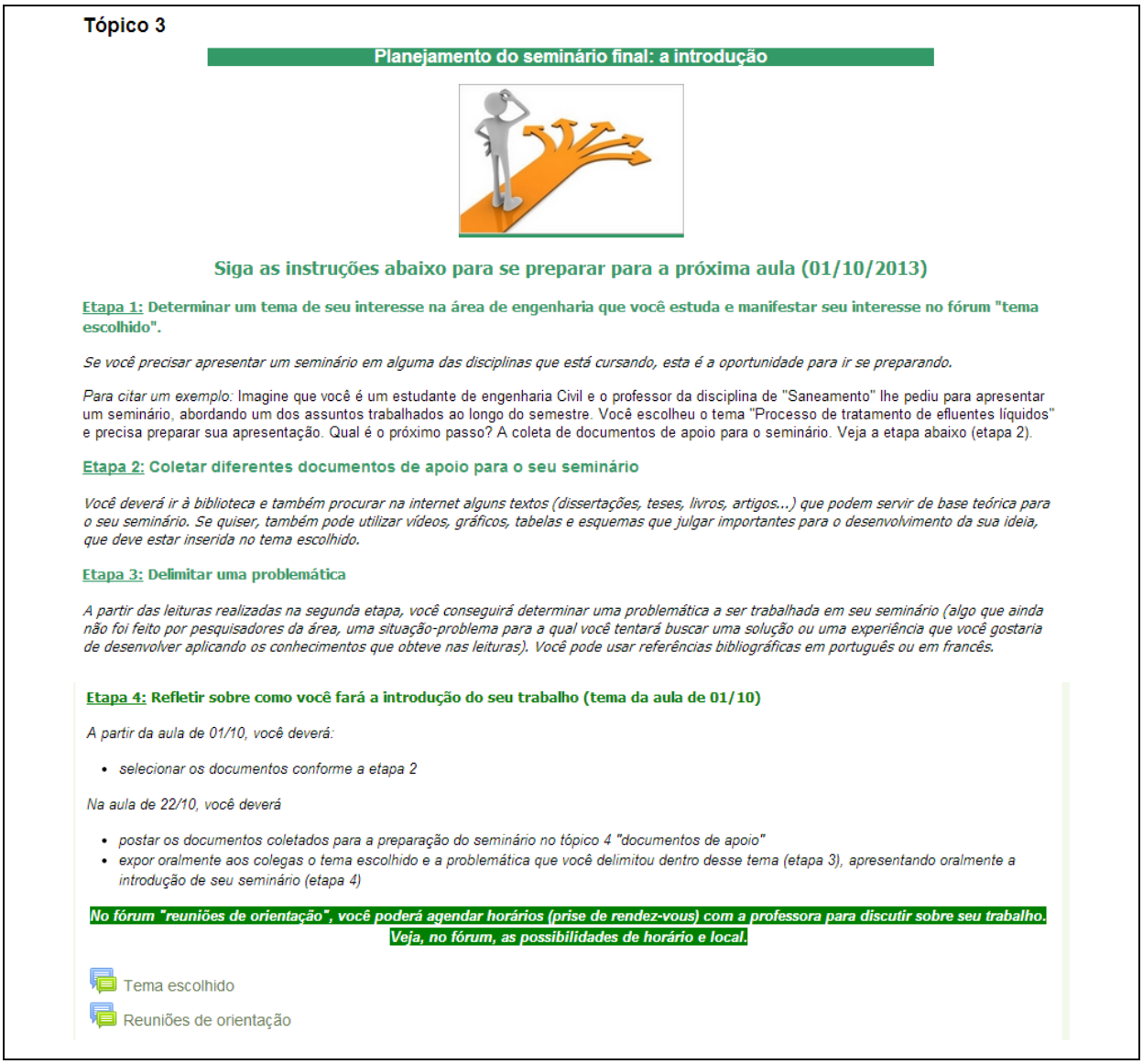
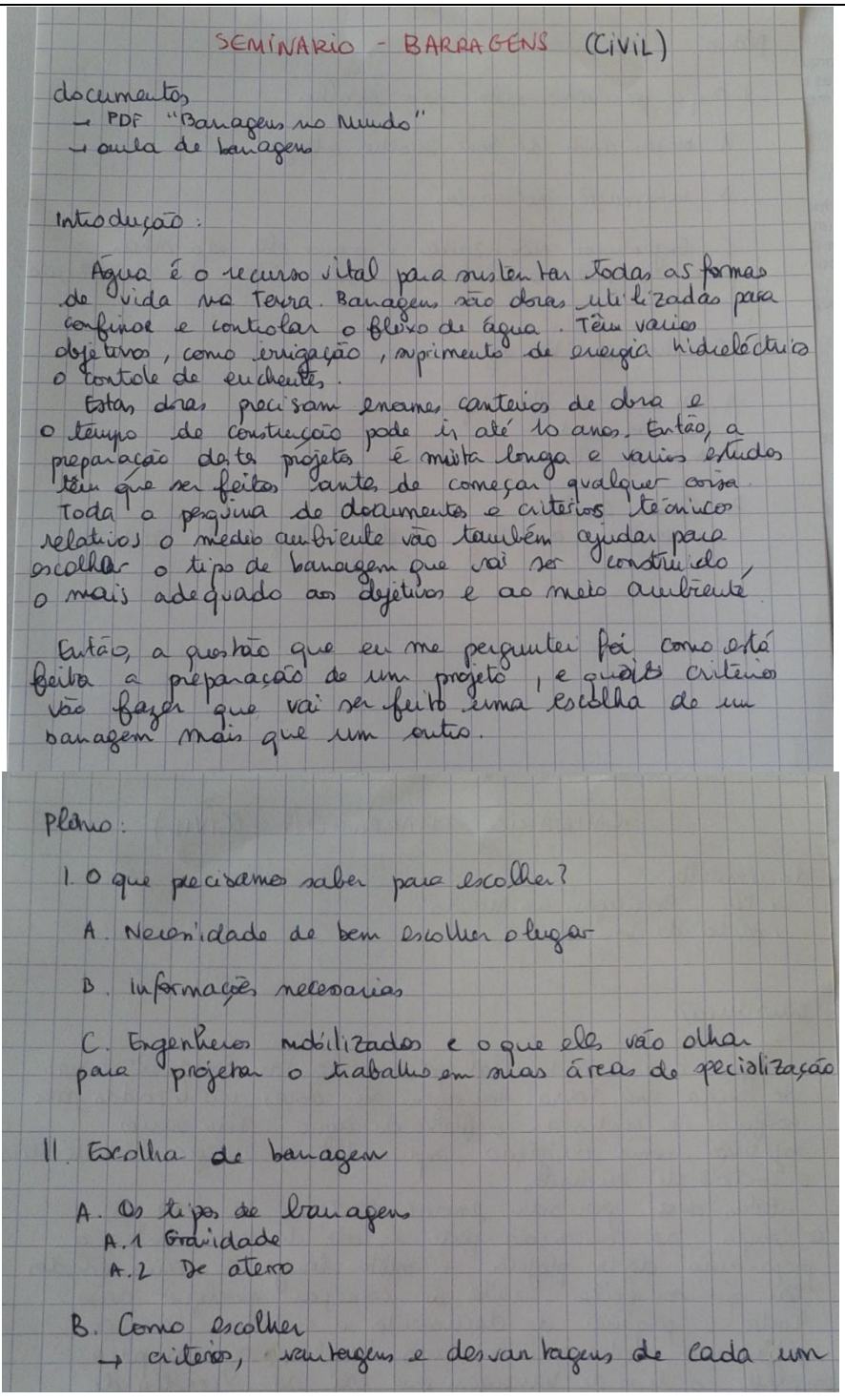


Figura 27: Atividade de planejamento da introdução do seminário final

Do ponto de vista das unidades de aprendizagem, vale mencionar que todos os estudantes agendaram reuniões de orientação para a semana seguinte e trouxeram planejamentos bem definidos de temas para a pesquisa, ainda que os espaços do *Moodle* tenham sido pouco explorados. Incluímos a seguir o exemplo de plano de apoio entregue à professora pela aluna Madeleine:



SEMINÁRIO - BARRAGENS (CIVIL)

documentos
→ PDF "Barragens no Mundo"
→ aula de barragem

Introdução:

Água é o recurso vital para sustentar todas as formas de vida na Terra. Barragens são obras utilizadas para confinar e controlar o fluxo de água. Têm vários objetivos, como irrigação, suprimento de energia hidrelétrica o controle de enchentes.

Estas obras precisam enormes canteiros de obra e o tempo de construção pode ir até 10 anos. Então, a preparação dos projetos é muito longa e vários estudos têm que ser feitos antes de começar qualquer coisa. Toda a pesquisa de documentos e critérios técnicos relativos o meio ambiente vão também ajudar para escolher o tipo de barragem que vai ser construído, o mais adequado aos objetivos e ao meio ambiente.

Então, a questão que eu me perguntei foi como está feita a preparação de um projeto, e quais critérios vão fazer que vai ser feito uma escolha de um barragem mais que um outro.

Plano:

I. O que precisamos saber para escolher?

A. Necessidade de bem escolher o lugar

B. Informações necessarias

C. Engenheiros mobilizados e o que eles vão olhar para projetar o trabalho em suas áreas de specialização

II. Escolha de barragem

A. Os tipos de barragens
A.1 Gravidade
A.2 De aterro

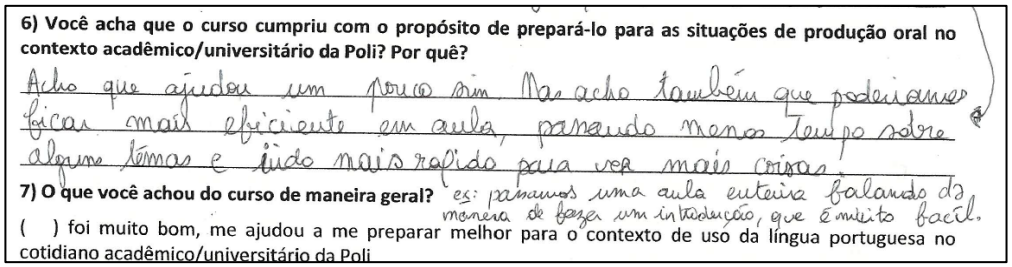
B. Como escolher
→ critérios, vantagens e desvantagens de cada um

Figura 28: Introdução e plano de seminário elaborado por uma aluna de engenharia civil

Observamos nitidamente neste caso que a aluna mobilizou não só os conhecimentos trabalhados com a unidade de ensino aplicada no curso PU, mas também seus conhecimentos metodológicos em francês na elaboração deste plano, pois na primeira parte a introdução se assemelha ao modelo dado por nós (um texto de um parágrafo narrando as etapas que levam à problemática de

pesquisa) e na segunda parte a um modelo de planos que os estudantes franceses aprendem desde os primeiros anos escolares, o qual é dividido em seções I e II, A, B e a, b.

Na aula seguinte, quando indagamos aos alunos se esta tarefa havia sido útil, todos concordaram que o fato de haver um momento de reunião de orientação com a professora-pesquisadora foi importante para discutirem sobre o trabalho, mas criticaram o tempo dedicado à definição da problemática em nossas aulas presenciais do curso de PU. Na avaliação final do curso respondida pela aluna Madeleine (figura 29), vimos que ela critica justamente o fato de termos usado uma aula inteira para trabalhar o planejamento de uma introdução que para ela "é fácil":



6) Você acha que o curso cumpriu com o propósito de prepará-lo para as situações de produção oral no contexto acadêmico/universitário da Poli? Por quê?

Acho que ajudou um pouco sim. Mas acho também que poderíamos ficar mais eficiente em aula, passando menos tempo sobre alguns temas e indo mais rápido para ver mais coisas.

7) O que você achou do curso de maneira geral? ex: passamos uma aula enteira falando da maneira de fazer um introdução, que é muito facil.

( ) foi muito bom, me ajudou a me preparar melhor para o contexto de uso da língua portuguesa no cotidiano acadêmico/universitário da Poli

Figura 29: Trecho do questionário de avaliação do curso respondido pela aluna Madeleine

Desse modo, confirmamos a hipótese de que os estudantes franceses precisam de menos unidades didáticas voltadas ao trabalho com os aspectos metodológicos da esfera acadêmica do que os brasileiros. Para os franceses havia uma necessidade maior de trabalhar com questões linguístico-lexicais relacionadas ao contexto unviersitário da engenharia, possivelmente por questões culturais, uma vez que eles aprendem desde a escola primária os aspectos metodológicos ligados à preparação de seminários. Tal confirmação justifica o enfoque maior do curso ter sido em um trabalho com questões da língua portuguesa em contexto, como foi o caso do glossário e de outras atividades mais voltadas ao léxico (*cf*. item 4.1).

4.3 Aspectos socioculturais

Realizando o mesmo percurso de retorno ao quadro contendo os aspectos contemplados em cada atividade proposta, observamos que os aspectos socioculturais aparecem sem estar ligados a outros aspectos, sendo apenas a atividade de interação oral no contexto universitário dedicada prioritariamente a esse aspecto:

Aula	Nome da atividade	Modalidade	Aspecto(s) contemplado(s)		
			linguístico-lexicais	acadêmicos	socioculturais
4	reuniões individuais de orientação	presencial		X	X
7	apresentação do projeto de seminário aos colegas	presencial		X	X
7	**intervenção oral no contexto universitário**	**presencial**			**X**
9 e 10	**apresentação do seminário final**	**presencial**	**X**	**X**	**X**
10	**avaliação do curso**	**presencial**			**X**
10	**autoavaliação**	**presencial**	**X**	**X**	**X**

Quadro 16: Atividades que contemplam os aspectos socioculturais

Consideramos que os questionários de avaliação do curso contemplam aspectos socioculturais, pois ao respondê-los os alunos exercitam uma reflexão sobre uma experiência cultural vivida em uma universidade estrangeira e, constantemente, a comparam com a vida em seu país de origem e com outras experiências vividas no exterior.

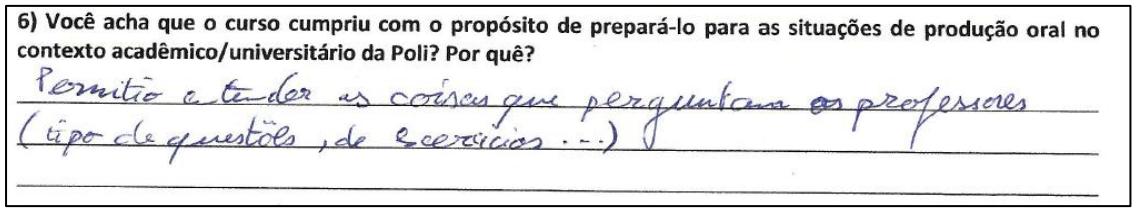
Os momentos de maior interação oral com o professor e com os colegas no contexto universitário se deram ao longo da aula 7. Iniciamos esta aula por uma explicação sobre como construir frases interrogativas (diretas ou indiretas) e alguns aspectos de entonação ligados a isso, um momento mais voltado aos aspectos linguístico-lexicais, conforme classificamos no quadro 10 (e retomamos também no quadro 13) desta dissertação. Tratava se um documento de apoio concebido pela professora após diversas constatações de que os alunos estavam encontrando dificuldades para interagir em contexto universitário por falta de vocabulário para isso.

Juntamente com a atividade realizamos uma sessão de apresentação do tema escolhido para o seminário aos colegas, a qual foi gravada e transcrita para servir de material a futuras análises sobre a evolução do aprendizado desses alunos. Nossa intenção nesse momento era a de fazê-los exercitar as interrogações oralmente, logo após a apresentação dos colegas.

Assim sendo, a unidade de ensino da intervenção oral no contexto universitário se constituiu na realização conjunta de duas atividades (a explicação sobre as interrogações e a apresentação dos temas de seminários). Como a aula foi mais oral e as gravações foram realizadas somente no momento de apresentação dos temas, os dados para essa análise se baseiam nas observações da professora-pesquisadora e nos trechos gravados. Destes, selecionamos um exemplo bastante claro de que a explicação sobre as interrogações pode ter sido válida, tendo em vista que antes de iniciar sua fala sobre o tema do seminário, o aluno Victor perguntou a professora se poderia tirar uma dúvida. O aluno elaborou corretamente sua questão do ponto de vista da estrutura e da entonação, mas ainda demonstrou dificuldades em não utilizar palavras em francês em sua fala:

V: ah ahn:: eu posso:: de tirar uma dúvida?
P: sim
[
V: não me lembro
P: uma dúvida
[
V: dúvida... fleuve c'est flúvia?
[
P: ah...eu vi isso
[
V: ou rio?

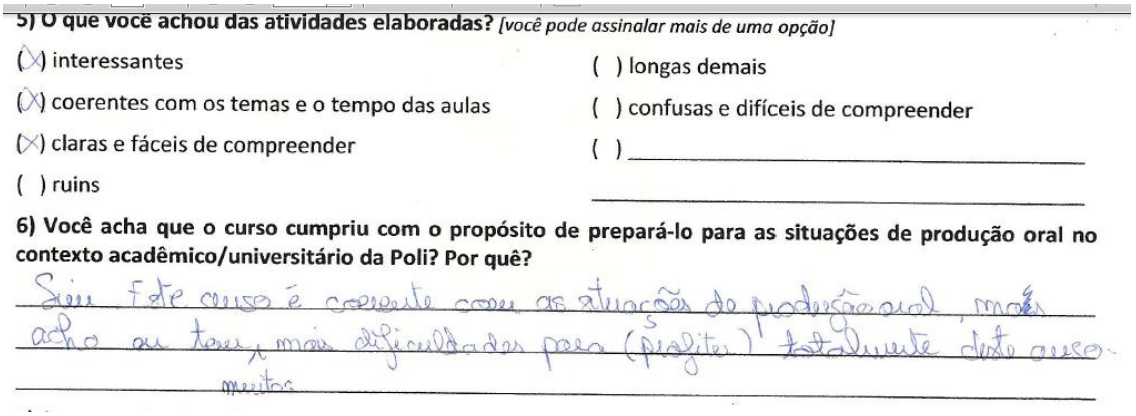
Indagados ao final da aula sobre a pertinência desta unidade de ensino, os alunos demonstraram-se satisfeitos com ela, salientando a importância de atividades de gramática contextualizada tais como este trabalho sobre a construção de interrogações em português, realizado a partir de situações de comunicação real, vivenciadas na aula 7. O aluno Norman mostrou em seus questionários de avaliação, que considerava o curso coerente com sua proposta pois "permitiu entender coisas que perguntam os professores":


6) Você acha que o curso cumpriu com o propósito de prepará-lo para as situações de produção oral no contexto acadêmico/universitário da Poli? Por quê?

Permitiu entender as coisas que perguntam os professores (tipo de questões, de exercícios ...)

Figura 30: Resposta do aluno Norman ao questionário de avaliação do curso

Ainda nesta aula 7, os alunos levantaram a questão de que no Brasil costuma haver mais interações entre os professores e alunos ao longo das aulas. Isso contribuiu para que nossa proposta de ensino do PU na Poli voltada à expressão oral fizesse sentido aos alunos. O aluno Robert comenta isso em seu questionário de avaliação do curso, afirmando ser o curso PU "coerente com as situações de produção oral", atribuindo suas dificuldades a uma falta de tempo para se dedicar mais ao curso. O aluno avalia ainda as atividades elaboradas como interessantes, coerentes com os temas e o tempo das aulas e claras e fáceis de compreender, conforme mostra a figura 31:


5) O que você achou das atividades elaboradas? *[você pode assinalar mais de uma opção]*

(X) interessantes
(X) coerentes com os temas e o tempo das aulas
(X) claras e fáceis de compreender
( ) ruins
( ) longas demais
( ) confusas e difíceis de compreender
( ) _____

6) Você acha que o curso cumpriu com o propósito de prepará-lo para as situações de produção oral no contexto acadêmico/universitário da Poli? Por quê?

Sim. Este curso é coerente com as situações de produção oral, mas acho ou teve, mais dificuldades para (poder) totalmente deste curso. muitos

Figura 31: Trechos das respostas do aluno Robert ao questionário de avaliação do curso

Junto a estes questionários, os alunos preencheram também um questionário de autoavaliação, que serviu como um meio interessante para levar os alunos à reflexão sobre como o curso foi conduzido do ponto de vista de seu investimento em aprender a língua portuguesa. O fato de boa parte dos alunos não ter realizado as tarefas solicitadas no *Moodle* ou como trabalho a ser realizado em casa, é um fator que demonstra um investimento menor dos alunos em seu processo de aprendizagem e pode prejudicar o bom andamento das atividades. Os resultados da grade de avaliação que comprovam esta afirmação podem ser observados a seguir:

	☺	😐	☹
Eu compareci às aulas	0	7	0
Eu cheguei no horário das aulas	1	6	0
Eu fiz todas as atividades propostas pela professora em sala de aula	2	5	0
Eu fiz as tarefas (devoirs) de casa propostas pela professora	2	4	1
Eu fiz as tarefas no Moodle propostas pela professora	2	3	2
Eu me preparei para a reunião de orientação	7	0	0
Eu preparei os diapositivos do meu seminário com antecedência	4	3	0
Eu estudei a língua portuguesa também fora do curso	5	2	0

Quadro 17: Resultados do quadro das autoavaliações

4.4 Análise do percurso até a apresentação do seminário final

O percurso ao qual nos referimos no título deste sub-item envolve a primeira situação de produção oral gravada no contexto desta pesquisa (aula 4), a situação em que os estudantes apresentaram a introdução ou tema de seus futuros seminários aos colegas de sala e interagiram sobre o assunto com eles (aula 7) e a efetiva situação de apresentação de seminário que se deu nas aulas 9 e 10 do curso PU.

Os temas escolhidos desde a primeira reunião podem ser observados no quadro abaixo e revelam a pertinência do trabalho de elaboração do seminário por etapas, já que os temas são específicos e complexos e demandam do estudante estrangeiro esforços de diversas ordens (metodológicos, socioculturais e linguísticos):

Aluno(a)	Engenharia	Tema proposto
Madeleine	Civil	A preparação da construção de uma barragem em engenharia civil: escolha do tipo de barragem e profissionais mobilizados
Marcel	Civil	Vedações horizontais em pisos internos em uma obra da Odebrecht Realizações Imobiliárias
Sylvain	Química	Análise das diferenças entre o processo de produção de açúcar com beterraba e com cana
Eléonore	Produção	Estrutura da empresa Amazon, análise dos pontos fortes e fracos do ponto de vista da organização competitiva da empresa
Norman	Civil	Como escolher as fundações de um edifício para que seja viável do ponto de vista do dimensionamento e do ponto de vista econômico?
Robert	Civil	Os diferentes níveis de um projeto de construção na engenharia civil respeitando os princípios da sustentabilidade
Victor	Civil	Obras fluviais para a proteção das margens e arredores de rios
Marianne	Computação	Realidade virtual: o uso do Leap Motion como um dispositivo de interatividade

Quadro 18: Temas propostos pelos alunos para a apresentação do seminário final

As três situações foram gravadas para servir de base a alguns apontamentos nesta análise de dados. O primeiro deles faz referência a uma necessidade de registrar as atividades em áudio, visto que se trata de uma pesquisa sobre a expressão oral em PU da parte dos estudantes franceses. Para fazê-lo é preciso contar com condições como um gravador profissional ou uma sala com acústica adequada para fazê-lo. No momento em que oferecemos o curso PU, o prédio da Poli estava passando por uma reforma e há vários trechos das gravações que ficaram incompreensíveis pelo forte barulho externo.

O segundo dado que surge desta análise é o de que não se pode ignorar a existência de conhecimentos prévios dos aprendizes e deve-se gerar o tempo todo incentivos para que eles mobilizem seus conhecimentos para se expressar em PU. Nesse sentido, a estrutura de organização do *exposé*, pode ser considerada como um conhecimento mobilizado por todos os estudantes, na medida em que eles apresentaram, na introdução, o plano do trabalho (Norman o trata como "sumário") e desenvolveram suas falas sempre em cima disso.

Para mostrarmos um exemplo mais concreto, vejamos o caso da aluna Eléonore nos três momentos em que ela se apresentou (na reunião de orientação, na apresentação do plano de seminário aos colegas e no seminário final). É possível reconhecer um fio condutor em sua fala, ainda que na primeira situação a aluna apresente um português de nível mais rudimentar. Esse fio condutor é baseado no plano de um *exposé* no modelo francês e se mostra com as subdivisões em partes (tal como no exemplo dado na figura 28, anteriormente mostrada). Recuperamos os trechos das transcrições, colocando em negrito as marcas que confirmam esta afirmação:

> E: eh::...eu escolhei uma disciplina:: de administration e organisation... para minha aula de produçao... ah:: **o tema que eu escolhei se chama** estrutura da uma organisation competitiva e eficiente... que:: **acho que vou escolher ahn:: uma estrutura funcional** que:: eh:: **vou escolher uma empresa... que tem uma estrutura funcional**... eh:: so **acho que vou escolher a Amazon... e vou analisar os puntos fortes... ahn:: puntos fracos**...
>
> E: para falar do plano do seminário **primeiro vou apresentar** as diferentes tipos de estruturas segundo Mintzberg e Galbraith...**segundo vou analisar** a estrutura de Amazon e:::..na::...na::...**na última parte eu vou:: explicar** como essa estrutura pode ser ameliorada**.**

> E: so para meu seminário vou falar da estrutura da das empresas e vou me focalizar na estrutura da empresa Amazon... ((troca de slide)) ahn:: **o objetivo do meu trabalho ahn: eu primeiro vou apresentar** diferentes tipo de estrutura segundo Galbraith que:: Galbraith é um autor que se focaliza na estrutura das organização... pra ver a organização competitiva e eficiente e capaz de se adaptar rapidamente às mudanças... ahn:: **depois vou estudar** a estrutura da organização competitiva e eu escolho a estrutura da organização Amazon... e:: **pra terminar vou analisar os pontos fortes e os pontos francos** da:: dessa (primeira) estrutura... ((troca de slide)) isso é minha introdução

Outro fator importante a considerar nos dados coletados nessas gravações é a maneira como as atividades realizadas ao longo do curso podem ter aparecido no seminário final. A manipulação de termos da área de engenharia e o seu uso junto a uma definição podem estar associadas ao trabalho realizado no glossário, por exemplo. Coletamos aqui o exemplo da apresentação de seminário do aluno Norman, onde ele utiliza o termo "sapata", que aparece no glossário definida de maneira muito mais simples do que nessa apresentação. Em negrito, destacamos o termo e sublinhamos as definições adotadas pelo aluno:

> N: que é mais por exemplo pra:: a fundação da/da/das estacas... das estacas... ((troca de slide)) ahn **sapatas** que são fundações direitas e superficial que sont soit de:: mais ou menos doze metros baixo do nível do terreno... ((tosse)) ((aponta para o slide)) então pode ser uma **sapata** isolada ou uma **sapata** associada que quer dizer que... põe um pilar só em cima dela ou vários pilares...

Um terceiro aspecto observado nas apresentações de seminários foi a presença de interações entre os alunos, como ocorre no exemplo a seguir, retirado das transcrições do seminário apresentado por Sylvain sobre as diferenças de custo entre o açúcar de beterraba produzido na França e o açúcar de cana produzido no Brasil. Quando este aluno faz uma crítica ao fato de o produto brasileiro ser mais caro que o francês, seu colega Norman reage, perguntando a Sylvain se ele sabe quais são as causas disso. A interação é rápida, mas demonstra um dado importante: o de que as atividades desenvolvidas para promover a interação e a expressão oral parecem ter sido produtivas. No trecho reproduzido, marcamos em negrito as falas de que comentamos:

S: que podemos **perguntar por que o açúcar de cana é mais caro... que normalmente não deveria ser...** é menos purificado... custa: custa menos energia... a mão de obra é mais barata... então você pode perguntar **você/por que você está pagando muito caro:**: num pacote de açúcar (do Rio) e daí barato no pacote... de açúcar (da Europa) que normalmente é mais caro: para produzir...
N: **você tem uma resposta?**
S: uhn?
N: **você tem uma resposta disso?**
S: não... acho
[
S: que a resposta é comercial... é puramente comercial porque o: os () têm.. a imagem da can/ a França tem uma imagem da cana:: que é aquela que é exótico: que::... tem outras () também que pode:::... crescer fazer crescer o preço mas... acho que a (realmente) é que o processo de cana é bem mais barato do que o processo de beterraba... his/historicamente o processo de beterraba foi:: usado (a partir) de::... foi inventado durante o século dezenove... para:::... para fazer açúcar durante o:: (bloqueios dos inglês)... durante uma guerra de Napoleon... com os ingleses... ((aplausos))

Assim, torna-se possível afirmar que o curso PU contribuiu para diferentes aspectos da formação dos estudantes franceses em intercâmbio e para o desenvolvimento das competências orais no contexto universitário da Poli.

4.5 Concluindo as análises

Começamos as análises com uma epígrafe que parece caminhar no sentido de nosso projeto: "O cientista não é o homem que fornece as verdadeiras respostas; é quem faz as verdadeiras perguntas". Essa citação pode remeter à atitude de analisarmos os dados, mas de levantarmos questionamentos com uma postura de pesquisa. Neste item faremos justamente isso, resumindo aqui algumas questões que se colocaram no âmbito de nossa pesquisa sobre o PU para alunos da área de engenharia.

- O trabalho com os três aspectos permite ao professor levar em consideração diferentes fatores que influenciam na inserção universitária dos estudantes em meio estrangeiro, logo ele deve ter uma postura reflexiva e estar atento à maneira como os alunos reagem às atividades planejadas, de modo a atender o maior tempo possível às necessidades mais urgentes desse aprendiz.

- As mudanças ocorridas ao longo do curso devem ser consideradas como positivas do ponto de vista do professor, na medida em que, ao responder a uma demanda por formações em curto prazo, é preciso estar aberto à mudança o tempo todo.

- A carga horária reduzida do curso (apenas 30 horas) torna insuficiente ao estudante uma real adaptação: é preciso que ele esteja imerso na língua o tempo todo e o fato de viver em um país que fale essa língua não exclui a necessidade de dedicar-se aos estudos. O uso da plataforma *Moodle* poderia contribuir para que o aluno aumentasse seu contato com a língua a ser aprendida, porém, o fato de o duplo diploma exigir muito esforço dos alunos fez com que eles dedicassem pouco tempo ao uso deste recurso.

- Para colocar em prática uma formação em PU é preciso contar com a existência de alguns entraves institucionais: o apoio institucional para um curso dessa natureza só se concretiza por meio de uma integração entre as duas IES (a francesa e a brasileira), prevenindo ao estudante de que ele vai participar de um curso, mas precisa se disponibilizar também para colaborar com pesquisas desenvolvidas nesses contextos. Além disso, é necessário que haja um planejamento do horário em que as aulas são oferecidas, de modo que não ocorra um choque de horário com as disciplinas da graduação, como presenciamos nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota".
(Madre Teresa de Calcutá)

Neste capítulo, apresentaremos algumas reflexões sobre a pesquisa que realizamos, retomando os aspectos principais desenvolvidos nessa dissertação e as contribuições que entendemos esse trabalho possa trazer a novos pesquisadores e colegas que trabalham com o ensino de línguas.

A base teórico-metodológica que adotamos nesta pesquisa, particularmente voltada ao ensino de línguas para objetivos específicos, nos levou a retomar alguns conceitos relacionados à organização de unidades didáticas, à definição de objetivos de aprendizagem, linguísticos, comunicativos e socioculturais, à explicitação do detalhamento de cada atividade visando levar os estudantes ao desenvolvimento da expressão oral em português no contexto do ensino da engenharia na Escola Politécnica.

O curso PU foi o resultado de todas as *démarches méthodologiques* que envolvem uma formação dessa natureza e nosso trabalho se desenvolveu em etapas relacionadas a um momento de diagnóstico da situação de ensino (coleta de dados iniciais com os alunos de francês no Centro de Línguas), à necessidade dos estudantes da Poli que formaram o *corpus* de nossa pesquisa (questionário do perfil do grupo), à definição dos objetivos, conteúdos e documentos que seriam utilizados, ao produto final que os estudantes apresentaram (*seminário*) e à avaliação final feita pelo grupo onde foram apontados os aspectos da aprendizagem, ou seja, a fala dos estudantes em relação a todo o processo.

Nesse sentido, às questões iniciais da pesquisa, neste momento de conclusão do trabalho, centramos nossa reflexão em duas questões:

1) Os procedimentos metodológicos desenvolvidos em cursos de Francês para Objetivo Universitário (FOU) são transferíveis ao contexto de ensino de outras línguas ensinadas em meio universitário, no nosso caso o Português para objetivo Universitário, no nosso caso, o PU na Poli-USP?

2) Quais aspectos devem ser considerados em uma formação em PU para a Poli? O que é específico do meio universitário que deve ser levado em consideração quando da concepção de cursos de línguas para a inserção de estudantes em programas de intercâmbio?

Em relação à primeira questão, acreditamos que a transferência dos procedimentos teórico-metodológicos do FOU é totalmente possível a outras línguas e que sem a aplicação das cinco etapas propostas por Mangiante e Parpette não é possível criar uma formação para objetivo universitário de qualidade, já que é através dela que se tem contato com as demandas,

necessidades, dados e entraves do processo de formação em línguas para objetivo universitário. As duas questões de pesquisa se completam e para respondê-las, centraremos nossas considerações finais em alguns aspectos que se interrelacionam.

O primeiro ponto, que nos parece o principal e que deve orientar as formações de professores na área, é justamente o papel do professor que precisa assumir um papel de investigador/pesquisador nas dimensões institucional, didática e metodológica. Na dimensão institucional, trata-se de compreender que não necessariamente as informações sobre a mobilidade estudantil e as características dos programas de intercâmbio são obtidas. O estudante que se candidata a um duplo diploma tem um programa de disciplinas previamente definido e, teoricamente, deveríamos ter acesso a dados que nos permitiriam organizar as unidades de ensino de forma a responder às necessidades de compreensão e expressão, às dificuldades relacionadas às modalidades de ensino e de trabalhos a serem entregues. Na nossa pesquisa, esses dados foram coletados em vários momentos, o que nos demandou uma disciplina para obtê-los e estratégias para as entrevistas com os diferentes sujeitos do processo.

No que se refere aos dados institucionais, a coleta documental em se tratando de um programa para a mobilidade, nos fez descobrir que nem sempre a Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira ou francesa tem os dados agrupados para uma análise mais objetiva e rápida. Houve um trabalho da nossa parte visando uma análise qualitativa dos dados obtidos na fase de diagnóstico fornecidos pelos setores da USP (Vice-reitoria de Relações Internacionais - VRERI e Agência Universitária de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional - AUCANI). O professor deve levar isso em consideração.

Um segundo aspecto que está relacionado ao que dissemos acima, é a necessidade de integrar a formação em ensino de línguas para contextos específicos nos cursos de Letras, Cursos de Licenciatura em Língua Materna ou Estrangeira, para que possamos ter essa experiência e nos preparemos para responder a uma demanda que cresce dia-a-dia com o aumento da mobilidade (nacional ou internacional) e dos acordos internacionais de cooperação. Entendemos que não se trata de formar o professor especialista em uma área. O curso da PU-Poli contou com os saberes específicos que os próprios estudantes trouxeram de sua vivência acadêmica e da área na qual pretendem realizar sua formação (Engenharia civil, naval, de produção, entre outras). É de

responsabilidade do professor, mobilizar esses saberes e competências, compreendendo-se como um dos sujeitos desse processo. Não se trata de formar o professor especialista em matemática, em física, em engenharia. Nossa especialidade é o ensino de línguas e aí temos uma contribuição a dar no que se refere, à organização da unidade de ensino, seu desenvolvimento, as tarefas que o aluno vai desenvolver visando seu aprendizado na língua e sua utilização em seu contexto de ação, o meio universitário. As etapas que desenvolvemos no PU-Poli demonstram que o fundamental é a compreensão dos procedimentos metodológicos desenvolvidos na área da didática das línguas para contextos de ensino de Francês para Objetivo Universitário (FOU) ou Português para objetivo Universitário (PU) ou em outras línguas. Podemos mencionar que se trata de uma *Ingénierie de formation* na medida em que não se trata de um curso regular, de uma progressão que encontramos em cursos de ensino do francês língua estrangeira (FLE) das escolas de língua. Trata-se da concepção de um curso que é considerado *à la carte*, ou seja, caso a caso, mas complementar, em muitos casos, a um curso FLE.

Consideramos, portanto, que a etapa fundamental é a coleta de dados que realizamos para a concepção do curso e que os estudantes são uma das fontes que nos permitem conhecer melhor suas necessidades e objetivos.

Em termos metodológicos, podemos dizer que a característica da nossa pesquisa, como pesquisa-ação, indica que a participação e implicação do professor se faz presente quando da realização do curso, mesmo considerando que ao final das etapas de concepção do PU-Poli tínhamos os módulos definidos.

Um terceiro aspecto que gostaríamos de registrar que esteve presente nesta pesquisa é relativo às especificidades do meio universitário no que diz respeito à constituição do grupo, da carga horária do curso e das modalidades de trabalho relacionadas à expressão oral em língua portuguesa.

Os estudantes em intercâmbio ao chegaram ao país de destino, brasileiros na França ou franceses no Brasil, têm um período determinado para realizar a sua adaptação e inserção no meio universitário. Há uma carga intensiva de trabalho que está relacionada à comunicação, a aspectos socioculturais do cotidiano da vida universitária e às exigências das disciplinas. Nesse sentido, é fundamental que as IES se organizem para uma intervenção formativa, como entendemos que realizamos no curso PU-Poli. Esta fase é a que permitirá ao estudante entrar em contato com as primeiras demandas e, em termos

linguísticos, avaliar o que deve investir na continuidade de seus estudos para obter bons resultados. Há algumas IES francesas que definem, após o período de adaptação, uma formação voltada a conteúdos da engenharia em língua francesa para os estudantes brasileiros em intercâmbio. É o que ocorre no *Institut national des sciences appliquées* de Lyon (INSA) que recebe vários estudantes da Poli-USP e do Brasil.

Finalmente, gostaríamos de registrar a contribuição desta pesquisa para a área do ensino do Português Língua estrangeira (PLE), na medida em que responde à demanda por formações mais específicas, ligadas aos interesses dos aprendizes, e a contextos de atuação específicos. Além disso, acreditamos que nosso trabalho fornece uma proposta de elaboração de materiais didáticos que pode ser levada em conta por outros professores que desejem atuar no ensino de PU para outros públicos.

No contexto da internacionalização, do aumento crescente da mobilidade de estudantes e professores nos acordos e programas de intercâmbio que estão sendo firmados entre o Brasil e países de língua francesa, como por exemplo, o Ciência sem Fronteiras (CsF), a demanda por uma formação linguística em francês torna-se cada vez mais premente. Na USP, no contexto de realização desta pesquisa e da institucionalização de ações voltadas para a internacionalização, como a AUCANI, é fundamental que formulemos propostas para a efetivação de políticas de ensino de línguas, tendo em vista que o domínio da língua, das modalidades de trabalhos e de curso são as especificidades da formação que devemos trabalhar antes da mobilidade, esperando contribuir para que após a preparação, os estudantes em intercâmbio possam de forma mais autônoma seguir seus estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf> Acesso em 28 jul.2013

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2010.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ARANDA, Maria Del Carmen de la Torre. *Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira: o projeto Cefradis*. 2011. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BEACCO, Jean Claude. Tâches ou compétences ? *Le français dans le monde*, n.357, Paris, mai./jun. 2008.

BÉRARD, Evelyne. *L'approche communicative*. Paris: CLE International, 1991. (Collection Didactique des Langues Étrangères).

BORGES, Julie Kellen de Campos. "Como um touro na loja de porcelana" ou das condições comunicativas de um estrangeiro no Brasil. In: Assis-Peterson, Ana Antônia de. (org.) *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

BOUKHANNOUCHE, Lamia. Le français sur objectif universitaire. *Amerika*. nº 7, 2012. Disponível em: <http://amerika.revues.org/3437> Acesso em 26 dez. 2013.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. *A arte da pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Nacional da Educação*. Brasília, DF. 2010. Projeto de Lei da Câmara – PLC Nº103, de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download &gid=7244&Itemid=> Acesso em 14 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação* – PNPG 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/ download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf> Acesso em 21 abr. 2014.

BUENO, Rachel; FÁVARO, Tatiana. *Entrevista: A internacionalização das universidades vista por três especialistas estrangeiros (Ben Wildavsky, Francisco Marmolejo, e John Douglass)*. 2011. Disponível em: <http://www.revista ensinosuperior.gr.unicamp.br/entrevistas/a-internacionalizacao-das-universida des-vista-por-tres-especialistas-estrangeiros.> Publicada originalmente no Jornal da Unicamp, dezembro de 2010. Acesso em 28 abr. 2014

CANDIDO, Antônio; CARONI, Ítalo; LAUNAY, Michel. *O francês instrumental: a experiência na Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, 1977

CARRAS, Catherine ; TOLAS, Jacqueline ; KOHLER, Patricia ; SZILAGYI, Élisabeth. *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris, CLE International. 2007.

CASTELEIRO, João Maioca; MEIRA, Américo; PASCOAL, José. *Nível limiar* (Para o ensino/aprendizagem do Português como língua segunda/língua estrangeira). Ed. Conselho da Europa: Strasbourg, 1988.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* – Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Traduzida da versão inglesa do documento oficial. 1ª edição. Porto: Edições ASA. 2001. Disponível em: <http://www. dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Publicacoes/ quadro_europeu_comum_referencia.pdf> Acesso em 12 abr. 2014.

COSTA, Heloisa Brito de Albuquerque. Um ensino específico da leitura: o ensino instrumental. *Cadernos do Centro de Línguas*, n. 3, p. 63-72, 2000. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP.

COURTILLON, Janine. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette, 2002.

COSTE, Daniel; COURTILLON, Janine; FERENCZI, Victor; MARTINS-BALTAR, Michel; PAPO, Eliane. *Un niveau-seuil*. Paris: Didier, 1976.
CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PressesUniversitaires de Grenoble, 2002.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 2ª ed. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005 [2002].

CUQ, Jean-Pierre(dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Asdifle - CLE International, 2004.

DIONNE, Hughes. *A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local*. Tradução: Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

EURIN, Simone Balmet; HENAO DE LEGGE, Martine. *Pratiques du français scientifique*. Paris : Hachette/AUPELF, 1993.

FREIRE JUNIOR, José Celso; GUGLIANI, Eduardo ; CASSULA, Agnelo Marotta ; FONSECA, Fernando Josepetti ; OLIVEIRA, Guiomar Marins Justino de ; COSTA, Heloisa Albuquerque ; PISSOLATO FILHO, José ; TESSLER, Leandro Russovski ; GROCHOCKI, Luís Filipe de Miranda ; SELIG, Paulo Maurício. A Internacionalização do Ensino de Engenharia: Modelos, Problemas e Possíveis Soluções. In: OLIVEIRA, Vanderli Fava de; TOZZI, Marcos José, ELARRAT, José Hélio Alvarez. (Org.). *Desafios da Educação em Engenharia: Formação em Engenharia, Internacionalização, Experiências Metodológicas e Proposições*. 1ª ed. Brasília: ABENGE, 2013, p. 100-147.

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignementdes langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n.2, Mar./Abr. 1995a, p.57-63.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n.3, Mai./Jun. 1995b, p.20-29.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Trabalhando com... na escola)

KNIGHT, Jane. Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education, Globalization and Internationalization*, nº 33, Fall, 2003. Disponível em: <http://goo.gl/uOQf8c> Acesso em: 06 mai. 2014.

LARANJEIRA, Mário; LAUNAY, Michel. O francês instrumental na Universidade de São Paulo. In: CANDIDO, Antônio; CARONI, Ítalo; LAUNAY, Michel. *O francês instrumental: a experiência na Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, 1977. p. 25-36.

LAUS, Sonia Pereira. *A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina*. 2012. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal da Bahia. Salvador. Disponível em: <http://www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/sonia_pereira_tese_final.pdf>. Acesso em 28 mar. 2014.

LAUS, Sonia Pereira; MOROSINI, Marilia Costa. L'internationalisation de l'enseignement supérieur au Brésil In: De WIT. *L'Enseignement Supérieur em Amérique Latine: la dimension Internationale*. Washington: OCDE, 2005.

LE BOTERF, Guy. *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris: Les éditions d'organisation, 1990.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada*: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEHMANN, Denis. *Objectifs spécifiques en langue étrangère* : les programmes en question. Paris: Hachette, 1993 (Collection F).

MACHADO, Ana Claudia Teixeira. A Ferramenta GoogleDocs: construção do conhecimento através da interação e colaboração. *Paidei@ - Revista Científica de Educação a Distância*, vol 2, n.1, jun 2009. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=73&path%5B%5D=51> Acesso em: 08 de agosto de 2013.

MANGIANTE, Jean-Marc; PARPETTE, Chantal. *Le Français sur Objectif Spécifique* : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette, 2004 (Collection F).

MANGIANTE, Jean-Marc; PARPETTE, Chantal. "Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter". In: CASTELLOTTI, Véronique, CHALABI, Hocine (org.) *Le français langue étrangère et seconde* : des paysages didactiques en contexte. L'Harmattan, (Coll. Espaces discursifs), p. 275-282, 2006. Disponível em: <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf> Acesso em 05 dez. 2013.

MANGIANTE, Jean-Marc; PARPETTE, Chantal. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG, 2011.

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

MIURA, Irene Kazumi. *O Processo de Internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo em três áreas do conhecimento*. 2006. Tese (Livre Docência). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto-SP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/96/tde-03102006-135941/pt-br.php.> Acesso em 28 out. 2012.

MONTAGNE-MACAIRE, Dominique. Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, n.4, juin 2007*. Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues*. p. 93-120. Disponível em: <http://acedle.org/IMG/pdf/Macaire-D_cah4.pdf>. Acesso em 30 out. 2013.

MOUTINHO, Ricardo; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Aprender PLE na universidade. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 65-78

NARCY-COMBES, Jean-Paul. *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys, 2005. (Collection Autoformation et enseignement multimídia)

NÓBREGA, Maria Helena da. *Como Fazer Apresentações Em Eventos Acadêmicos e Empresariais*. 2ª ed. São Paulo: Atlas. 2009

NOTA INFORMATIVA DA COMISSÃO EUROPEIA. *O programa Erasmus em 2011-2012*: os números explicados. Bruxelas, 2013. Disponível em: <http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-647_pt.htm>. Acesso em 28 mar. 2014.

NUNAN, David. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, Guiomar Marins Justino de. *POLI-FOS*: uma experiência de ensino-aprendizagem do francês com fins específicos na Escola Politécnica da USP. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-23112009-122427/pt-br.php.> Acesso em 12 abr. 2013.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa*: Abordagem teórico-prática. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

PEREIRA, Júlio Cesar Rodrigues. *Análise de Dados Qualitativos*: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PERRENOUD, Phillippe. L'école saisie par les compétences. In: BOSMAN, C.; GÉRARD, F.M.; ROEGIERS, X. *Quel avenir pour les compétences?* Belgique: De Boeck et Larcier, 2000.

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. *Percursos de leitura*. São Paulo: Editora Annablume, 1997.

PORCHER, Louis. M. Thibaud et le bec Bunsen. In: BOUACHA, Ali. (org.) *La pédagogie du français langue étrangère*. Paris: Hachette, 1978. p. 67-80.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PUREN, Christian. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde,* n° 347, set.-out. 2006, p. 37-40. Paris: FIPF-CLE international.

PUREN, Christian. Entrées libres en didactique des langues et cultures. *Cahiers pédagogiques*, n° 437, nov. de 2005, p. 41-44. Paris : CRAP.

REVISTA FAPESP. *Navegando entre Platão e salsichas*. Revista FAPESP, nº 68, Setembro 2001, p. 70-73.

RICHER, Jean-Jacques. Lectures du Cadre: continuité ou rupture ? In: LIONS-OLIVIERI, Marie-Laure; LIRIA, Philippe (orgs). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone: Maison des langues/ Difusión. 2009. p 13-48.

SADLAK, Jan. Validity of University Ranking and its ascending impact in higher education in Europe. *Office on Science and technology* (OST), v.12, dez. 2006. Disponível em: <http://www.ostina.org/content/view/1701/626>. Acesso em: 24 abr. 2014.

SANTOS, Maria Leonor Simões dos. *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. 2007. Tese (Doutorado). Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1468/1/2008000918.pdf>. Acesso em 16 mar. 2014.

TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 2006 (Collection Techniques et Pratiques de Classe).

TARDIN, Rita de Cássia. Das origens do comunicativismo. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz; SILVA, Kleber Aparecido da (orgs) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília/Campinas: UnB, Finatec/Pontes, 2007. p. 281-301

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 5ª ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1992 [1947]. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação)

VERNANT, Daniel. *Du discours à l'action.* Paris: Presses Universitaires de France. 1997.

ANEXOS

1. Conteúdo Programático dos cursos de português oferecidos pelo Centro de Línguas da FFLCH-USP[139]

1.1 Curso de conversação em Português Língua Estrangeira – nível A

OBJETIVOS

- Desenvolver habilidades comunicativas.
- Adquirir estruturas fonético-fonológicas e lexicais em língua oral.
- Adquirir estruturas morfossintáticas em língua oral e escrita.

PÚBLICO-ALVO

- Estudantes regularmente matriculados nas unidades da USP, com ou sem conhecimento de estruturas gramaticais em português, que estão se iniciando na recepção e produção de textos orais (predominantemente falantes de línguas orientais).

ESTRATÉGIAS

- Produção oral individual ou em grupo, acompanhada de sistematização de conteúdo por parte do professor.
- Produção escrita individual de e-mails e exercícios de gramática aplicada.

AVALIAÇÃO

- Exercícios de produção escrita (e-mails e gramática aplicada).
- Presença e participação em aula.

CONTEÚDO

1 HABILIDADES COMUNICATIVAS

1.1 Apresentar; cumprimentar; agradecer; desculpar-se; fazer solicitação.

1.3 Descrever pessoas, animais, espaço doméstico e hábitos.

1.3 Comunicar-se por telefone e por e-mail.

1.4 Narrar fatos do cotidiano.

2 ESTRUTURAS LEXICAIS

2.1 Relações familiares; atividades profissionais e de lazer; nacionalidades.

2.2 Constituição física de pessoas e animais; vestuário; estados de espírito.

2.3 Divisão interna de ambiente doméstico; alimentos; produtos de higiene e limpeza.

2.4 Constituição do mundo lusófono.

2.5 Traçado urbano e equipamentos culturais na cidade de São Paulo.

[139] Disponíveis em: <http://clinguas.fflch.usp.br> Acesso em 05 abr. 2012.

3 ESTRUTURAS FONÉTICO-FONOLÓGICAS

3.1 Vogais e consoantes do português, e sua representação gráfica.

3.2 Entoação das frases declarativa, interrogativa.

3.3 Pronúncia do português em regiões do Brasil.

4 ESTRUTURAS MORFOSSINTÁTICAS

4.1 Flexão e uso de formas verbais para expressão fatos no presente (presente do indicativo, verbo *estar* + gerúndio e pretérito perfeito composto do indicativo).

4.2 Flexão e uso de formas verbais para expressão de fatos no passado (pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo, verbo *estar* + gerúndio).

4.3 Flexão e uso de formas verbais para expressão do futuro (*ir* + infinitivo).

4.4 Flexão e uso de substantivos, adjetivos; artigos, numerais; pronomes demonstrativos, indefinidos, pessoais e possessivos.

4.5 Prefixação e sufixação, comparação e grau em substantivos, adjetivos e advérbios.

4.6 Uso de advérbios, locuções adverbiais e locuções adjetivas.

4.7 Uso de preposições e de conectivos coordenativos introdutórios das orações aditiva e alternativa.

BIBLIOGRAFIA

CUNHA,C. *Gramática do português contemporâneo*. Edição de bolso. Rio de Janeiro: Lexicon: Porto Alegre: L&PM, 2008. Organização de Cilene da Cunha Pereira.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

RYAN, M. A. F. C. Conjugação dos verbos em português. Prático e eficiente. 8. ed., São Paulo: Ática, 1991.

1.2 Curso de conversação em Português Língua Estrangeira – nível B

OBJETIVOS

- Desenvolver habilidades comunicativas.
- Adquirir estruturas fonético-fonológicas e lexicais em língua oral.
- Adquirir estruturas morfossintáticas em língua oral e escrita.

PÚBLICO-ALVO

- Estudantes regularmente matriculados nas unidades da USP, com ou sem conhecimento de estruturas gramaticais em português, que estão se iniciando na recepção e produção de textos orais (predominantemente falantes de línguas orientais).

ESTRATÉGIAS

- Produção oral individual ou em grupo, acompanhada de sistematização de conteúdo por parte do professor.
- Produção escrita individual de e-mails e exercícios de gramática aplicada.

AVALIAÇÃO

- Exercícios de produção escrita (e-mails e gramática aplicada).
- Presença e participação em aula.

CONTEÚDO

1 HABILIDADES COMUNICATIVAS

1.1 Revisão do conteúdo do NÍVEL A.

1.2 Formular desejo e ordem.

1.3 Reproduzir o discurso de outras pessoas.

1.4 Comparar fatos e situações.

2 ESTRUTURAS LEXICAIS

2.1 Revisão do conteúdo do NÍVEL A.

2.2 Regiões e naturalidades brasileiras.

2.3 Turismo e atividades culturais.

2.4 Unidades da USP e traçado da Cidade Universitária.

3 ESTRUTURAS FONÉTICO-FONOLÓGICAS

Revisão do conteúdo do NÍVEL A.

4 ESTRUTURAS MORFOSSINTÁTICAS

4.1 Revisão do conteúdo do NÍVEL A.

4.2 Flexão e uso de formas verbais para expressão do desejo, pedido e ordem no presente (presente do subjuntivo) e passado (pretérito perfeito do subjuntivo).

4.3 Uso dos conectivos coordenativos na oração adversativa, explicativa e conclusiva.

4.4 Uso dos conectivos introdutórios da oração substantiva (conjunções integrantes; pronomes e advérbios interrogativos).

4.5 Uso dos conectivos subordinativos introdutórios da oração adjetiva (pronomes e advérbios relativos).

4.6 Uso dos conectivos subordinativos introdutórios das orações adverbiais comparativas e temporais.

4.7 Uso da voz passiva analítica.

BIBLIOGRAFIA

CUNHA,C. *Gramática do português contemporâneo*. Edição de bolso. Rio de Janeiro: Lexicon: Porto Alegre: L&PM, 2008. Organização de Cilene da Cunha Pereira.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

RYAN, M. A. F. C. Conjugação dos verbos em português. Prático e eficiente. 8. ed., São Paulo: Ática, 1991.

1.3 Curso de conversação em Português Língua Estrangeira – nível C

OBJETIVOS

- Desenvolver habilidades comunicativas.
- Adquirir estruturas fonético-fonológicas e lexicais em língua oral.
- Adquirir estruturas morfossintáticas em língua oral e escrita.

PÚBLICO-ALVO

- Estudantes regularmente matriculados nas unidades da USP, com conhecimento de estruturas gramaticais em português e em espanhol, que já se iniciaram nas habilidades de recepção e produção de textos orais em português (predominantemente falantes de espanhol, nativos ou não).

ESTRATÉGIAS

- Produção oral individual ou em grupo, acompanhada de sistematização de conteúdo por parte do professor.
- Produção escrita individual de e-mails e exercícios de gramática aplicada.

AVALIAÇÃO

- Exercícios de produção escrita (e-mails e gramática aplicada).
- Presença e participação em aula.

CONTEÚDO

1 HABILIDADES COMUNICATIVAS

1.1 Revisão do conteúdo dos NÍVEIS A e B.

1.2 Argumentar por meio de oposições, justificativas e suposições.

2 ESTRUTURAS LEXICAIS

2.1 Revisão do conteúdo dos NÍVEIS A e B.

2.2 Carreira e atividades acadêmicas.

2.3 Estrutura da educação e saúde no Brasil.

3 ESTRUTURAS FONÉTICO-FONOLÓGICAS

Revisão do conteúdo do NÍVEL A.

4 ESTRUTURAS MORFOSSINTÁTICAS

4.1 Revisão do conteúdo dos NÍVEIS A e B.

4.2 Uso dos conectivos subordinativos introdutórios das orações condicionais (conjunções e locuções conjuntivas).

4.3 Uso dos conectivos subordinativos introdutórios das orações finais (conjunções e locuções conjuntivas).

4.4 Uso das formas nominais em orações coordenadas e subordinadas.

4.5 Uso dos pronomes pessoais átonos no Brasil.

4.6 Uso da voz passiva sintética.

BIBLIOGRAFIA

CUNHA,C. *Gramática do português contemporâneo*. Edição de bolso. Rio de Janeiro: Lexicon: Porto Alegre: L&PM, 2008. Organização de Cilene da Cunha Pereira.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

RYAN, M. A. F. C. Conjugação dos verbos em português. Prático e eficiente. 8. ed., São Paulo: Ática, 1991.

1.4 Curso de Redação Acadêmica para a Graduação

1. Objetivo

Orientar os participantes a editar o próprio texto, alertando-os para os principais problemas de redação do texto acadêmico e instrumentalizando-os para consultar obras de referência que auxiliam no trabalho com o texto.

2. Público-alvo

Estudantes de graduação da comunidade USP.

Número de vagas: 15 (quinze)

3. Conteúdo

Aspectos gráficos (uso de fontes, tipos e corpos, diagramação).

Aspectos ortográficos (uso de maiúsculas e minúsculas; sinais diacríticos, hífen).

Aspectos morfossintáticos (emprego de formas verbais, pronominais e adverbiais, e conectivos).

Aspectos textuais (redundância e repetição; ambigüidade e impropriedade vocabular; coesão e pontuação).

Aspectos metodológicos (fichamento, resumo e resenha).

BIBLIOGRAFIA

CUNHA, C.; CINTRA, L. Nova gramática do português contemporâneo. Rio: Nova Fronteira, 1985.

ECO, U. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1977, 170 p. Coleção Estudos. HOUAISS, A.; VILLAR, m. Dicionário Houaiis da lingua portuguesa. Objetiva, 2001. USP. SIBI. Diretrizes para apresentação dissertações e de teses da USP. Documento eletrônico e impresso. 2.ed. rev. ampl. Sibi: 2009 (http://www.usp.br/sibi).

1.5 Curso de Redação Acadêmica para a Pós-Graduação

1. Objetivo

Orientar os participantes a editar o próprio texto, alertando-os para os principais problemas de redação do texto acadêmico e instrumentalizando-os para consultar obras de referência que auxiliam no trabalho com o texto.

2. Público-alvo

Estudantes de pós-graduação da comunidade USP.

Estudantes de pós-graduação de outras universidades públicas.

3. Conteúdo

Aspectos gráficos (uso de fontes, tipos e corpos, diagramação).

Aspectos ortográficos (uso de maiúsculas e minúsculas; sinais diacríticos, hífen).

Aspectos morfossintáticos (emprego de formas verbais, pronominais e adverbiais, e conectivos).

Aspectos textuais (redundância e repetição; ambigüidade e impropriedade vocabular; coesão e pontuação).

Aspectos metodológicos (segmentação e estabelecimento de títulos; uso de tabela, quadro e gráfico).

Bibliografia

CUNHA, C.; CINTRA, L. Nova gramática do português contemporâneo. Rio: Nova Fronteira, 1985.

HOUAISS, A.; VILLAR, m. Dicionário Houaiis da lingua portuguesa. Objetiva, 2001.

USP. SIBI. Diretrizes para apresentação dissertações e de teses da USP. Documento eletrônico e impresso. 2.ed. rev. ampl. Sibi: 2009 (http://www.usp.br/sibi).

APÊNDICES

1. Modelo do Termo de Consentimento assinado pelos alunos do curso de conversação em PLE do Centro de Línguas, entrevistados na fase de *diagnóstico*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Data: _____
Nome completo do participante: _____
E-mail: _____
Telefones para contato (opcionais): _____

Nome da pesquisadora: **Carolina Fernandes Madruga**
Instituição: Universidade de São Paulo
Programa de Mestrado da Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo permitirá a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo pessoal.

1. Propósito desta etapa do estudo: fazer um levantamento das dificuldades de inserção e adaptação acadêmica dos estudantes francófonos inseridos em programas de intercâmbio com a USP.
2. Procedimentos: gravações de áudio e/ou vídeo.
3. Riscos e desconfortos: nenhum.
4. Benefícios: a participação é voluntária e não trará nenhum benefício imediato, mas o desenrolar deste trabalho permitirá a elaboração de futuras propostas formações linguístico-acadêmicas para os alunos em intercambio na USP.
4. Direitos dos participantes: o participante pode se retirar deste estudo sem nenhum prejuízo.
5. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação.
6. Uso dos dados: Os dados obtidos com esta participação podem ser usados unicamente para fins científicos, respeitando o cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos.
7. Confidencialidade: Algumas amostras e resultados deste estudo poderão ser usados para publicação em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada e sem que seus direitos sejam atingidos

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo e em ceder meus dados para esta pesquisa. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

_____ _____
Assinatura do sujeito participante Assinatura da pesquisadora

2. Roteiro para as entrevistas realizadas com os alunos do curso de conversação em PLE do Centro de Línguas FFLCH-USP – versão em português

Informações pessoais	***Elaboração do projeto de intercâmbio***	***Nível de língua portuguesa***	***Áreas e modalidades de trabalho***	***Dificuldades***
Apresente-se, informando sua nacionalidade, idade, instituição e curso de origem na França.	O que lhe fez escolher um programa de intercâmbio com a USP? (Por que USP? Por que Brasil?)	Havia alguma exigência quanto ao nível de língua portuguesa para postular sua candidatura? Se sim, qual era e como ele era medido?	Onde você buscou informações sobre o seu programa de intercâmbio e as disciplinas que iria cursar? Em que língua estavam tais informações?	Como foi sua chegada ao Brasil? Quais formalidades burocráticas você teve que cumprir antes de começarem as aulas? Havia pessoas para te ajudar?
(*se a pessoa for de outra nacionalidade*): Qual a sua língua materna? Há quanto tempo você está na França? Onde e como você aprendeu francês?	Fale sobre seu programa de intercâmbio na USP: o período (LMD) em que você postulou candidatura, a faculdade onde você fez/está fazendo o intercâmbio, o(s) semestre(s) que você vai ficar/ ficou na USP, a modalidade de intercâmbio (DD, EI, outros)	Você fez/faz algum curso de português? Onde e por quanto tempo, qual a modalidade (presencial/virtual), em grupo ou particular, que tipo de conteúdos era trabalhado em seu curso?	Por quais modalidades de curso você passou (cours magistraux, travaux dirigés, travaux en laboratoires, travaux en groupe...)?	Como foi a acolhida na USP? Havia algum responsável a quem você deveria se dirigir antes de começarem as aulas? Você encontrou dificuldades para acompanhar as primeiras aulas? Quais foram suas impressões sobre as aulas iniciais?
Qual(ais) língua(s) você fala? Acredita que elas auxiliam na aprendizagem do português? E na comunicação cotidiana durante o período em que está/esteve no Brasil?	Fale sobre a seleção para o programa : você teve que constituir um dossier ? Se sim, pode descrever como ele era, o tipo de informações que você tinha que preencher? Você passou por entrevistas de seleção ou exames de proficiência em língua portuguesa? Teve auxílio de sua instituição para passar pela seleção? Se sim, como?		Que tipo de trabalhos você teve que fazer na USP (relatórios, fichamentos, resenhas, monografias, artigos, seminários (exposés), provas...)?	Você anota(va) conteúdos das aulas? Em que língua? Você anota(va) que tipo de informações (fala do professor, conteúdo da lousa ou slide...)?
	(*para EI e autres*): Quantas disciplinas escolheu? Quantas fez realmente? Em que momento escolheu? Você mudou de escolha? Se sim, quando e por que?			Você encontrou dificuldades para realizar os trabalhos e provas que teve que fazer na USP?
				Em quais situações você sentia mais dificuldade com a língua portuguesa: compreensão oral do discurso dos professores, leitura de bibliografia, produção escrita de trabalhos acadêmicos, apresentação oral de trabalhos, interação com colegas, procedimentos administrativos...?
Que tipo de dados pretendo obter:				
Perfil acadêmico e linguístico do estudante em intercâmbio na USP	O que motivou esse estudante a fazer intercâmbio na USP e algumas informações sobre a elaboração do projeto de intercâmbio	Nível de língua portuguesa exigido no programa e preparação linguística do estudante antes/ durante o intercâmbio	Modalidades de curso e de trabalho mais exigidas pelos professores de cada área – Cruzamento dos dados com a primeira coluna	Levantar o máximo possível de informações sobre as dificuldades dos franceses no processo de inserção acadêmica durante o intercâmbio

3. Questionário enviado a alunos e ex-alunos franceses em intercâmbio com a Poli-USP[140] (fase de *diagnóstico*)

Questionnaire sur l'accueil des étudiants francophones en programme d'échange avec la Poli-USP

Nom, Prénom (facultatif): _____

Âge : _____ Sexe : ( ) Masculin ( ) Féminin

E-mail : _____

Institution (École/Université) d'origine :_____

Programme d'échange à la Poli : ( ) double diplôme ( ) études intégrés

Votre formation en ingénierie en France a combien d'années ? _____

Après le programme d'échange au Brésil, auriez-vous des disciplines à faire en France ? Si oui, lesquelles et cela prendra combien de temps ?

_____

_____

Pourquoi avez-vous candidaté pour un échange à la Poli ? Justifiez.

_____

_____

Quels sont les documents qui intègrent votre dossier de candidature ?

_____

_____

Avez-vous eu un financement pour votre séjour au Brésil ? Si oui, précisez.

_____

_____

[140] Por meio da ferramenta "*Formulário*" no *Google Docs*

Pour obtenir des informations sur l'USP avant votre départ, vous avez consulté...

Vous pouvez cocher plusieurs options.

( ) ...le site de l'USP

( ) ...un guide/manuel disponibilisé au moment de mon inscription au programme

( ) ...un responsable de mon institution d'origine

( ) ...un responsable de l'USP (Relations Internationales)

( ) ...des collègues qui sont rentrés en France

( ) Autre : _____

Avant d'arriver au Brésil, avez-vous suivi des cours de portugais ? ( ) Oui ( ) Non

Si oui, indiquez :

- où ? _____

- combien de temps ? _____

- en présentiel ou à distance ? _____

- en groupe ou individuel ? _____

- avec qui ? _____

Quelles langues étrangères parliez-vous avant d'arriver au Brésil ?

Vous pouvez signaler plus d'une option.

( ) Anglais ( ) Espagnol ( ) Italien ( ) Allemand ( ) Autre : _____

Après l'arrivée au Brésil, avez-vous suivi des cours de portugais ?

( ) Oui ( ) Non

Si oui, indiquez :

- où ? _____

- combien de temps ? _____

- en présentiel ou à distance ? _____

- en groupe ou individuel ? _____

- avec qui ? _____

En arrivant au Brésil, cochez la bonne option pour vous :

( ) il y avait quelqu'un à l'aéroport

( ) une personne vous a accompagné jusqu'à votre logement

( ) vous avez reçu des informations sur la vie à São Paulo. Lesquelles ? _____

_____

( ) Autre : _____

Cochez la(les) bonne(s) option(s) pour vous :

En arrivant à l'USP...

( ) il y avait quelqu'un à la Poli

( ) vous avez reçu des informations du bureau des Relations Internationales

( ) vous avez parlé avec des professeurs

( ) vous avez parlé avec des collègues

( ) vous avez reçu des informations sur l'université. Lesquelles ? _____

( ) Autre : _____

Dans votre dossier de candidature vous avez inséré votre plan d'études à la Poli-USP? Si non, justifiez.

_____

_____

Si oui, combien de disciplines et leurs noms.

_____

_____

_____

Avez-vous changé votre plan de cours ? Si oui, pourquoi ?

_____

Combien de disciplines à la Poli avez-vous suivi pendant la période de votre échange?

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) plus de 5

Quelles modalités de cours avez-vous suivi ? *Vous pouvez cocher plus d'une option.*

( ) cours magistraux ( ) travaux dirigés ( ) travaux en laboratoires ( ) travaux en groupe

( ) Autre : _____

Quels types de travaux avez-vous dû faire dans vos cours à la Poli ?

Vous pouvez signaler plus d'une option.

( ) relatórios (rapports)

( ) fichamentos e resenhas (journaux de lecture)

( ) monografias (monographies)

( ) seminários (exposés)

( ) provas (examens, épreuves, contrôles)

( ) listas de exercícios (liste d'exercices)

( ) testes (tests)

( ) Autre :

_____

_____

Dans quel(s) langue(s) preniez-vous des notes des cours ?

( ) français ( ) portugais ( ) moitié français, moitié portugais

( ) Autre : _____

Avez-vous eu des difficultés pour réaliser les travaux et les examens à la Poli ?

( ) Oui ( ) Non

Si oui, précisez : _____

_____

_____

Utilisez l'espace ci-dessous pour donner d'autres informations que vous jugez nécessaires à propos de votre programme d'échange à la Poli-USP.

_____

_____

_____

_____

Merci de votre coopération!

4. Modelo do Termo de Consentimento assinado pelos alunos participantes do acompanhamento (fase de *diagnóstico*)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Data: _____
Nome completo do participante: _____
E-mail: _____
Telefones para contato (opcionais): _____

Nome da pesquisadora: **Carolina Fernandes Madruga**
Instituição: Universidade de São Paulo
Programa de Mestrado da Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo permitirá a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo pessoal.

1. Propósito desta etapa do estudo: fazer um levantamento das dificuldades de inserção e adaptação acadêmica dos estudantes francófonos inseridos em programas de intercâmbio com a USP.
2. Procedimentos: questionários, coleta de documentos autênticos produzidos pelos participantes, entrevistas gravadas em áudio e/ou vídeo.
3. Riscos e desconfortos: nenhum.
4. Benefícios: a participação é voluntária e não trará nenhum benefício imediato, mas o desenrolar deste trabalho permitirá a elaboração de futuras propostas de formações linguístico-acadêmicas para os alunos em intercâmbio na Poli-USP.
4. Direitos dos participantes: o participante pode se retirar deste estudo sem nenhum prejuízo.
5. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação.
6. Uso dos dados: Os dados obtidos com esta participação podem ser usados unicamente para fins científicos, respeitando o cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos.
7. Confidencialidade: Algumas amostras e resultados deste estudo poderão ser usados para publicação em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada e sem que seus direitos sejam atingidos

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo e em ceder meus dados para esta pesquisa. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

_____ _____
Assinatura do sujeito participante Assinatura da pesquisadora

5. Unidade de aprendizagem criada para o desenvolvimento de competências escritas

Acompanhamento em Português para objetivo universitário (PU) de estudantes franceses em intercâmbio na Escola Politécnica da USP

Professora-pesquisadora: Carolina Fernandes Madruga (mestranda do DLM-FFLCH-USP)
Coordenação da pesquisa: Profa Dra Heloisa Brito de Albuquerque-Costa (DLM-FFLCH-USP)

Seja bem-vindo(a) às reuniões de acompanhamento em Português para objetivo universitário (PU)!

Nestas ocasiões, você vai:

- *realizar exercícios em português baseados em dificuldades apontadas na compreensão de textos e enunciados de exercícios no domínio da engenharia,*
- *realizar exercícios de produção escrita sobre a língua portuguesa no contexto acadêmico,*
- *aperfeiçoar seu nível de produção oral em contexto acadêmico e obter informações que possam ajudá-lo a apresentar seminários,*
- *aperfeiçoar a compreensão oral de discursos do domínio da engenharia,*
- *ter um espaço para solucionar dúvidas em língua portuguesa que possam surgir ao longo do seu percurso acadêmico na USP,*
- *contribuir para a criação de um corpus de produções acadêmicas (orais e escritas) em língua portuguesa no domínio da engenharia, o qual será analisado e servirá de base para o oferecimento de futuros cursos de português para objetivo universitário.*

As reuniões ocorrerão todas as segundas-feiras, das 11h40 às 12h40, no prédio do Biênio na Poli (sala a confirmar).

FICHA 1: COMPREENSÃO ESCRITA

Compreender o programa de uma disciplina de engenharia

Introdução

No caso dos estudos integrados, a escolha de uma disciplina é essencial para a realização de seu projeto de estudos em intercâmbio. Compreender os objetivos de uma disciplina ajuda a entender em que ela poderá contribuir para o seu percurso acadêmico.

No caso dos programas de diploma duplo, ainda que as disciplinas já sejam previamente determinadas, é importante que o estudante examine os objetivos das disciplinas que irá cursar, para compreender o que será trabalhado durante o seu período em intercâmbio.

As atividades desta sequência serão importantes para que você compreenda as propostas das disciplinas que está cursando na Poli.

Atividade 1: Estrutura de um programa de disciplina

I) Observe o programa abaixo, retirado do Sistema JúpiterWeb:

Disciplina: PCC2435 - Tecnologia da Construção de Edifícios I

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	0
Carga Horária Total:	60 h
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2002

Objetivos
Transmitir aos alunos conceitos e informações relacionados com a Tecnologia de Construção de Edifícios, com ênfase na evolução tecnológica e na racionalização dos processos de produção. Formar uma base tecnológica que possibilite ao futuro profissional a gerência do processo de produção de edifícios. Em PCC 2435, estuda-se desde a implantação da obra até a etapa de produção das esquadrias.

Acompanhamento em Português para objetivo universitário (PU) de estudantes franceses em intercâmbio na Escola Politécnica da USP

Professora-pesquisadora: Carolina Fernandes Madruga (mestranda do DLM-FFLCH-USP)
Coordenação da pesquisa: Profa Dra Heloisa Brito de Albuquerque-Costa (DLM-FFLCH-USP)

Docente(s) Responsável(eis)

74323 - Fernando Henrique Sabbatini
59062 - Mercia Maria Semensato Bottura de Barros

Programa Resumido

1. Panorama atual da construção de edifícios no Brasil. 2. Serviços preliminares. Movimento de terra. Locação. 3. Subsistema Fundações: caracterização, elementos, classificação, funções e tecnologia de produção. 4. Subsistema Estruturas: caracterização, elementos, classificação, funções e tecnologia de produção. 5. Subsistema Vedações: caracterização, elementos, classificação, funções e tecnologia de produção. 6. Subsistema Esquadrias: caracterização, elementos, classificação, funções e tecnologia de produção.

Programa

1. Panorama atual da construção de edifícios no Brasil. 2. Serviços preliminares. Movimento de terra. Locação. 3. Subsistema Fundações: caracterização, elementos, classificação, funções e tecnologia de produção. 4. Subsistema Estruturas: caracterização, elementos, classificação, funções e tecnologia de produção. 5. Subsistema Vedações: caracterização, elementos, classificação, funções e tecnologia de produção. 6. Subsistema Esquadrias: caracterização, elementos, classificação, funções e tecnologia de produção.

Avaliação

Método

Exposição do conteúdo programático em lousa, através de transparências e de diapositivos. Proposição de leituras programadas, com discussão em grupo do seu conteúdo. Proposição de exercícios e trabalho prático ao longo do semestre.

Critério

A = 3P + 2T/5 P = Média das notas de provas T = Média das nota de trabalhos

Norma de Recuperação

Será dada 1 (uma) prova de recuperação a ser realizada na última semana do término das férias. Critério de aprovação: (A+R)/2)>= 5,0

Bibliografia

Notas de Aula: (não publicadas): SERVIÇOS PRELIMINARES E LOCAÇÃO DE OBRA.FUNDAÇÕES. VEDAÇÕES VERTICAIS. ESQUADRIAS. Série Texto Técnico TT/PCC/04. São Paulo, EPUSP, 1993. BARROS, M.M.S.B. & MELHADO, S.B. Produção de Estruturas de Concreto Armado.Textos diversos retirados de revistas técnicas especializadas.

Clique para consultar os requisitos para PCC2435

Clique para consultar o oferecimento para PCC2435

Coloque V para as afirmações verdadeiras e F para as falsas e justifique suas respostas:

a) (____) crédito-aula é a unidade correspondente às atividades relativas a aulas teóricas, seminários e aulas práticas.

b) (____) crédito-trabalho é o valor atribuído ao planejamento, execução e avaliação de pesquisas, aos trabalhos de campo ou estágios supervisionados e às excursões programadas pelo Departamento.

c) (____) na parte "objetivos" o professor explicita os conteúdos que serão trabalhados ao longo das aulas.

d) (____) na parte "programa" são discriminados os assuntos que serão tratados em cada aula, sendo um item para cada aula.

e) (____) as disciplinas são obrigatoriamente ministradas por todos os "docentes responsáveis" que estão no programa do Sistema JúpiterWeb.

f) (____) os professores poderão usar somente os livros citados na bibliografia, não sendo permitidas alterações ao longo do curso.

g) (____) caso a disciplina possua requisitos, o estudante só pode se matricular nela se comprovar a aprovação em outra disciplina.

II) Assinale a alternativa correta:

a) A recuperação é a prova que substitui uma prova perdida pelo estudante.

b) Somente tem direito à recuperação o estudante que ficar com média entre 3,0 e 5,0 pontos em uma classificação de notas de 0,0 a 10,0 e que obtiver frequência mínima de 70%.

c) A prova substitutiva só pode ser oferecida a alunos que faltarem à aula na data da prova, não podendo jamais substituir uma prova com nota mais baixa para auxiliar no cálculo da média final.

d) A única forma de recuperação é a aplicação de provas, não sendo permitido ao professor pedir um trabalho ou seminário.

III) Quais são as informações dadas pelo professor sobre a organização e o desenvolvimento das aulas? Onde elas são fornecidas?

_____

_____

_____

Atividade 2: Objetivos da disciplina

I) Leia os textos abaixo e preencha as tabelas 1 e 2:

A) Objetiva-se transmitir aos futuros engenheiros uma sólida base conceitual e uma visão abrangente do projeto e das técnicas executivas de Obras de Terra, bem como das formas de obtenção dos parâmetros geotécnicos indispensáveis à boa prática da engenharia. Por Obras de Terra entende-se: a estabilização de encostas naturais; os aterros sobre solos moles; os aterros compactados; as barragens de terra e enrocamento, entre outras.

B) Apresentar aos alunos os conceitos básicos dos parâmetros físicos e químicos envolvidos com a caracterização da qualidade de água natural ou tratada e saber interpretar resultados de análises de água com relação à qualidade de ecossistemas aquáticos.

C) Fornecer aos alunos conceitos fundamentais sobre a pavimentação, englobando a movimentação de terra para os cortes e compactação dos aterros, os materiais utilizados nas estruturas de pavimentos e de vias permanentes; projeto de dimensionamento de pavimentos e vias permanentes; técnicas construtivas e controle tecnológico.

Tabela 1

Verbos-chave ligados às aulas teóricas	Verbos-chave ligados às aulas práticas

Tabela 2

Conceitos-chave da disciplina		
A	B	C

Atividade 3: Avaliação

I) Complete as lacunas abaixo sobre as formas de avaliação:

a) _____: lista de exercícios baseados em problemas, cálculos, estimativas ou estudos de caso, que serve como forma de avaliação.

b) A apresentação oral de um trabalho teórico, do processo de execução de uma pesquisa ou projeto é chamada de _____.

c) _____ é um tipo de texto baseado na investigação de um tema único e bem delimitado, sobre um assunto previamente delimitado pelo professor.

d) Quando a avaliação se faz por meio de um texto descrevendo atividades realizadas em uma pesquisa ou experiência de laboratório, faz-se um _____.

e) _____ é uma aula em que são propostas atividades, a serem realizadas em grupo ou individualmente, com a finalidade de avaliar um conteúdo trabalhado pelo professor.

Compreender o enunciado de um exercício em engenharia

Introdução

Em todas as disciplinas de engenharia, os estudantes devem realizar listas de exercícios com cálculos, resolução de problemas e estudos de caso. Para isso, é necessário antes de tudo compreender bem a proposta do exercício, de modo que o estudante saiba as etapas que deverá cumprir para chegar ao resultado esperado pelo professor. Do ponto de vista da língua portuguesa, os verbos utilizados no enunciado representam importantes aliados do estudante, servindo de indicação da ordem que ele deverá seguir na execução do exercício.

As atividades desta sequência o auxiliarão na leitura dos enunciados de exercícios, assim como na compreensão das etapas de realização propostas pelo professor para que você chegue ao resultado esperado.

Atividade 1: Os dados contidos no enunciado

Leia o enunciado abaixo, retirado de uma lista de exercícios da disciplina de Geração Termelétrica e Cogeração (PME2517), para responder as questões de a *até* c:

> 2) A única irreversibilidade de um motor térmico que opera segundo um ciclo de Carnot resulta das diferenças de temperatura existentes nos processos de troca de calor. As temperaturas da fonte de calor e do ambiente são 900 K e 300 K e as duas diferenças de temperatura são DT = 20 K. Calcule a taxa de destruição de exergia se a potência fornecida pelo motor é de 10 MW.

a) Qual a questão central do exercício?

_____

b) Identifique os conceitos presentes no enunciado que dependem de conteúdos trabalhados na disciplina para a realização do exercício.

_____

_____

_____

c) Separe os dados numéricos oferecidos no enunciado que podem servir para você realizar o cálculo solicitado.

_____

_____

Leia com atenção o enunciado a seguir, retirado de uma prova da disciplina de Mecânica das Estruturas 2 (PEF2401) para realizar as atividades 2 e 3

Questão 2 (2,5 pontos)

Considere-se o pórtico formado por barras prismáticas e solicitado conforme se indica na figura 2, juntamente com o seu diagrama de momentos fletores.

Nessas condições, pedem-se:

- Determinar pelo método passo-a-passo o multiplicador γ_{II} correspondente ao segundo limite de plasticidade.
- Verificar o resultado obtido γ_{II} pelo teorema cinemático.
- Traçar o diagrama de momentos fletores na iminência do colapso
- Calcular o deslocamento horizontal no ponto E para $\gamma = \gamma_1$ onde γ_1 o fator de amplicação correspondente à ocorrência da 1ª rótula. Desprezar o efeito da força normal.

Dados: $M_{II} = 50\,\text{kNm}$ $\quad EI = 20.000\,\text{kNm}^2$

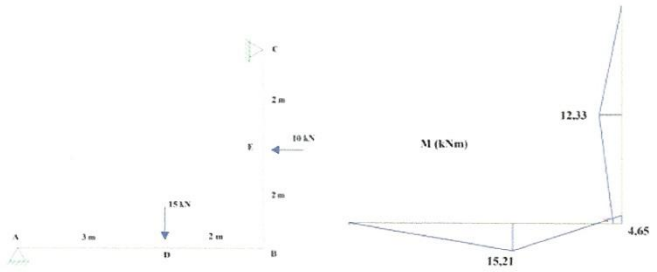


Figura 2 – Pórtico em L e seu diagrama de momentos fletores

$$\int_0^\ell f(x)g(x)dx = \frac{\ell}{6}\left[f_A(2g_A + g_B) + f_B(g_A + 2g_B)\right] \qquad f(x)g(x)\text{ lineares}$$

Atividade 2: Os elementos de um enunciado

Identifique as palavras-chave abaixo, usando o seguinte código: (C) para conceitos-chave; (V) para verbos-chave; (M) para métodos de realização do exercício

(__) pedem-se
(__) pórtico
(__) verificar
(__) método passo-a-passo
(__) calcular
(__) diagrama de momentos fletores
(__) determinar
(__) limite de plasticidade
(__) traçar
(__) desprezar
(__) teorema cinemático
(__) considere-se

Atividade 3: A função dos verbos em um enunciado

Observe que os verbos representam um importante papel neste enunciado, auxiliando o estudante a saber as etapas de realização sugeridas pelo professor. Para compreendê-los melhor, é interessante conhecer o significado de cada um deles.

I) Associe as colunas, juntando um verbo à sua definição ou sinônimo:

(1) pedir (__) atentar para
(2) verificar (__) recusar, rejeitar, não dar importância, não incluir no cômputo
(3) calcular (__) solicitar
(4) determinar (__) delimitar, indicar com precisão, definir, precisar
(5) traçar (__) avaliar, computar, fazer uma conta
(6) desprezar (__) descrever, expor, esboçar
(7) considerar (__) provar ou investigar a verdade de, comprovar a exatidão de, confirmar, corroborar

II) Faça a mesma atividade com o enunciado a seguir:

3) Considere uma indústria onde vapor a 30 bar e 700°C é disponível. Num dos processos desta indústria deve-se utilizar vapor a 20 bar e 400°C. Um engenheiro sugere que o vapor nas condições requeridas pode ser obtido expandindo o vapor a 30 bar através de uma válvula até 20 bar e a seguir resfriando-o até 400°C, através de uma troca de calor para o meio a 20°C.

a) Analise esta sugestão a partir dos conceitos de exergia e irreversibilidade.

b) Estimando o custo da exergia a 0,08 US$ por kWh, calcule o custo anual desta alternativa para uma vazão mássica de vapor de 1 kg/s e supondo que a indústria opera 8000 horas por ano.

c) Proponha um método alternativo para obter vapor nas condições requeridas que seja "termodinamicamente mais atrativo".

DADOS: Temperatura do meio, T_o = 20°C
Pressão do meio, P_o = 1 atm

(1) sugerir (__) determinar por cálculo ou avaliação o preço ou o valor de algo, determinar (os parâmetros de uma equação) a partir de dados empíricos
(2) analisar (__) estabelecer ou alegar por hipótese, presumir, imaginar
(3) estimar (__) observar, examinar criticamente
(4) supor (__) submeter a apreciação, fazer conhecer, expor
(5) propor (__) apresentar uma ideia a alguém, que pode aceitá-la ou não

Atividade 4: Vocabulário

Leia com atenção o texto abaixo para realizar os exercícios A *e* B*:*

Geração a partir do lixo em questão

Representantes do governo federal e do setor privado se reuniram, este mês, em São Paulo (SP), para debater a viabilidade técnica e econômica da implantação, no Brasil, de uma usina de geração de energia elétrica a partir da incineração de resíduos sólidos urbanos – tecnologia conhecida como mass burning. As discussões foram baseadas em dados iniciais de um estudo contratado pela Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI) e o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), que mostra como esse tipo de tecnologia é usado em outros países, o possível modelo de negócio nacional e o arcabouço legal necessário.

Um dos pontos cruciais do debate é o custo de instalação e manutenção do empreendimento. "Uma usina como essa tem capacidade para, através da incineração, converter os resíduos em vapor, por onde é gerada a energia elétrica. Além disso, ela opera com filtros destinados ao tratamento dos gases efluentes da combustão, antes que eles sejam dispersos na atmosfera. Segundo o estudo, realizado pela Proema Engenharia e Serviços Ltda, toda a estrutura envolve um investimento estimado em 140 milhões de euros, além do custo de manutenção, que pode ficar em 29 milhões por ano", conta Junia Motta, coordenadora da Área de Química da ABDI.

Por outro lado, frente aos altos custos desse tipo de recuperação energética estão os impactos ambientais dos aterros sanitários, principal forma de tratamento utilizada no Brasil e que envolve alto risco de contaminação do solo no longo prazo. "O grande destaque do projeto que estamos desenvolvendo aqui é a definição de um modelo técnico-econômico que torne viável a instalação de uma usina de mass burning no Brasil. Por meio do estudo e da colaboração de diversas instâncias envolvidas, estamos adequando esse objetivo à realidade do país e, com isso, tornando-o possível", afirma o gerente de projetos da ABDI, Miguel Nery.

A versão final do documento deve ser apresentada em julho, mas empresas como Braskem, Foz do Brasil/Odebrecht, Foxx e Proema já estão inseridas no debate e participaram do encontro. Também estiveram presentes representantes do Instituto Sócio-Ambiental dos Plásticos (Plastivida), da Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (Abrelpe) e da Associação Brasileira de Resíduos Sólidos e Limpeza Pública (ABLP).

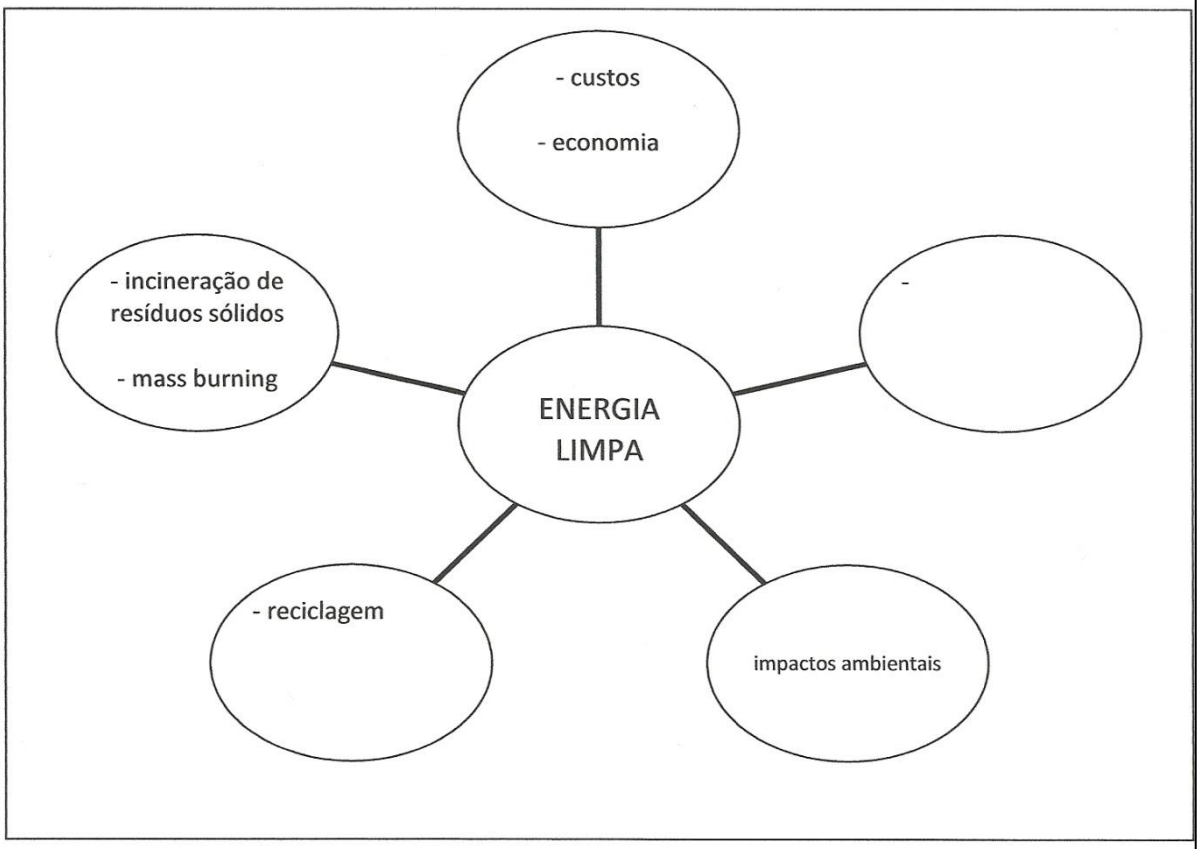
Entre os dados mostrados no evento está o crescente uso do mass burning em países como Estados Unidos, Portugal, Inglaterra, França e, principalmente, Alemanha. "Vemos que essas nações promovem cada vez mais a incineração, ainda que também realizem outros tipos de tratamento de resíduos, como reciclagem, compostagem e aterros sanitários. A Alemanha se destaca por promover os mass burning desde 1965 – em 2009, o país já tinha cerca de 70 usinas – e por já não possuir aterros, seguindo a diretriz da Comissão Europeia de eliminar todos os aterros sanitários até 2020", descreve Maria Helena Orth, diretora da Proema.

Fonte: ABDI, 26 de maio de 2013. Disponível em:< http://www.ambienteenergia.com.br/index.php/2013/05/geracao-a-partir-do-lixo-questao/22886>. Acesso em 26/05/2013, 23:32

A) Complete a lista abaixo com palavras retiradas do texto que possuam o mesmo radical (ou seja, que pertençam a um mesmo campo lexical).

- estão, _____, _____, _____, _____
- energia, _____
- _____, _____ ...

B) Preencha o diagrama com as palavras que pertencem à mesma área de conhecimento (mesmo campo lexical).



B) Identifique no texto palavras que pertençam a um mesmo conjunto de significados ou conceitos, ou seja, palavras que assumam um sentido parecido (são as que pertencem a um mesmo campo semântico), como por exemplo: "levar, transportar, carregar, passar".

- debater, _____, _____
- encontro, _____
- _____, _____ ...

6. Unidade de aprendizagem criada para o desenvolvimento de competências orais

Acompanhamento em Português para objetivo universitário (PU) de estudantes franceses em intercâmbio na Escola Politécnica da USP

Professora-pesquisadora: Carolina Fernandes Madruga (mestranda do DLM-FFLCH-USP)
Coordenação da pesquisa: Profa Dra Heloisa Brito de Albuquerque-Costa (DLM-FFLCH-USP)

FICHA 2: PRODUÇÃO ORAL

Preparar um seminário

Introdução

Em várias disciplinas de engenharia, uma das formas de avaliação é a apresentação de seminários, o que implica um bom conhecimento da língua portuguesa, um trabalho de pesquisa, leitura e planejamento do conteúdo a ser apresentado, além do domínio de algumas técnicas e especificidades desse tipo de trabalho.

As atividades desta sequência serão importantes para que você aprofunde seus conhecimentos sobre os seminários e que obtenha informações sobre como prepará-los.

Atividade 1: Informar-se sobre o assunto: compreensão escrita

I) Você irá receber um trecho de uma apostila sobre Tratamento e controle de efluentes industriais. *Sem ler todo o conteúdo, busque as informações necessárias para responder às questões abaixo:*

a) Identifique os três tipos de processo de tratamento de efluentes líquidos:

(1)_____,(2)_____,(3)_____

b) Defina cada um deles:

(1)_____

_____

(2)_____

_____

(3)_____

_____

c) Encontre as informações dadas sobre o processo de flotação *(qual tipo de processo, para que ele serve, quais as vantagens e desvantagens de seu uso, onde ela deve e não deve ser aplicada...)*

_____

_____

_____

_____

_____

Atividade 2: Informar-se sobre o assunto: compreensão oral

I) Assista ao vídeo Tratamento de efluentes *e recupere as informações necessárias para responder às questões abaixo:*

a) Identifique os três tipos de processo de tratamento de efluentes mencionados no vídeo:

(1)_____,(2)_____,(3)_____

b) Defina cada um deles:

(1)_____

_____

(2)_____

_____

(3)_____

_____

c) Escreva abaixo as informações dadas sobre o processo de flotação.

_____

_____

_____

Atividade 3: Selecionar materiais de apoio e referências para o seminário

I) Qual a diferença na linguagem dos dois documentos? Formule hipóteses sobre o público-alvo de cada documento.

_____

_____

II) Se você precisasse apresentar um seminário na disciplina de "Saneamento" sobre esse assunto, como você reaproveitaria cada documento?

_____

_____

_____

Informações importante: as especificidades de um seminário acadêmico

I) Todo seminário deve seguir a estrutura:

1) introdução: onde o apresentador faz a contextualização do tema, sua importância e seu(s) objetivo(s), ou seja, onde mostra a problemática geradora do trabalho. Pode conter uma questão de pesquisa em formato de interrogação, a qual deve ser respondida até o final da apresentação.
2) desenvolvimento: onde o apresentador mostra, de forma lógica e coerente, os fundamentos teóricos para o seu trabalho (citando trabalhos de outros autores), a metodologia utilizada para responder à sua problemática, os resultados obtidos
3) finalização: momento em que o apresentador faz reflexões a partir do desenvolvimento e sintetiza as conclusões tiradas na realização de seu trabalho.

II) Para elaborar um seminário acadêmico é preciso:

1) delimitar um tema ou questão de pesquisa
2) saber qual o público-alvo (a linguagem e os documentos escolhidos para uma apresentação a um professor são diferentes de uma apresentação a colegas de disciplina ou em eventos científico-acadêmicos) e o tempo máximo para a apresentação
3) definir objetivos claros e precisos
4) encontrar uma justificativa, mostrando a importância do trabalho para a comunidade científico-acadêmica
5) realizar leituras sobre o tema e, dependendo da questão de pesquisa ou dos objetivos, realizar experimentos.
6) elaborar um texto ou esquema, contendo os aspectos a serem abordados na apresentação. Isso é essencial para que o apresentador não se perca em relação ao tempo máximo.
7) providenciar materiais de apoio para auxiliar na apresentação. Pode-se elaborar um "hand-out" (documento impresso com um esquema dos dados a serem apresentados) ou uma apresentação em slides. Em ambos os casos, os documentos devem conter imagens, gráficos, tabelas ou esquemas (formados por palavras-chave, com ou sem citações), NUNCA um texto completo, para não desviar a atenção de seu interlocutor. Ele deve sentir a necessidade de ouvir o apresentador: textos completos devem ser elaborados para a publicação em anais de eventos ou revistas.

III) Algumas dicas:

1) a comunicação deve ser feita frente a frente: o apresentador deve olhar para o público o tempo máximo possível
2) o apresentador precisa se movimentar e gesticular moderadamente, não ficando preso a um determinado local.
3) é preciso tomar cuidado com o tom e o volume da voz, além da entonação e articulação.
4) demonstrar entusiasmo e conhecimento no assunto (para isso é importante preparar o seminário com antecedência)
5) deve-se usar de uma linguagem formal, totalmente isenta de gírias e preferencialmente sem muita hesitação.

Atividade 4: Simulação de um seminário

Tempo máximo: 10 minutos

Público-alvo: colegas de engenharia

Tema: tratamento e controle de efluentes industriais

Sub-tema: processo de flotação

Documentos de apoio: o vídeo e o texto trabalhados anteriormente.

7. Roteiro de questões utilizadas na entrevista com os estudantes do acompanhamento – primeiro semestre de 2013 (fase de *diagnóstico*)

1) Parmi les disciplines que vous suivez, une de modalités d'évaluation possibles est la présentation orale (seminários). Avez-vous eu des "seminários" à présenter dans votre parcours ? Si oui, pourriez-vous en raconter votre expérience ? (les difficultés par rapport au format "seminário", difficultés en langue portugaise...)

2) Dans les cours que vous suivez, avez-vous l'habitude de poser des questions au professeur ou d'interagir avec vos collègues? Commentez votre implication aux cours, en ce qui concerne votre participation et interaction par l'oral.

3) Avez-vous eu besoin d'expliquer des graphiques, des tableaux et des diagrammes oralement dans vos présentations ? Commentez votre expérience à la Poli par rapport à la présentation orale en portugais de ce type de document.

Cette question se dirige plutôt à ceux qui font l'Initiation à la Recherche (Iniciação Científica)

4) Avez-vous eu besoin de présenter oralement un projet de recherche pendant votre expérience à la Poli, ou bien une communication dans un évènement scientifique au Brésil ? Votre professeur/directeur de recherche vous a donné des conseils ou des précisions sur ce genre de présentation ? Si oui, de quel genre ? Croyiez-vous avoir eu une bonne réception de vos auditeurs ? Commentez cette expérience.

8. Transcrição das entrevistas (fase de *diagnóstico*)

8.1 Estudante X

Legenda:

E: entrevistadora
X: Estudante X

P: bon je lis tel quel... parmi les disciplines que tu as suivies une des modalités d'évaluation possible est la présentation orale seminários... est-ce que tu as eu des seminários à présenter dans ton semestre ici... si oui est-ce que tu peux raconter ton expérience? les différences... les difficultés par rapport au format... les difficultés en langue portugaise

X: ahn:: moi je pense que (c'est qui) est assez difficile ahn:: c'est (c'était plutôt) de/de/de faire ahn::... systématiquement des rapports... ahn: dans () une discipline c'était c'était le cas où il fallait faire un rapport pour ahn:: pour appuyer la soutenance... ahn:: et ça c'est () ça: je pense que dans les premiers:: premiers exposés que j'ai dû préparer c'était (quoi:: c'était lourd) du temps enfin... c'était comme () du temps à consacrer c'était trop chargé... ahn:::... (en France) moi après/après je:: je pense que:: c'est assez lourd parce que:: il y a un certain format à respecter

P: uhum
X: et ahn:: () avec une quantité ahn::... cert/certains quantités à:: fournir que::
[
P: uhum
X: ahn::... et tout ça en portugais c'est:: et puis c'était pas facile...
P: uhum
X: et après dernière (faire) une présentation orale...je pense que moi c'est::: les présentations sera un peu mieux maintenant... et je pense que:: c'est vrai que::... enfin je pense que::... quelques cours sera:: sera:: une présentation en portugais ahn: mais en général on peut faire un séminaire...
P: uhum
X: (on amène des trucs) je pense ahn:: pour aider
[
P: uhum
X: voilà c'est ça que je pense
P: est-ce que c'était ahn:: ton impréssion des seminários est-ce que c'était à peu près les séminaires que tu trouves en France ahn:... par exemple tes camarades qui ahn::
X: non parce que je trouve qu'ici en fait ahn:: c'est un peu plus brouillon
P: d'accord
X: (pour) la présentation... c'est moins
[
P: Qu'est-ce que tu veux dire comme brouillon?
X: moins structurée
P: d'accord
X: ahn:::... moi la prise de présence orale... plus marquée qu'en:
[
P: uhum
X: qu'en France
P: uhum
X: mais ahn:: aujourd'hui ()
P: uhum
X: après au niveau du:... de la fin
P: uhum
X: je pense que c'est un peu plus negligée que: en France
P: d'accord
X: et:... (je pense que c'est::)
[
P: mais:: ça à l'air de: ne... est-ce que ça regarde à l'air de::... plaire le public ou de le ahn:: (un peu de trop influencer) ou... ((risos)) ça qu/toi tu dit neglige
[
X: non ça/ça pas l'air de:: de choquer les gens non
P: non?
X: ce:: n'a rien de faire à ça
P: ouais mais toi tu as été surpris?
X: moi j'ai été ahn: j'ai été surêment surpris au début mais après
P: parce qu'il a été une posture:: l'utilisation d'espace assez différente de ce que tu
X: non pas tellement pas tellement ()
[
P: ()
X: c'est vrai qui/qui/ qu'il y a beaucoup de gens commencent à:: lire les dia/les diapos
P: ah d'accord... mais c'est pas cette::... ce/cette:: qualité discursive on va dire ()
[
X: (ouais ouais)
P: ()... ne pas de lire ce qui a écrit mais
X: finalement ils ont là leurs notes mais ils font ce qu'il faut
P: comme ça ((risos))
[
X: voilà... () ((barulho externo))

P: est-ce qu'il y a une ahn:: c'est ahn:: je parle je parle je parle dans un petit moment et ensuite le public ahn: (il faut) intéragir avec moi ou c'est pendant l'exposé -- ton impression -- pendant l'exposé on peut intéragir avec... sur ce qu'il présente ou le prof même interrompt
X: [non (ahn::) (on ne peut pas intéragir)
P: uhum
X: (pardon) peut-être moins::... peut-être plus qu'en France (d'ailleurs)
P: [uhum
X: (plus) en français (il y en a une certaine fois) etcœtera ()
[uhum
X: les questions c'est... plus à la fin
P: uhum
X: ()
P: et le professeur il ahn: quand est-ce que:: comment il intervient ou quand est-ce qu'il intervient... dans votre exposé?
X: le professeur il interroge () plutôt
P: il fait des commentaires sur ahn:
X: tu veux dire des commentaires... il ouvre les commentaires et il pose des questions sur
P: sur le contenu?
X: sur le contenu...il va (vérifier) ce qu'on a utilisé
P: d'accord
X: non mais en fait souvent à moi c'était une bonne expérience parce que du coup enfin j'ai été plus mis... quand je il y a beaucoup d'étudiants français qui travaille tout le temps (c'est travailler) avoir de projet... et:: est dilué en fait dans des groupes
P: uhum
X: mais ahn:: du coup comme il n'y avait plus d'étudiants dans le parcours mécanique
P: uhum
X: j'ai été:: j'ai été forcé de faire des exposés:: seul
P: uhum
X: et ça je pense que ça a été un:: bon ahn:: ça m'a forcé quoi::
P: [uhum
X: à trouver mon portugais (ouais je pense que c'est ça)
P: et tu as préparé ta présentation orale en fait je veux dire l'oral même ou ahn c'était ahn:
X: non... en fait j'ai pas le temps
P: [d'accord
X: de le faire alors
P: [d'accord mais ça c'est bien passé?
X: oui oui ça s'est passé bien mais () c'était passé () si je pourrais le faire
P: ()...ouais
X: moi je n'ai pas eu le temps de le faire mais c'était un peu...un peu....des brouillons
P: d'accord... ((risos)) est-ce qu'il y a des aspects ahn::: tu as parlé du format du rapport est-ce que ça tu en avais conscience enfin est-ce que tu comment tu l'as comment tu l'as sû... parce que:: est-ce qu'il y a quelque chose qui est donnée par le prof avant ou ahn: c'est en regardant le: la copie de
X: [oui non non non (puis) oui c'est pour les deux les deux
P: d'accord… et c'est quelque chose qui est donnée après l'exposé ou ahn::
X: [c'est donné ahn::... avant l'exposé
P: d'accord...
X: [avant les notes

P: d'accord... et alors dans les cours que tu suis est-ce que tu as l'habitude de poser des questions aux professeurs ou d'intéragir avec tes collègues... est-ce que tu peux commenter ton implication pendant les cours...et:: ta participation?
X: oui enfin:: et ahn:: au cas où comment on était peu et ahn:: bon la prof a insisté sur:: la compréhension
P: uhum
X: et:: nous a incité à poser des questions
P: uhum
X: du coup j'en ahn:: j'en profité pour poser des questions pas forcement évidents et... en dire ahn: exactement ce que je veux (dire)
P: uhum
X: et ahn:: ça s'est passé (bien) et::... le prof... (demandait un bouquin) () au point (de faire seul) ((muito barulho externo))
P: d'accord donc c'était plutôt des questions que tu posais ou tu faisais des commentaires tu donnais une idée
[
X: non non c'était plutôt des questions
[
P: des questions de compréhension?
X: ouais c'était des questions de compréhension
P: d'accord... et dans ce cours ahn:: les intéractions avec les étudiants est-ce que: il y a des:: petits groupes de discussion ou::
[
X: () comme (l'effectif) était assez réduit
P: [uhum
X: du coup ahn:: en fait ahn:: il y en a plus plus d'inté--d'intéraction avec le prof
P: d'accord
X: du coup donc oui ahn:: c'était c'était () un avantage la discussion (avance)
P: mais en fait vous étiez peu
X: ouais
P: j'imagine que:: dans une classe un petit peu plus ahn::
X: avec beaucoup de monde...je pense que c'est beaucoup plus difficile à poser une question bien que:: quand j'ai pu parcourir le campus
P: uhum
X: j'étais pas (dans un petit) () (il y avait cours) qui c'étaient:: bien plus::...il y en avait bien plus:: de personnes donc c'est:: cela n'empêche pas de poser des questions mais::
P: uhum...ok...d'accord mais ton attitude est à peu près la même que celle/ ton attittude en France/comme en France quoi?
X: en fait c'est qui est un peu paradoxale je pense que:: en France j'en ai tendance à poser moins des questions...en fait je profite plus de la qualité de:: d'être étranger
P: d'accord
X: pour:: poser plus des questions
[
P: pour poser plus des questions ((risos))
X: ah je sais pas en fait après c'est:: je sais pas après:: sais pas après j'ai plus de:: plus de:: revenus en France je sais pas pourquoi enfin
[
P: ah::
X: c'est::
P: c'est
[
X: c'est:: ()
[
P: c'est le principe ()
[
X: ()
P: c'est peut-être que::

X: moi de manière générale:: dans un pays étranger j'ai donne une tendance en plus en:: intéragir
P: uhum
X: pour:: en France non (pas beaucoup)
[
P: ((risos)) tu profites du statut d'étudiant étranger pour pouvoir poser des questions que tu ne poserais pas...t'as dit que:: c'était des questions de:: compréhension mais::...tu pourrais avoir les même en France mais tu ne les poserais pas ou ouais?
X: oui parce que ce n'était pas très ahn:: trop bête enfin pas bête si je veux dire ahn:: trop simple
P: ((risos))
X: moi je ne sais pas maintenant...après je sais (le contenu) et puis c'est:: sais pas
P: mais est-ce qu'il y a de compréhension/des questions de compréhension ahn::...au niveau même de la langue plutôt que de l'information donnée par le prof?
X: (normalement) ahn:: oui...ça peut arriver ()
P: est-ce que par exemple t'écris des choses sur ton cahier que tu veux voir (et tu poses à) un collègue un ami ()
X: oui c'est pas...on on cherchait () ((barulho de reforma)) aller voir le prof à la fin du cours
P: d'accord...tu vas vers lui et tu le pose des questions d'accord...ils sont assez disponibles?
X: oui oui oui oui...() je me suis présenté à l'arrivé...ils ont dit pas de soucis ahn:: () si tu as besoin:: de me contacter (par e-mail à l') arrivé en général
P: uhum...donc ils sont accessibles est-ce que ça serait la même chose en France avec les professeurs pour les étudiants:: venir à la fin du cours::
X: non je pense que c'est tranquile
P: pas de soucis?
X: pas de soucis moi après il y en a une grande distance
[
P: bien sûr
X: () mais ils sont à disposition (quand-même)
P: uhum...et ahn:: alors est-ce que tu as eu bésoin d'expliquer des graphiques des tableaux ou des diagrammes oralement dans tes:: présentations
X: oui
[
P: est-ce que tu peux commenter ton:: expérience?
X: oui mais ça:: je pense justement que c'est pas forcement évident:: en portugais
P: alors
X: donc...pour:: faire ces (questions) pour sortir avec la même idée pour ()
P: qu'est-ce qu'il manquait ou qu'est que::?
X: je pense qu'il manquait (apercevoir) je pense...et aussi ahn:: la syntaxe (ou quoi) et la structure (des phrases)
P: par exemple tu voulais dire quoi et:: t'as pas sû le/le transmettre::...comme tu aurais faire:: en français
X: je pense que dans la description de manière générale
P: d'accord
X: j'ai pas des (doutes en) particulier mais::
[
P: uhum
X: mais::... après je pense que:: différement c'est vrai que:: mes présentations manquaient ahn:: un peu de préparation aussi donc ahn:: forcement...c'est:: pas () comme comme (il a été) en français ou quoi
P: mais si tu la:: si tu l'avais préparée ces préparations est-ce que t'en aurais faire () recent en français donc il faut (que j'essaie) après:: pour:: t'aurais fait un peu au style:: brésilien:: comment (dire?) ((risos))
X: non...non je pense que plutôt ahn:: dans la méthode française
P: d'accord...donc d'explications du graphique tu l'aurais vu comme/comme si c'était ahn::...
X: c'est un
P: dans un cours en France...d'accord
X: () ((barulho externo))

P: et::...uhum...et du coup comment tu t'en avais sorti quand tu as fait la présentation:: de::
X: [(ahn::)
P: des:: tableaux graphiques?
X: non ça est allé ça est allé
P: ça est allé?
X: oui ça/ça est allé ça::...ça été...ça été () moins des graphiques () graphique
P: (c'est grave)
X: si si si si...après c'est pas ahn:: c'était pas aussi très simple qu'en français mais
P: c'était pas assez (poussé)?
X: c'était (quoi) l'idée générale parce que:: ()
P: est-ce que tu montrais plus avec:: ahn...tes ahn:: au lieu de dire::...au lieu de dire est-ce que tu utilisais plutôt le gestuel
X: oui oui oui souvent je pense que (je suis) plus tendancé à utiliser les gestes
P: uhum
X: ()
P: alors toi tu n'as fait pas l'initiation à la recherche
X: non
P: d'accord ça sera pour (*)[141]...voilà

8.2 Estudante Y

Legenda:

Y: Estudante Y

P: Pesquisadora

P: c'est parti alors ahn:: à ton avis ahn:: qu'est-ce que::...quels seraient tes conseils pour les étudiants brésiliens qui viennent à l'École Centrale pour s'intégrer ou même... qu'est-ce qui/qu'est-ce qu'il va à ton avis ne:: pas le choquer mais des réactions qu'il vont avoir ahn: qui sont completement différentes de: ce que tu connais à l'USP

Y: quand à moi (j'ai arrivée) ahn:: () plus ahn:: centrales où les cours sont plus petites et on se connais plus tous facilement c'est plus personnel... ici (seulement) c'est trop vaste et::... du coup j'ai (mal) pour rencontrer un ami...ahn:: c'est plus fermé

P: uhum

Y: plus ()...et voilà au final ici c'est surtout un (investissement) scolaire je trouve alors que là-bas:: (c'est) plus sur les activités que::..(l'extra) scolaire () moi je trouve... et du coup voilà je pense que ça y allé:: () association::.. et à faire toutes les activités proposées

P: (et tu dirais) vous étudiants français vous êtes...contents? ((risos)) de recevoir tout ce type de:: (d'accueil) fragile?

Y: ouais:: ouais j'aime bien discuter avec des des étrangers parce que
P: [uhum
Y: ils ont toujours un point de vue que tu n'entends pas:: tu vois
P: [uhum
Y: ahn:: (voir) un peu de mise en questions aussi des choses qui me pourraient (être similaires)

P: ((risos))

Y: donc:: moi c'est trop bien

P: hum...ok

Y: c'est bon? ((risos))

P: alors je te pose des questions telles quelles donc parmi les disciplines que:: tu suis...une des modalités d'évaluation possibles est la présentation orale donc séminarios...est-ce que tu as

[141] A pesquisadora menciona o nome de outro participante, que suprimimos aqui, para manter sigilosa sua identidade.

eu des séminarios et a présenté pendant ton parcours et si oui est-ce que tu peux:: raconter ton expérience et les difficultés par rapport au format et les difficultés en langue portugaise?

Y: alors:: les (pires) cours ont des presentations à faire
P: uhum
Y: dans certains cours c'était un élève qui été tiré au sort qui parlait tout::...donc (je pourrais) été tirée au sort:: je (devrais) parler
P: uhum
Y: et d'autre on va (laisser) partir...une autre présentation...ça veux dire un autre séminario
P: d'accord
Y: (et du coup il va laisser) partir...pour le premier j'ai un peu parlé...et::bon en fait (ça est allé) j'avais bien préparé mon texto[142] ahn::
P: [t'avais préparé?
Y: voilà que j'ai préparé...ahn:: même en France je peux faire préparer...un () plan pour (vous organiser)
P: d'accord
Y: et:: du coup en portugais enfin:: j'ai:: ahn:: si je peux préparer je vais ((risos))
P: [((risos))
Y: sinon je vais être trop stressée je pense
P: [ouais
Y: du coup j'ai (l'aide de quelqu'un pour voir) si j'ai besoin et::...après beaucoup/ je fais beaucoup de séminaires en France:: ahn:: ( ) personne spécialement stressée pour parler:: devant les autres () dit
P: uhum...et c'était une présentation de combien de temps? enfin au temps/temps/temps de parler?
Y: () j'avais j'ai très peu de temps pour parler:: (je pense que) (cette fois j'ai parlé) deux minutes quatre minutes
P: d'accord
Y: (avec ce groupe) (on a refait) une présentation...enfin () du projet mais:: n'était pas ()...(enfin il y a une personne) une deuxième personne qui a parlé...tout le seminario
P: ça c'est imposé? ((risos))
Y: non...ouais ouais...ils se connaissaient:: ils avaient suivi un stage dans un chantier pour le présenter:: et du coup c'était seulement () une présentation du sujet
P: uhum
Y: mais effectivement il n'y a pas:: (de répétitions) et demande beaucoup de ma part ()
P: uhum...d'accord
Y: et surtout les étranger (il n'y a pas de temps pour appeller tout le monde)
P: uhum...et c'est quoi ton impression de cette présentation orale? Tu l'as vu/tu/tu l'a vécu au temps que/que:: audience mais aussi ahn:: sur l'extra (ce semestre) tu penses que c'est comment:: ici hen? Ce qu'on appelle exposé? ((risos))
Y: ouais...ahn bon (acho[142]) en France c'est::... c'est pas si différent qu'en France et:: ahn::
P: [uhum
Y: on a toujours un plan/point d'appuie et::...()
P: j'imagine que même le power point c'est différent ou on sentait différement bon on a parlé du plan qui n'est pas apparent mais est-ce que c'est ahn:: un gros texte () ou il y a comme même:: un essaie de faire un (bon) power point
Y: ahn::...non justement là dans cette matière la prof a insisté pour avoir surtout des photos du chantier
P: [d'accord ok
Y: [parce qu'on a beaucoup de photos
P: [ok...déjà

[142] É possível notar algumas influências do português no discurso deste entrevistado.

[
Y: donc du coup mon texto (il peut) s'appuyer dans ce cas-là
P: et donc ahn:: il fallait expliquer les photos ou:: ahn::
Y: voilà expliquer les conditions du chantier en s'appuyant sur des photos
P: et toi qu'est-ce que t'as dit en portugais? Qu'est-ce tu as pu dire?
Y: ahn:::...ce...ce que j'ai dit ahn::...bon j'ai décrit ahn:: les outils utilisés aux photos...j'ai dit ahn:: le fonctionnement ()
P: uhum
Y: et:: les raisons pour laquelle on a choisi ce contenu-là et pas un autre
P: uhum...et c'était quelle matière?
Y: ahn technologie de construction de edifícios
[
P: uhum...d'accord...et vous aviez:: vous êtes/vous étiez allé en chantier?
Y: hum...alors ((risos)) officiellement oui mais ((risos))
P: ((risos)) d'accord
Y: est:: officiellement (c'est pour ça que je peux dire pas très officier) c'est qu'on avait une personne qui faisait son stage...là-bas et il nous a dit non:: venez pas c'est pas la peine vous avoir tout
P: uhum uhum
Y: et du coup on a dû fait un projet:: sur le/enfin () qu'on n'ai pas pris ()
[
P: d'accord
Y: alors on a fait comme si on (avait pris)
[
P: d'accord...d'accord
Y: et bon c'était ((risos))
[
P: ((risos))...mais normalement vous auriez dû aller sur un chantier?
[
Y: voilà voilà on aurait dû y aller
[
P: et vous avez un autorisation pour ça ou c'est assez libre::? Vous pouvez demander et y aller?
[
Y: ahn::...non non justement::... on est au début du semestre on dit la prof dit vous avez deux semaines pour créer des groupes de trois quatre personnes
P: ouais
Y: trouver un chantier::
P: ouais
Y: et revenir avec l'autorisation de l'ingénieur responsable du chantier
P: uhum
Y: où vous aller voir ahn::
[
P: uhum
[
Y: (et faire) quelques visites
[
P: uhum uhum
Y: dans le semestre et:: présenter
P: et donc la demande ça ce fait ahn::...tu/ on trouve un chantier:: on le trouve quelque part ou sur une base de donnés (ou::)?
Y: non ça ce fait/en fait ici ça ce
[
P: ces connaissances?
Y: ouais ouais ce type des relations ((puff)) quand on est étranger ahn:: c'est un peut compliqué ahn::...je pense que à cause du groupe

P: ouais ouais
Y: et:: sinon pour se () la relation::...il y a des autres à Faria Lima j'ai vu il y a beaucoup de truc à sa construction:: donc au niveau de cet (edifice ahn:: d'édifices)
P: d'accord...et alors dans le cours que tu suis est-ce que tu as l'habitude de poser des questions au professeur ou d'intéragir avec tes collègues? Est-ce que tu peux commenter un peu ton implication pendant les cours en ce qui concerne à ta participation:: à l'oral mais aussi d'autres intéractions?
Y: alors...ça (m'allais) poser des questions mais:: je pose..souvent je les pose pas
P: uhum
Y: (surtout si je suis en France)
P: de poser des questions::
[
Y: ouais
P: ou tu la dit (toute à l'heure)
Y: ouais et::...après on sait quand on a des groupes ou des:: classes que:: un grand nombre c'est:: compliqué...quand on a un petit groupe ça c'est (plus facile)...d'être (accepté par le) professeur qui:: quand il marche pour poser des questions...et après (quand il marche on pose) des questions ()
P: plutôt au professeur ou à tes collègues?
Y: du coup ahn::...ahn:: aux amis français souvent:: (dans cette) relation ()
P: uhum
Y: et:: je pense ou à des brésiliens (quand c'est plus) ()...d'un cours qu'ils ont déjà vu avant
[
P: uhum...
Y: ()
P: d'accord...est-ce qu'il y a des no/des choses que tu notes et tu regardes après:: sur internet ou ahn::...
Y: ahn::
[
P: vo/vocabulaire informations je sais pas
Y: vocabulaire j'ai un dictionnaire::
P: d'accord
Y: donc en général je peux faire je (note) un mot je/je note au même temps (la traduction) parce que je la regarde sur le dictionnaire
P: d'accord
Y: bon il n'y a pas tous les (mots) techniques sur le dictionnaire donc si je ne le trouve en portugais et je cherche plus tard en français...
P: uhum
Y: et (je m'arrange souvent)...mais du coup (c'est bien qu'au début du semestre je suis) mieux à la fin
P: tu te sens plus à l'aise ou non?
Y: ouais...enfin en France ça mélange (entre eux)...j'ai plus de vocabulaire donc ()
P: uhum
Y: et du coup (au début du semestre) ()
P: d'accord
Y: (au long) au semestre
P: ((risos)) et ahn::...avec les collègues est-ce qu'il y a des groupes de/de mini groupes de discussion:: à un moment donné dans les cours et où vous pouvez y participer?
Y: hum non...pas trop:: y en a eu un cours:: qu'est assez bien fait ou en avaient pas trop parlé...le prof (il y a trois) semaines qu'il avait nous expliqué...et après (une semaine) on a fait ahn:: de des exercices et il nous a dit bon vous pouvez ahn:: vous pouvez (vous consulter)
P: uhum
Y: () déplacement ont tourné les tables (pour se mettre) en petits groupes et on a discuté ensembles sur l'exercice
P: d'accord
Y: comme ça je trouve que c'est assez bien...c'est une (production)
P: ouais

Y: et (on parle) comme ça
P: d'accord et donc tu as participé dans ce::/de ce petit groupe
[
Y: est ouais je suis
P: où () temps
Y: ahn:: (c'est pas) (une question) de temps mais ahn::...
P: ()
Y: voilà c'est ()
P: mais c'était libre
Y: voilà c'est (une) discipline...bon plein de fois...c'est sur () (j'ai sû j'ai vu à l'école) Centrale:: je sais (facilement ce que j'ai vu)
P: uhum
Y: mais après on fait des sujets ou:::c'était des matières () que j'avais fait enfin:: moi je ne/je ne ()
[
P: donc il y a des choses qui se récupèrent pendant que t'avais déjà vu ahn::...à l'École Centrale:: ahn::...
[
Y: des notions et::c'est
P: d'accord des notions
Y: ouais
P: pas un (cours paquet) ()
Y: ouais ()...() à (l'initiation à la recherché j'aurai pu faire) un stage
P: d'accord...et ahn:: (tant) que tu as dit ahn:: autant que le prof pose des questions vous répondez ahn:: est-ce que:: tu trouves ton attitude c'est plus de répondre ou poser des questions ou faire de:: commentaires sur ce qu'il vient de dire () alors?
Y: ahn::...je ne sais pas beaucoup (répondre) ((risos))
P: d'accord... ((risos)) mais tout le monde y participe?
Y: non:: tout
[
P: (du) cours
Y: le monde n'y participe:: pas
P: d'accord
Y: seul/
[
P: il n'y a pas d'espace comme ça?
Y: ouais...il y en a quelques uns qui lui répondent mais:: moi le prof on n'a pas () de poser des questions
P: d'accord
Y: bah en fait:: (je sais pas) entre les deux (je préfère) poser des questions (quand même) ()
P: d'accord...mais des questions de vocabulaire ou de::
Y: non du coup sera plus...(si je vois le prof) ça sera des questions de::
P: ()
Y: oui voilà...(sur le) contenu scientifique technique
P: d'accord...et:: la réponse qu'il te donne/cette (suite) là tu la comprennes tout de suite ou tu ahn::
Y: oui...en fait en général je préfère pas parler pendant le cours j'attends la fin du cours...du coup il y a le temps et je prends toutes les informations essentielles
P: d'accord
Y: donc je/je comprends
P: et tu dirais que ton attitude autant qu'étudiante ici ahn:: en classe/en classe est la même à São/à l'École Centrale ou pas? (Là-bas) c'est différent?
Y: non à l'École Centrale non c'est plus::..enfin un cours magistraux...du coup ahn:: () centrale
P: uhum
Y: (donc parler parler) (et écouter…)
P: ((risos)) on dormait
Y: (alors) un TD du coup () qu'on n'a pas trouvé ici et (un TD comme j'ai) trouvé à l'École Centrale

P: ouais
Y: du coup (il va) avoir des exercices à faire () chacun pour poser des questions::... et là quand ils font la correction on participe tous
P: uhum
Y: de la correction parce que c'est un groupe
P: ah oui?
Y: oui
P: ce qui n'arrive pas du tout ici?
Y: ce qui n'arrive pas ici
P: et ahn:: il y a un truc que tu as dit ahn:: tout-à-l'heure c'est que ahn:: parfois vous devez/vous préparez pour un TD...vous préparez des choses pour un TD
Y: en France oui
P: oui...est-ce qu'il y a des choses aussi ici des devoirs?
Y: alors il y en a une une seule matière:: presque...on a eu des choses à faire pour (l'étape) suivante...c'est une matière où il y en a beaucoup beaucoup d'exercice et::...même plusieurs fois ahn::...on a (plusieurs fois) de présentations à préparer () ici...du coup on a justement (besoin de se débrouiller seule)
P: d'accord
Y: et comme si c'était début d'année...() j'ai mal compris ahn::..parce que () tiré au sort ou ()
P: tirer au sort c'était quelque chose de nouveau pour (toi)? Ou tu connaissais déjà?
Y: non () tiré au sort pour le:: ()
[
P: uhum...ah oui
Y: juste certains qui pensent ()
P: alors ma dernière question est-ce que tu as eu besoin d'expliquer des graphiques des tableaux et des diagrammes oralement dans tes présentations est-ce que:: tu peux commenter cette expérience à la Poli par rapport à la présentation orale en portugais de ce type de document
Y: je pense pas:: aucun::
P: d'accord
Y: du coup () ce type de présentation
P: d'accord
Y: (on met) plus de photos
P: uhum
Y: et:: mais je pense que () spécifique () mais je pas j'ai jamais eu des (cours) ()
P: d'accord...et là c'est la fin du semestre est-ce qu'il y a des des besoins en langue portugaise que:: assez spécifique de:: que tu éprouves ((risos))
Y: bah...du coup par rapport à l'université (du vocabulaire) bien spécifique je ne sais pas trop
P: ouais
Y: moi ce qui me fais (me semble) qui m'a manqué plus c'est la grammaire
P: oui...
Y: ()
P: d'accord...ok...tu peux te sentir libre ((risos))

9. Formulário de inscrição no curso piloto de PU (fase de tomada de decisões)

Inscription aux cours de Portugais sur Objectif Universitaire (POU) à Poli-USP

Remplissez ce formulaire (en français) au cas où vous vous intéressez à participer aux cours gratuits de POU à Poli-USP de août à novembre 2013.

*Obligatoire

Prénom et NOM *

Adresse e-mail *
Informez ici l'adresse que vous utilisez le plus

Institution et cours d'origine en France *
(Par exemple: École des Ponts Paris-Tech, génie civil)

Informez les disciplines que vous comptez suivre à Poli *
(Au cas où vous n'avez pas encore fait votre inscription aux disciplines, informez le nom de celles que vous devez suivre dans le cadre de votre double diplôme)

Pourquoi avez-vous candidaté pour un échange à la Poli ? Justifiez. *

Avant d'arriver au Brésil, avez-vous suivi des cours de portugais ? *
- Oui
- Non

Si oui, indiquez : où, combien de temps, en présentiel ou à distance, en groupe ou individuel, avec qui...

Avez-vous reçu des informations sur les cours de portugais offerts à l'USP? *
- Oui
- Non

Si oui, lesquelles et comment les avez vous reçues? *

Allez-vous vous inscrire aux cours de langue portugaise offerts par l'USP? *

- [ ] Oui, j'ai l'intention de suivre les cours de Conversation en PLE offerts par le Centre Interdépartemental de Langues (FFLCH)
- [ ] Oui, j'ai l'intention de suivre les cours de Rédaction Académique offerts par le Centre Interdépartemental de Langues (FFLCH)
- [ ] Oui, je me suis intéressé à la proposition des cours POU
- [ ] Non, je crois avoir des connaissances suffisantes en portugais pour suivre mes cours à la Poli
- [ ] Autre :

Complétez la phrase: "Dans mon parcours à la Poli, je crois que j'aurais plus de difficulté pour..." *

- ( ) parler sur mes travaux ou poser des questions aux professeurs
- ( ) écrire les travaux académiques éxigés
- ( ) lire des textes académiques ou comprendre les consignes d'examen et des listes d'exercice
- ( ) comprendre la parole des professeurs dans les cours magistraux

J'accepte que les réponses données dans ce questionnaire soient utilisés pour des recherches à propos des programmes d'échange avec la Poli-USP *

- ( ) Oui
- ( ) Non

J'autorise l'envoi des nouvelles messages avec des renseignements sur les cours de POU à être offerts à la Poli-USP *

- ( ) Oui
- ( ) Non

Envoyer

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Fourni par Google Forms

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Signaler un cas d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation - Clauses additionnelles

10. Modelo do Termo de Consentimento assinado pelos alunos do curso PU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Data: _____

Nome completo do participante:

_____

Nome da pesquisadora: **Carolina Fernandes Madruga**
Instituição: Universidade de São Paulo
Programa de Mestrado da Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês

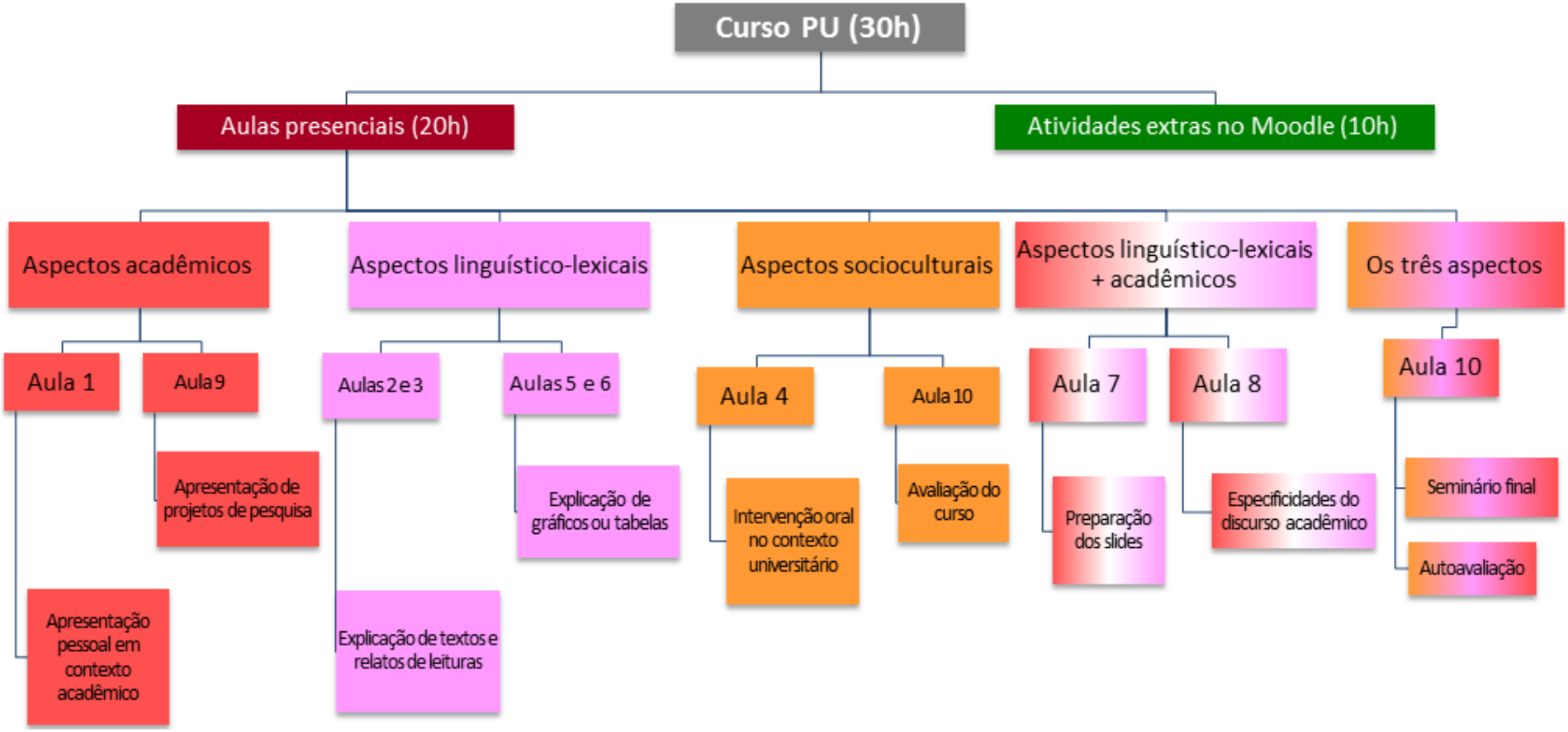
Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo permitirá a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo pessoal.

1. Propósito deste estudo: auxiliar na inserção e adaptação acadêmica de estudantes franceses inseridos em programas de intercâmbio com a Poli-USP.
2. Procedimentos: oferecimento de um curso de português para objetivo universitário, em que serão aplicadas as sequências didáticas criadas nesta pesquisa. Serão realizadas gravações em áudio e vídeo ao longo do curso, para fins de pesquisa.
3. Riscos e desconfortos: nenhum.
4. Benefícios: a participação é voluntária e permitirá que o participante aperfeiçoe seus conhecimentos em língua portuguesa. Ao final do curso, será fornecido um certificado aos participantes que obtiverem no mínimo 75% de frequência nas aulas ministradas e que apresentar devidamente os trabalhos solicitados pela professora-pesquisadora.
4. Direitos dos participantes: o participante pode se retirar deste estudo sem nenhum prejuízo.
5. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação.
6. Uso dos dados: Os dados obtidos com esta participação podem ser usados unicamente para fins científicos, respeitando o cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos.
7. Confidencialidade: Algumas amostras e resultados deste estudo poderão ser usados para publicação em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada e sem que seus direitos sejam atingidos

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo e em ceder meus dados para esta pesquisa. Compreendo sobre o que, como e por que este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

_____	_____
Assinatura do sujeito participante	Assinatura da pesquisadora

11. Esquema de organização do curso PU de acordo com o planejamento inicial (fase de tomada de decisões – definição do plano de ação)



12. Modelo de formulário de autoavaliação

Autoavaliação

Nome completo: _____

Curso: _____ □ Duplo Diploma □ Intercâmbio Aberto

E-mail: _____

1) Marque na tabela abaixo (com um X) a opção mais adequada ao seu caso:

Eu compareci às aulas	*Sempre*	*Tive algumas faltas (até 3)*	*Faltei muito (+ de 3 vezes)*
Eu cheguei no horário das aulas	*Sempre*	*Às vezes me atrasava*	*Nunca cheguei no horário*
Eu fiz todas as atividades propostas pela professora em sala de aula	*Sempre*	*Deixei de realizar algumas atividades (até 4)*	*Deixei de realizar muitas atividades (+ de 5)*
Eu fiz as tarefas (devoirs) de casa propostas pela professora	*Todas*	*Deixei de realizar algumas atividades (até 4)*	*Deixei de realizar muitas atividades (+ de 5)*
Eu fiz as tarefas no Moodle propostas pela professora	*Todas (fórum de apresentações + glossário + documentos de apoio + ppt do seminário final)*	*Deixei de realizar algumas tarefas (até 2)*	*Deixei de realizar a maioria das tarefas (+ de 3)*
Eu me preparei para a reunião de orientação	*Sim, organizei o plano do seminário por escrito*	*Um pouco, defini a idéia, mas não preparei nada escrito*	*Não, ainda não estava nem com a idéia de seminário definida*
Eu preparei os diapositivos do meu seminário com antecedência	*Sim e a professora corrigiu antes de eu apresentar meu seminário*	*Sim, mas não submeti à correção da professora antes de apresentar meu seminário*	*Não usei diapositivos de apoio*
Eu estudei a língua portuguesa também fora do curso	*Fiz outro curso de português ao mesmo tempo ou estudei português em autonomia durante todo o período deste curso*	*Em alguns momentos estudei português fora deste curso*	*Estudava apenas o que era pedido neste curso*

2) Você acha que foi um bom aluno? Por quê?

_____

_____

_____

3) Em que você acha que poderia melhorar? Por quê?

_____

_____

_____

4) Que nota você acha que merece? _____

5) Por que você merece receber esta nota?

_____

_____

_____

13. Modelo de formulário de avaliação do curso

Avaliação do curso

1) O que você achou da divulgação do curso? ( ) boa ( ) razoável ( ) ruim

2) O que você achou da proposta de um curso de português voltado à produção oral em contexto acadêmico?

( ) pertinente, temos essa necessidade e o curso é uma boa estratégia para nos prepararmos melhor

( ) pertinente, mas não dá conta da nossa maior necessidade, que é _____

( ) totalmente incoerente com a nossa necessidade real, que é _____

3) O que você achou dos dias e horários propostos para a realização do curso?

( ) foi muito bom, o suficiente para a realização das atividades propostas no programa

( ) razoável, porque _____

( ) ruim, porque _____

4) O que você achou do número de horas proposto para a realização do curso?

( ) foi muito bom, o suficiente para a realização das atividades propostas no programa

( ) razoável, porque _____

( ) ruim, porque _____

5) O que você achou das atividades elaboradas? *[você pode assinalar mais de uma opção]*

( ) interessantes
( ) coerentes com os temas e o tempo das aulas
( ) claras e fáceis de compreender
( ) ruins
( ) longas demais
( ) confusas e difíceis de compreender
( ) _____

6) Você acha que o curso cumpriu com o propósito de prepará-lo para as situações de produção oral no contexto acadêmico/universitário da Poli? Por quê?

_____

_____

7) O que você achou do curso de maneira geral?

( ) foi muito bom, me ajudou a me preparar melhor para o contexto de uso da língua portuguesa no cotidiano acadêmico/universitário da Poli

( ) foi proveitoso, mas _____

_____

( ) o curso não correspondeu às minhas expectativas, porque_____

_____

Neste espaço, deixe seus comentários sobre a maneira como o curso foi proposto, conduzido, divulgado ou outras informações que você julgar relevantes

_____

_____

_____

14. Modelo do questionário enviado aos estudantes que desistiram do curso

Nome: _____
E-mail: _____

Marque a(s) opção(ões) que contém(êm) o(s) motivo(s) de sua desistência do curso:
Cochez l'option (les options) qui contient(contiennent) le(s) motif(s) de votre abstention au cours

( ) o horário proposto para o curso não era conveniente para mim
Le créneau proposé ne me convient pas
( ) não consegui acompanhar o curso, porque _____
Je n'ai pas réussi à suivre le cours, parce que...
( ) o curso não correspondeu às minhas expectativas, porque_____
Le cours ne correspond pas à mes attentes, parce que...
( ) outros motivos (especifique):_____
Autres motifs (spécifiez) :

Neste espaço, deixe seus comentários sobre a maneira como os cursos foram propostos, conduzidos, divulgados ou outras informações que você julgar relevantes:
Dans cet espace, laissez vos commentaires sur la manière dont les cours ont été proposés, conduits, divulgués ou d'autres informations que vous jugez importantes.
_____
_____
_____

15. Resultados do glossário

D

Dano

por Sylvain - segunda, 7 outubro 2013, 23:20

nm. Serve para descrever o mal ou o prejuízo que sofre uma pessoa ou um objeto.

Um dano pode ser fisico, moral, legal...

Comentários (0)

G

Gerência

por Sylvain - segunda, 7 outubro 2013, 23:04

A manera de usar de um recurso.

Ex : A gerência da energia é a manera de usar a energia, é analisar onde e quanto esta criada e onde e quanto esta usada.

A gerência das pessoas numa empresa é a manera de colocar pessoas com competencias particulares aos postos disponiveis.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: recurso

Comentários (0)

P

PT Alvenaria

Alvenaria.jpg

por Madeleine domingo, 8 setembro 2013, 20:53

Substantivo feminino

Alvenarias

Definição : Alvenaria é a construção de estruturas e de paredes utilizando unidades fixadas com argamassa. Estas unidades podem ser blocos, de cêramica, vidro, concreto ou pedras. A alvenaria pode servir tanto como vedação como como estrutura de uma edificação.

Comentários (0)

PT Aqueduto

por Robert - domingo, 8 setembro 2013, 20:25

Substantivo masculino
Pl : Aqueduto

Construção destinada a conduzir a água de um lado para outro.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: Balde ; Pavimentadora ; Arco ultrapassado ; Aguada de cimento ; Fundação

Comentários (0)

PT_Argamassa

Mortier.jpg

por Madeleine · domingo, 8 setembro 2013, 18:37

Substantivo feminino

Argamassas

Definição : Argamassa é uma mistura homogênea utilisada na construção civil, feito com água, areia e cimento. As propriedades interessantes deste producto são sua aderência e sua resistencia. A gente utiliza argamasse para assentar tijolos, blocos, ou cêramica por exemplo ; também para impermeabilizar e regularizar áreas, e assim agir como revestimento ; finalmente pode dar acabamento a um edifício ou parede.

Comentários (0)

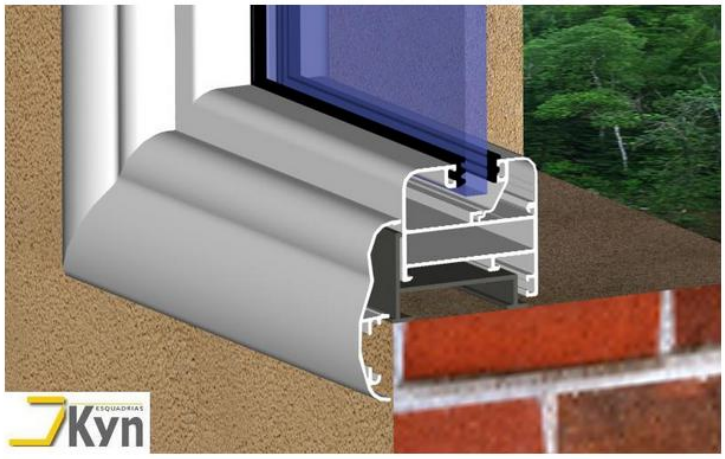
PT arremate

por Norman - domingo, 8 setembro 2013, 23:26

substantivo masculino

Arremates

Os arremates são acabamentos para as janelas. Permite de esconder as fixaçoes.



Comentários (0)

PT_Autovalor

por Venceslas domingo, 8 setembro 2013, 20:42

Substantivo masculino

Plural : Autovalores

É uma palavra usada em matemática. O autovalor de uma matriz se chama também *valor próprio*.

ex : Se A é uma matriz e x um vector e Ax=λx, então λ é um autovalor da matriz A.

Comentários (0)

PT_Bomba

por Venceslas domingo, 8 setembro 2013, 20:09

Substantivo feminino

Plural : Bombas

Uma bomba é um dispotivo para compressão de um fluido, por exemplo água ou ar.

ex : Uma bomba de ar é usado para encher os pneus da bicicleta.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: fluido

Comentários (0)

PT_Caixilho

Caixilho.jpg

por Madeleine domingo, 8 setembro 2013, 19:22

Substantivo masculino

Caixilhos

Definição : Componente de vedação, fixo ou móvel, usado para controlar a passagem de agentes pelo vão, no qual são alojados vidros, chapas, persianas...

Comentários (0)

PT_Cal

por Thiery - segunda, 9 setembro 2013, 12:01

enduit-à-la-chaux.jpg

Sustantivo feminino

Pl: Cais

Oxido de calcio que, combinada com agua, se emprega nas artes como cimento ou como revestimento.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: Revestimento

Comentários (0)

PT_caldeira

por Carol Madruga - terça, 27 agosto 2013, 10:35

caldeira.jpg

Substantivo feminino

Plural: caldeiras

Exemplo: **Caldeira** é um recipiente cuja função é, entre muitas, a produção de vapor através do aquecimento da água. As **caldeiras** produzem vapor para alimentar máquinas térmicas, autoclaves para esterilização de materiais diversos, cozimento de alimentos e de outros produtos orgânicos, calefação ambiental e outras aplicações do calor utilizando-se o vapor.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: vapor, energia

Comentários (0)

PT_caminhão betoneira

por Norman - segunda, 9 setembro 2013, 00:04

Substentivo masculino

caminhoes betoneira

O caminhão betoneira é o caminhão que leva o concreto desde a fabrica de concreto até a obra em construção.

Comentários (0)

PT_Caxilho

por Thiery - segunda, 9 setembro 2013, 11:48

ref_janelas_contra.jpg

Sustantivo Masculino

Pl:Caxilhos

Moldura de um cuadro, geralmente em madeira, para vidros. Falamos de caxilho para janelas

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: moldura

Comentários (0)

PT_Celula

por Arianne - domingo, 8 setembro 2013, 19:52

Célula é a menor unidade de um organismo.

Comentários (0)

PT_Ceramica

por Thiery - segunda, 9 setembro 2013, 12:06

Sustantivo feminino

Pl: Ceramicas

mistura de argila e outras matérias-primas inorgânicas, queimadas em altas temperaturas, utilizada em larga escala pela arquitectura

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: Revestimento

Comentários (0)

PT_Cobogó

por Norman - domingo, 8 setembro 2013, 19:51

Substantivo masculino

Cobogós

E um revestimento esterno de um edificio. Pode ser de cemento. Ele permite a entrada da luz mas é uma proteção contra o esquentamento.

Comentários (0)

PT_Contrapiso

Contrapiso.JPG

por Madeleine - domingo, 8 setembro 2013, 18:57

Substantivo masculino

Contrapisos

Definição : Contrapiso é uma camada de argamassa de regularização e de nivelmento colocada no piso, antes de colocar cêramica, azulejo ou ladrilho por exemplo.

Comentários (0)

PT_desenvolvimento web

por Marianne - sexta, 6 setembro 2013, 03:27

Substantivo masculino

Plural: não tem

Definição: O **desenvolvimento web** é o termo utilizado para descrever a criação de sites, portais, fóruns e aplicações voltadas para o ambiente da internet ou duma intranet. O desenvolvimento web pode variar desde simples páginas estáticas a aplicações ricas, comércios eletrônicos ou redes sociais. Normalmente estes serviços podem ser acessados por meio de um navegador e ficam hospedados em servidores web.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: website, programação, criatividade, design

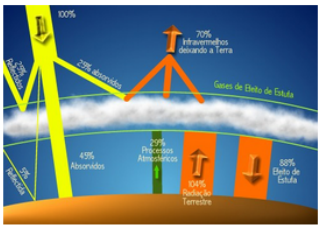
Comentários (0)

PT_Efeito de estufa

por Robert - domingo, 8 setembro 2013, 20:29

Substantivo masculino

Um aumento secular de dióxido de carbono na atmosfera, resultante da industrialização progressiva e da combustão de combustíveis fósseis, pode aumentar a temperatura media da atmosfera, provocando alterações climatéricas profundas. Por outro lado, um aumento de aerossóis na atmosfera (também devido a emissões industriais) pode arrefecer a terra por meio de uma reflexão da radiação solar.



Comentários (0)

PT_Engenharia

por Arianne omingo, 8 setembro 2013, 20:03

Definição: Ramo de conhecimenti humano que usa conhecimentos físico-matématicos para construção de estruturas estáticas ou dinâmicas, como intuito de obter os melhores resultados econômicos com a máxima segurença.

Comentários (0)

PT_esboço

Projeto Estação Maquete.jpg

por Marianne sexta, 6 setembro 2013, 02:25

Substantivo masculino

Plural: esboços

Exemplo: Um **esboço** é um desenho rápido, o primeiro traçado de uma representação gráfica.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: esquisso, traços

Comentários (0)

PT_escassez

por Margot quarta, 11 setembro 2013, 07:09

substantivo feminino

É o fato de ter alguma coisa em pequenas quantidades. Os recursos são limitados.

Exemplo : A escassez de água no futuro poderá aumentar os ricos de conflitos no mundo.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: a falta

Comentários (0)

PT_Escoamento

por Venceslas , 8 setembro 2013, 20:24

Substantivo Masculino

Plural : Escoamentos

É o ação de escoar. É uma palavra que é muito presente na Mecânica dos Fluidos.

Exemplo : Um escoamento com densidade do fluido que varia muito é um *escoamento* compressível. Caso contrário o *escoamento* é incompressível.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: vazão

Comentários (1)

PT_Esquadria

por Madeleine - domingo, 8 setembro 2013, 14:18

Substantivo feminino

Esquadrias

Definição : Elemento da vedação vertical utilizado no fechamento de aberturas, ou vãos, com função de controle da passagem de agentes.

Comentários (0)

PT_estabilidade

por Margot sexta, 6 setembro 2013, 12:47

substantivo feminino

A não variabilidade de alguma coisa.

Exemplo : A estabilidade genética é uma característica desejada para a produção industrial de micro-organismos.

Comentários (0)

PT_ferramenta

por Marcel · domingo, 8 setembro 2013, 16:11

substantivo feminino

qualquer instrumento usado nas obras

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: nivel, regla, escova, marreta

Comentários (0)

PT_gaxeta

por Marcel · domingo, 8 setembro 2013, 16:21

substantivo masculino

Trança de linho, palha ou borracha, que se coloca apertada entre os bordos da tampa e a boca das caldeiras de qualquer máquina, para se fecharem hermeticamente; guarnição.

Comentários (0)

PT_Gesso

por Thiery - segunda, 9 setembro 2013, 11:55

Sustantivo Masculino

Pl: Gessos

Pó branco que quando misturado à água, forma uma pasta que endurece em poucos minutos. É empregado na composição de estuques, fabricação de estátuas, na imobilização de membros fraturados e como revestimentos em construçao.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: Argamassa

Comentários (0)

PT_Hipermídia

por Marie - terça, 3 setembro 2013, 17:45

Substantivo feminino

Um documento **hipermídia** contém imagens, sons, textos e vídeos.

A **hipermídia** é um sistema de conexão de dados multimídia. O sistema de conexão é o hipertexto. Uma interface, ou um dispositivo, permite o acesso as redes de dados.

Por favor, note: O termo hipermídia não é plural. O adjetivo é idêntica e invariável. Exemplo: os sistemas hipermídia.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: hipertexto, mídia, computação, Interatividade

Comentários (0)

PT_Inflação

por Arianne igo, 8 setembro 2013, 19:46

A inflação é o aumento persistente e generalizado no valor dos preços.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: preço, ecônomia, poder de compra

Comentários (0)

PT_Laje

por Norman - domingo, 8 setembro 2013, 23:55

Substentivo feminino

Lajes

As lajes são "pedras" de grandes dimensão. São apoiadas sobre vigas se elas são de muito grandes dimensão. Se estam feitas de concreto protendido, podêm ter uma largura mais importantes e sustentar mais peso.

Comentários (0)

PT_parafuso

por Marcel - domingo, 8 setembro 2013, 16:17

substantivo masculino

Peça cilíndrica de ferro, aço etc., sulcada em espiral na face externa e destinada a entrar noutra peça chamada porca

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: prego, grapa

Comentários (0)

PT_Parafusos

parafuso.jpg

por Thiery · segunda, 9 setembro 2013, 11:40

Substantivo Masculino

Pl: Parafusos

elementos de fixação, empregados na união não permanente de peças, isto é, as peças podem ser montadas e desmontadas facilmente. Os parafusos se diferenciam pela forma da rosca, da cabeça, da haste e do tipo de acionamento.

Comentários (0)

PT_pesquisa

por Marianne - sexta, 6 setembro 2013, 03:00

Substantivo feminino

Plural: pesquisas

Definição: A **Pesquisa** é a atividade que visa a descoberta de novos conhecimentos em uma determinada área.

Exemplos:
A **pesquisa científica** consiste em um processo metódico de investigação, recorrendo a procedimentos científicos para encontrar respostas para um problema.

A **pesquisa acadêmica** é realizada no âmbito da academia (universidade, faculdade ou outra instituição de ensino superior), conduzida por pesquisadores que são docentes, estudantes universitários e pesquisadores independentes.

A **pesquisa de laboratório** ocorre em situações controladas, valendo-se de instrumental específico e preciso.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: buscar, descobrir, conhecimento

Comentários (0)

PT_Poluição

por Arianne 8 setembro 2013, 19:43

Interração do homen com o meio ambiente. Conjuntos de todos os fatores ou condições externas que têm influencia sobre os seres vivos, tais como a água, os ar, o solo o clima.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: meio ambiente, recursos naturais

Comentários (0)

PT_recalque

por Marcel - domingo, 8 setembro 2013, 16:12

substantivo masculino

Rebaixamento da parede ou da terra depois de pronta a obra.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: sapata, tubulo

Comentários (0)

PT_Resiliência

por Robert domingo, 8 setembro 2013, 19:58

Substantivo feminino

A resiliência é a capacidade estrutural de um material de absorver deformações.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: Deformabilidade

Comentários (0)

PT_revestimento

por Marcel - domingo, 8 setembro 2013, 16:26

substantivo masculino

Camada de material, como argamassa, pedra etc., que se coloca sobre uma parede ou piso para consolidar ou apresentar melhor aspecto.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: argamassa, gesso, cerâmica

Comentários (0)

PT_Saneamento

por Robert - domingo, 8 setembro 2013, 20:17

Substantivo masculino

Processo para coletar, transportar, tratar, distribuir e reciclar a água em uma rede urbana.

Comentários (0)

PT_Sapata

por Madeleine · domingo, 8 setembro 2013, 13:49

Substantivo feminino

Sapatas

Definição : Uma sapata é um tipo de fundação. Em engenharia civil, é generalmente feito em concreto, armado ou não. Ela é colocada sob um pilar de uma construção ou de um edifício, e distribui as cargas que se aplicam sobre pilar no solo.

Comentários (0)

PT_Saudade

por Arianne domingo, 8 setembro 2013, 20:04

Definição: Leve sentimento de pesar despertado pela lembrança de alguém muito estimado, de lugar agradável ou de uma época boa.

Comentários (0)

PT_sistema de suprimento

por Margot 6 setembro 2013, 12:54

substantivo masculino

Exemplo :

Comentários (1)

PT_sistema especialista

por Marianne - sexta, 6 setembro 2013, 03:54

Substantivo masculino

Plural: sistemas especialistas

Definição: Um **sistema especialista** é um programa que simula o raciocínio de um profissional "expert" em alguma área de conhecimento bem específica. É um sistema capaz de oferecer sugestões e conselhos aos usuários nos domínios que têm problemas não suficientemente estruturados.

Um Sistema Especialista é basicamente formado por três componentes:
- a **base de conhecimento**: a base de dados que descreve a situação corrente e a meta,
- o **quadro negro**: conjunto de operadores, que são os mecanismos para a exploração, ou seja as unidades que operam sobre a base de dados,
- a **motor de inferência**: estratégia de controle que pode raciocinar por **Raciocínio Para Frente** (aplicação de operadores sobre as estruturas na base de dados que descreve a situação do domínio de uma tarefa para produzir uma situação modificada), por **Raciocínio Para Trás** (aplicação de operadores sobre as metas para reduzí-las às submetas), ou pela combinação dos dois raciocínios.

Exemplo: O **Mycin** foi um dos primeiros sistema especialistas, desenvolvido ao longo de cinco ou seis anos no início de 1970 na Universidade de Stanford. Este sistema especialista foi desenvolvido para identificar as bactérias causadoras de infecções graves, tais como bacteremia e meningite, e para recomendar antibióticos, com a dose ajustada para o peso corporal do paciente. O sistema Mycin também foi utilizado para o diagnóstico de doenças da coagulação sanguínea.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: inteligencia artificial, programação, auxílio à decisão

Comentários (0)

PT_sustentabilidade

por Carol Madruga - quarta, 28 agosto 2013, 13:38

Substantivo feminino

Sustentabilidade é um termo usado para definir ações e atividades humanas que visam suprir as necessidades atuais dos seres humanos, sem comprometer o futuro das próximas gerações. Ou seja, a **sustentabilidade** está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico e material sem agredir o meio ambiente, usando os recursos naturais de forma inteligente para que eles se mantenham no futuro.

Ações sustentáveis

- Exploração dos recursos vegetais de florestas e matas de forma controlada, garantindo o replantio sempre que necessário.
- Preservação total de áreas verdes não destinadas a exploração econômica
- Ações que visem o incentivo a produção e consumo de alimentos orgânicos, pois estes não agridem a natureza além de serem benéficos à saúde dos seres humanos
- Exploração dos recursos minerais (petróleo, carvão, minérios) de forma controlada, racionalizada e com planejamento
- - Uso de fontes de energia limpas e renováveis (eólica, geotérmica e hidráulica) para diminuir o consumo de combustíveis fósseis. Esta ação, além de preservar as reservas de recursos minerais, visa diminuir a poluição do ar
- Criação de atitudes pessoais e empresarias voltadas para a reciclagem de resíduos sólidos. Esta ação além de gerar renda e diminuir a quantidade de lixo no solo, possibilita a diminuição da retirada de recursos minerais do solo
- Desenvolvimento da gestão sustentável nas empresas para diminuir o desperdício de matéria-prima e desenvolvimento de produtos com baixo consumo de energia
- Atitudes voltadas para o consumo controlado de água, evitando ao máximo o desperdício. Adoção de medidas que visem a não poluição dos recursos hídricos, assim como a despoluição daqueles que se encontram poluídos ou contaminados

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: sustentabilidade, meio ambiente, engenharia ambiental

Comentários (0)

PT_trocador de calor

por Margot 6 setembro 2013, 17:56

substantivo masculino

Dispositivo onde ocurra uma transferência de energia térmica com a finalidade de resfriar ou de aquecer.

Exemplos de trocadores de calor:

- caldeira;

- condensador e evaporador;

- torres de refrigeração.

Comentários (0)

PT_tubulação

por Margot sexta, 6 setembro 2013, 17:17

substantivo feminino

É um conjunto de canalizações ou tubos que permitem a passagem de um fluido.

Exemplo : O dimensionamento da tubulação de água fria de uma casa é feito de acordo com a vazão.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: tubo, circulação

Comentários (0)

PT usabilidade

por Marianne - sexta, 6 setembro 2013, 03:15

Substantivo feminino

Definição: A **usabilidade** é um atributo de qualidade dos produtos que permite aferir se uma interface com o utilizador é fácil de utilizar.

Exemplo: Partindo da Engenharia de Software, a usabilidade é englobada dentro da qualidade e visa garantir uma parte da eficiência e eficácia do sistema. A eficiência refere-se a uma interação produtiva entre o usuário e o sistema, permitindo a realização de tarefas com menor esforço sob uma experiência agradável. A eficácia pode ser entendida como a capacidade do sistema e da interface possibilitarem ao usuário a completude da tarefa e o alcance de seus objetivos no sistema.

A usabilidade é definida em 5 dimensões:
- **Aprendizagem**: Quão fácil é para os utilizadores realizarem tarefas básicas no primeiro contacto que têm com a interface?
- **Eficiência**: Depois dos utilizadores se tornarem experientes na utilização da interface, quão rápido conseguem realizar as tarefas?
- **Memorização**: Depois de um longo período de ausência, quão facilmente conseguem os utilizadores restabelecer o seu nível de proficiência?
- **Robustez**: Quantos erros cometem os utilizadores, quão severos são esses erros, e quão facilmente conseguem recuperar dos erros?
- **Satisfação**: Quão agradável é a utilização do sistema?

NB : O plural "usabilidades" não se usa pelo termo "usabilidade" apresentado aqui.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: ergonomia, Interação Humano-computador, interface, web, software

Comentários (0)

PT_Vazão

por Venceslas , 8 setembro 2013, 20:33

Substantivo feminino

Plural : Vazaões

É uma quandidade de fluido que passa por uma seção por uma unidade de tempo. Por exemplo a quandidade de água que sair de uma torneira durante um minuto.

Ex : Quando a vazão de água é mais grande, a piscina enche mais rápido.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: Escoamento, fluido

Comentários (0)

PT Vertedouro

por Robert - domingo, 8 setembro 2013, 19:49

Substantivo masculino
Pl : Vertedouros

Esta é uma parte estrutural de uma barragem. Ele é utilizado contra as cheias permitindo a evacuação da água do reservatório. Ele é dimensionado para reduzir energia desta água.

Comentários (0)

PT_Viga

por Norman - domingo, 8 setembro 2013, 23:46

Substantivo feminino

Vigas

Uma viga é uma parte estrutural de um edificio: ela permite suportar um pavimento.

Comentários (0)

T

trocador de calor

por Sylvain - segunda, 30 setembro 2013, 15:42

Esquema de um trocador industrial.jpg

nm. um equipamento que permite de aquentescer um fluido frio com um fluido quente. Muito utilizado na industria para recuperar energia thermica.

Outras palavras que serão linkadas ao mesmo item: Energia, equipamento industrial

Comentários (0)

16. Transcrições das gravações realizadas no curso piloto em PU

16.1 Eléonore

Legenda:

P: pesquisadora
E: Eléonore

Áudio da reunião de orientação

E: eh::...eu escolhei uma disciplina:: de administration e organisation... para minha aula de produçao... ah:: o tema que eu escolhei se chama estrutura da uma organisation competitiva e eficiente... que:: acho que vou escolher ahn:: uma estrutura funcional que:: eh:: vou escolher uma empresa... que tem uma estrutura funcional... eh:: so acho que vou escolher a Amazon... e vou analisar os puntos fortes... ahn:: puntos fracos... e o:: ahn:: os coisas a ameliorrar dentro da organização da Amazon...

P: muito bem

Apresentação do tema aos colegas

E: so[143] para o seminário eu escolhi estudar a estrutura da uma organization...escolhi estudar a organization da empresa Amazon...é:: porque o travail de () era escolher a sua estrutura...segundo a sua estratégia para fazer uma organização competitiva:: ahn:: eficiente e que se adaptam rapidamente às mudanças do mercado... so vou estudar a estrutura da Amazon é uma estrutura funcional...eh:: para falar do plano do seminário primeiro vou apresentar as diferentes tipos de estruturas segundo Mintzberg e Galbraith...segundo vou analisar a estrutura de Amazon e::..na::...na::...na última parte eu vou:: explicar como essa estrutura pode ser ameliorada.

Seminário final

E: so para meu seminário vou falar da estrutura da das empresas e vou me focalizar na estrutura da empresa Amazon... ((troca de slide)) ahn:: o objetivo do meu trabalho ahn: eu primeiro vou apresentar diferentes tipo de estrutura segundo Galbraith que:: Galbraith é um autor que se focaliza na estrutura das organização... pra ver a organização competitiva e eficiente e capaz de se adaptar rapidamente às mudanças... ahn:: depois vou estudar a estrutura da organização competitiva e eu escolho a estrutura da organização Amazon... e:: pra terminar vou analisar os pontes fortes e os pontes francos da:: dessa (primeira) estrutura... ((troca de slide)) isso é minha introdução vamos falar do modelo em estrela do Galbraith ahn:: so Galbraith fala que pra haver uma organização competitiva e eficaz precisamos de se focalizar em seis -- non cinco pontos

[143] É possível perceber algumas influências da língua inglesa na fala desta aluna.

-- que são a estratégia da empresa a estrutura da empresa -- que vamos falar -- os processos e a competência lateral o sistema de recompensa e os sistemas de pessoas... ahn:: so:: todos esses pontos ((aponta para o slide)) são ligados porque:: não podemos falar de estruturas sem falar de estratégia e etcetera... ((troca de slide)) ahn:: so apresentação dos diferentes tipos de estrutura ahn:: una primeira estrutura pode ser uma estrutura geográfica... que:: que é organizada em termos de lugares físico como ((aponta para o slide)) aqui nesse:: nesta esquema nesse esquema tem ahn... o gerente região como a regiões como a região norte central ou sul ahn esse tipo de estrutura pode ser usada por exemplo por:: uma rede nacional de pizzerias ou... toda essas empresas... ((troca de slide)) ahn:: a segunda estrutura é a estrutura funcional... essa estrutura é definida em tornos do principais grupos de: de atividade como a: por exemplo marketing finaceira ahn produção etcetera... é:: um co/ so um exemplo de estrutura que usa -- non de empresa -- que usa essa estrutura pode ser a empresa Amazon que vamos estudar depois... ((troca de slide)) ahn:: tem vários tipos de estrutura ahn Galbraith fala de dez tipos de estruturas (eu) não vou apresentar tudo porque vai ser muito longe... so só vou falar dum última estrutura que é a estrutura matricial... é a estrutura mai complicada porque ele mistura diferente tipos de estrutura por exemplo aqui ((aponta para o slide)) o:: a essa estrutura mistura uma estrutura focalizada no produto e una estrutura focalizada::... ((aponta para o slide)) (no fluxo)... so ahn:: essa organização é muito complexa e a tem muitas problemas para: controlar essa tipo de organização... ((troca de slide)) ahn: so na segunda parte vamos analisar a estrutura da empresa Amazon que é uma estrutura funcional comme mostra esse ((aponta para o slide)) esquema... ahn:: os principais ahn:: ramificação sont o jurídico marketing serviço ao cliente operações tecnologia da informação etcetera... ele tem:: uma () pontos forte da:: (processo de produit cultural) são a capacidade de compartilhamento de conhecimento... a padronização do... dos ações e a economia da escala que pode ser feita e os pontos fracos são a comunicação entre a:: as diferentes partes da organização que:: é muito difícil e que genera conflitos entre entre seus membros... ((troca de slide)) e:: pra terminar ahn:: vou apresentar quando: essa estrutura pode ser usada na empresa... ahn tem critérios para saber quando escolher essa estrutura que podem ser uma linha única de negócio... ahn: por exemplo a empresa Amazon só ter no início... on line... ahn:: tem também ahn ciclos de desenvolvimento de produtos rápidos que não devem ser uma prioridade... que é o caso da empresa Amazon... e pra finir nessa tipo de estrutura de (deve haver) padrões em comum muito importantes para haver uma organização rapide e eficaz... ((troca de slide)) obrigada ((aplausos))

16.2 Madeleine

Legenda:
M: Madeleine
P: Pesquisadora

Áudio da reunião de orientação

M: ah::: ((tosse)) eu::… eh::: escolhei escolhi o:::... tema das baragens ... e:: da:: preparation de baragens
[
P: uhn uhn
M: (...) ahn:::: por:: minha::: p/p/problemática ahn::: será como está feita la preparation para (montagem) de barragem... e::: por que critérios vamos a que a gente vai escolher um tipo de barragem ou outro que::
[
P: uhn uhn
M: depende da:: de: topologia e de vários territórios
P: uhn uhn
M: (e:: essa é minha pesquisa)... é:: mais ou menos isso
P: brigada

Apresentação do tema aos colegas

M: entao meu seminário é sobre os ahn:: barragens...de::...sobre a construção e:: sobre o estabelecimento de::do projeto...e:: então escolhi minha introdução e:: agora o recurso vital para sustentar de todas as formas de vida inteira... baragens são obras utilizadas para confinar e controlar o fluxo de água... tem vários objetivos como irrigação suprimento de energia hidreléctrica e controle de enchentes...estas obras precisam enormes canteiros de obra e:: o tempo de construção pode/pode ir até dez años...ahn:: então a preparação des/destes projetos é muita longa e vários estudos tem que ser feitos antes de começar qualquer coisa...toda pesquina de documentos e critérios seguidos relativos somente ao ambiente vão também ajudar para escolher o tipo de baragem que vai ser construído e:: que vai ser mais adequado ao objectivos e ao (nosso projeto)...então a question que eu me perguntei foi como está feita a preparação de um projeto...e quais são as projeto/os critérios que vão fazer ahn:: que vai ser feito uma escolha de um barragem (mais correto)...meu projeto é divido em dois partes...a primeira parte é::... ahn:: eu vou tentar responder à pergunta de:: ahn:: si/para saber o que precisamos de saber para escolher...então vamos ver a:: necessidade de:: poder escolher um lugar...então vamos ver os informações necessárias pra/pra:: as pesquinas...e:: em terça parte vamos ver os engenheiros que:: são mobilizados e:: o:: o que eles vão colher para projetar o trabalho com suas áreas de especialization...e um/uma segunda parte vamos...ahn:: ahn:: ver como é feito a escolha de bara/de barragens...então vamos ahn:: fazer um:: ahn:: ahn::... vamos ver o

que:: são os tipos de barragens que já:: existem hoje...e::...finalmente vamos ahn::...escolher e ver os critérios para ahn:: que as barragens os vantagens desvantagens

Seminário final

M: então () o seminário é sobre:: é:: a construção de barragens de barragens... e::: ahn::: e::: me pergunto/me perguntei ahn::: ahn:: a questão de saber como é feito um projeto de barragens... antes da construção... ((troca de slide)) então vou apresentar ahn::... seguindo este::... sumário... (depois) eu passo a:: conclusão... ((troca de slide)) é:: a água um recurso vital... ahn:::... ((olha para as anotações)) vai sustentar todas as formas de vida na Terra... e::: então:: barragens são obras que vão ajudar pra confinar e regular ((troca o slide)) o fluxo de::de água... é::: as barragens podem ter ahn:: várias ahn:: tipos por exemplo a:: de contenção... em zonas onde há um fluxo nas secas etcetera... é::: as barragens também ajudam pra o suprimento de:: energia... (cultivando) a então a gi/energia hidrelétrica... aqui por exemplo temos um:: esboço de::: água que:: está utilizada para:: ahn ahn para fazer funcionar uma turbina que vai ahn gerar ahn energia elétrica... e:: pode também ahn: servir de (zelo) em regiões mais úmidas onde tem... ahn:: (agentes)... e onde são utilizados ahn:: podem ser utilizados () ((troca de slide)) essas obra são:: enormes os canteiros ahn:: demorar ahn:: entre dois e dez anos...e:: então a preparação antes da:: construção tem que ser bem feita e muito concreta... e vai ter ahn:: um monte de:: fatores que vão entrar na:: concepção do barragem...então é:: la fase preparativa é:: crucial para/pra o projecto...((troca de slide)) aqui mostro exemplo de:: exemplo de::...(uma obra)...((troca de slide)) ((olha para as anotações)) então é:: todas a as pesquinas e documentos...e:: critérios (devidos) relativos ao meio ambiente vão também ahn:: ajudar a:: para escolher o tipo de barragem que vai ser que vai ser ahn:: construído...e:: () vai ser mais adequado o lugar e as:: condições (dos critérios)... então todas esses/essas razões sont ahn:: explicando porque eu:: escolhi a pergunto a questão de saber...como são feitas a preparação de um projeto...e com isso c'est quelque chose que temos que ()...una primeira parte...é:: o que precisamos saber pra:: para escolher o:: o lugar...é:: temos alguns engenheiros que vão trabalhar para fazer (inventários) de possíveis lugar pra:: conhecer exatamente...ahn:: o tipo de (solo) que você vai encontrar ahn:: ((aponta para o slide)) aqui uma:: valée...e:: é onde pode se construir um barragem...e::... o a construção vai ser ahn:: em função da:: demanda da population e:: isso é () vai poder valer a pena construir e:: também em função da hidrologia e das vazões porque:: a () vai dar uma certa vazão pra:: pra:: todas as actividades de:: barragem e:: tal que:: existem umas (ligações) que vai mostrar que barragem é

sufisante pra:: sustentar o::...funcionamento...((troca de slide)) ahn:: então...vários estudos vão ser feitos...ahn::...(prevalibidade) (viabilidade) ahn::... () para saber se o barragem vai ser ahn::...se vai valer a pena construir...é::...também ahn:: estudos de (pressurization) é:: para...aumentar o lucro de:: construction...ahn:: quanto vai ser ahn::...utilizado...((troca de slide)) e então ahn:: os engenheiros mobilizados vão ser vários:: ((lê o slide)) hidrólogos, mecânicos e engenheiros que vão trabalhar a:: estrutura... e:: eles vão:: visitar o lugar onde vai ser a construção para olhar:: as diferen/a configuration do ahn::...a configuration do lugar para ver...ahn:: se o lugar é bom e (cada um) como sua especialidade...por exemplo o engenheiro hídrico não vai olhar a mesma coisa que o hidrólogo ahn:: e::...tudo se é de acordo e:: que:: como eles vão escol/escolher o lugar...porque depois eles vão trabalhar juntos...pelo projeto...tem também o logístico...é::...que é uma pessoa que vai ahn:: realmente ahn:: fazer o planejamento ahn::...de todas as as fases de construção... e:: (aussi) como ahn:: eu falei vai um economista que vão ajudar a:: entender bem quais são/qual é a demanda do/do/do projeto e () ...((troca de slide)) então...agora...é:: quando todos os documentos são são reunidos...(com) todas as/as informações...vamos ter que:: escolher o:: tipo de barragem...então eu vou explicar...em primeiro lugar pra você...quais são os tipos de barragem que existem pra pra poder escolher...((troca de slide)) nossos primeiros barragens são os mais antigos...são:: os de aterro...e são simplesmente barragem de terra... (como uma espécie de barragem) e:: são de:: grande...grande:: volume...e:: e:: demora muito pra construir esse... ((troca de slide)) então tem barragem de enrocamento... a vantagem desse é que::...não/não existe um () mas sim um () que existe:: ahn::...rochas e () do::..do canteiro para/pra/pra a construção... mas se/eles são tem um (volume) bem menor que () aterro ((troca de slide)) e:: os barragens de gravidade... e:: vão:: ahn:: resistir a:: a pressão da água... e:: e a subpressão da água vão même (suportar) seus peso próprio... então são são:: ahn:: barragens de concreto...e o concreto é mais pesado que:: terra... e:: esse tipo de barragem aqui é muito simples... é o mais simples de barragem de gravidade... ((troca de slide)) o mais complicado:: é o:: barragem de (arco) de concreto eles são muito menor e:: muito mais leve do que:: o so/so de concreto... é:: todas as forças das pressões vão equilibrar e:: () as extremidade do:: do::...do barragem...nos pontos aqui e aqui em cima ((aponta para imagem no slide)) isso porque eles podem ser muito mais... e... ok... ((troca de slide)) então... são:: contrafortes... ele também são muito (impressionante) e:: são ()...((troca de slide)) e o último () são (concreto compactado rolado) que:: eles são () através de erosão... ahn:: e são muito ()... são compactado por máquinas... então:: agora vamos ver ahn quais são os critérios e os ahn:: vantagem e

desvantagem de:: de cada um... aqui pra:: o::: os barragem de aterro... falei que são:: muito grandes.... e precisam de:: de muito terra e:: pra mantê-lo aqui... você tem que que:: ter um lugar pra pra estocar tudo toda a terra antes de fazer o/o:: a construção então tem lugares onde não é possible fazer ahn:: ahn:: barragens assim e é melhor... escolher outro tipo mas ahn::... um outro tipo que ()... ((troca de slide)) é::: os barragens de enrocamento eles são mais () e precisam de:: de rochas e:: da:: e:: boa rochas e tem lugares onde há rochas muito ruim e não podem ser utilizada pra/pra construção... ahn:: e () das barragens sont ahn:: melhor utilizados agora porque:: o melhor que:: os barragens de gravidade sont muito mais eficiente... ((troca de slide)) ahn:::... é::: então aqui... ahn:: tem um de:: muro simple... é::: eficiente mas pode ser ()... ((troca de slide)) por exemplo aqui... a (regra) é se foi escolhido ahn:: esse tipo de: de barragem as rochas da... primeiro elas tem que ser muito estrita então porque

P: [(estreita)

M: uhn?

P: estreita

M: estreita... porque:: porque:: é: é: as extremidades vão apoiar sobre as rochas... e:: se:: a vale vale é muito grande é::: as/não vai dar pra fazer esse tipo de barragem... e::: também as rochas têm que ser muito/muitos boas porque:: são elas que vão receber todas as forças... da água ((aponta para o slide)) aqui pra não () que: as forças de pressão vão ser:: enormes porque: tem muito água dentro do reservatório... ahn:::... ((troca de slide)) aqui ahn barragem de contrafortes... é::: podem ser feitos tem:: boas:: fundações... porque:: é importante também ahn:: que:: ((aponta para o slide)) o solo: aqui é:: seja seja bom para receber (tonelanadas de áreas)... e::: ()... ((troca de slide)) aqui o barragem de concreto compactado rolhado eles são muito bons porque:: eles são muito:: ahn:: quando: tem um barragem que se precisa construir muito rápido... é:: eles ((aponta para o slide)) vão ser ótimos porque:: é muito rápido de:: (super) camadas com as máquinas ahn:::... eles são melhor ahn... pra afundar melhor o peso do (casco)... ()... é::: sim mas tem também... ahn: o problema desse barragem é:: que:: a construção é por:: por escadas... é:: essas escadas vão ser é: recebedor de energia... quando as a água vai em cima do barragem e assim... ahn::: não vai ser () de colocar () os/os/os jeitos de se () vai ser () ((aplausos))

16.3 Marcel

Legenda:
M: Marcel
P: Pesquisadora

Áudio da reunião de orientação

M: minha área de engenharia é:: civil...
P: [uhn uhn
M: ahn::: então eu:: ahn:: fazer pesquisa/pesquisas ahn:: sobre ahn::: para una disciplina que se chama tecnologia da edificação
P: uhn uhn
M: eh::: o tema do/das pesquisas está o acabamento dos pre/ da/das prediais... ahn::: eh/p/eh p/particularmente ahn:: os pisos do:: como fazer um piso
P: uhn uhn
M: ahn::: qua/qua/quales são as diferentes camadas...
P: [uhn uhn
M: para prote/proteger ahn:: a estrutura do prédio... e também anh:: para ahn::: ahn:: para ter um edifício muito funcional para os utili/usuários...
P: tá bom... muito bem

Apresentação do tema aos colegas

M: o tema de meu ahn:: seminário... é (vedação de materiais) e:: em particular ahn:: pisos internos...eh:: meu trabalho pretendo estudar os revestimentos internos dos pisos porque:: quero descobrir ahn:: como são feitos os pisos para saber ahn:: como construir estes...ahn:: (vou ter) uma vedação horizontal interna...ahn:: es importante porque em cada prédio tem vedação horizontais eles são feitas com várias camadas que:: cada tem uma função bem particular ahn:: então este seminário buscamos descobrir ahn:: essas camadas o seminário vai estudar ahn:: organizar do/ahn:: em três partes...a primeira é uma présentation/apresentação já do/del piso...ahn:: apresentar as diferentes camadas...ahn:: a segunda parte é:: a função de:: de:: cada camadas...e pra abrir o sujeito então uma ahn:: uma terceira parte que trata dos exemplos de patologia encontrada no:: pisos e:: ahn::...a documentação de/deste seminário é:: ahn:: ca/ca/caderno de::...ahn:: de programa de () vedação () e ahn:: aula do professor Cardoso e:: documento de arquitectura na noite

Seminário final

M: ahn:: meu seminário ahn:: trata de: das vedação horizontais em particular dos ahn pisos internos... ((troca de slide)) ahn:: a problemática do seminário é qual é o conteúdo de una vedação horizontal interna... isto é importante porque você utiliza pisos ahn todos

os dias... ((troca de slide)) ahn:: meu seminári/seminário é organizado em três partes... que sont a primeira una apresentação geral de um piso interno... segundo a fundação de cada camada... as função des ca/cada camada... e por fim qualquer exemplos de: patologias... ((troca de slide duas vezes)) qual é uma vedação horizontal? ((risos)) ((aponta para o slide)) ahn:: uma vedação é () horizontal é um componente de:: de:: de um prédio... então cuja utilização cuja função é compartimentar os (prédios) horizontalmente... e mais ahn ahn: proteger proteger os ambientes internos ((aponta para o slide)) de cada unidade... uma unidade é uma um uma:: um apartamento... um quadro e ahn::: contra a ação dos ahn::: dos ambientes externos... ((troca de slide)) ahn::: para para ahn:: atingir ahn estas fun/funçãos... ahn::: um piso é com ahn::: tem muitas cama/várias camadas... ahn::: ((aponta para o slide)) o forro... a laje estrutural... uma camada de imperme/impermeabilização... uma camada de isolamento térmico e (cuacos)ahn::/acústico... ((aponta para o slide)) uma camada de contrapiso e uma cama/camada uma camada de acabamento... que es a:: ahn fixado ahn: sobre uma camada de fixação... ((troca de slide duas vezes)) agora a função de cada camada... ahn::: a laje estrutural ahn:::: é um comp/componente que/do que/cuja fun/função é de:: suportar as cargas... ahn:::: que vai ahn:: (sumir) o:: porque vai::: ahn: ser utiliza/utilizado/das em em:: po prédio durante a sua vida... ((troca de slide)) opa... ahn:: e: tem diferente/vários métodos de execu/execução da: das lajes... a primeira é ahn:: a a executar/() no local... ((aponta para o slide)) ahn::: este: ahn: este método de execução ahn utiliza um:: uma forma que é essa colocada em ahn: abaixo do da/da do lugar onde vai ser colocada a: a laje... ahn nes/sobre este ahn for/ es/esta forma ((aponta para o slide)) vamos colocar armaduras... e após ahn após lançar a (graça) ((troca de slide)) ahn::: faz com concreto... ahn:: outro tipo é::: são as lajes pré-moldadas... ahn: lajes pré-moldadas ahn::: precisam ahn:: um canteiro dentro do canteiro do: do prédio... ((aponta para o slide)) ahn:: podemos ver aqui ahn:: o:: este canteiro de: de construção de: das laje... ahn:: ((aponta para o slide)) aqui podemos ver a (folha)... ahn::: ahn:: as vá/as várias ahn:: laje... porque estão estão es/estão construí/construir/construado ahn:: cada sobre outra... ((aponta para o slide)) ahn:::: e podemos ver as/ podemos escolher ahn::: ao/los quatros lados das das lajes ahn:: una forma... e a laje ahn:: a: a última laje é utilizada para:: para:: para esta forma inferior da ((risos)) da laje que vai que vai ser construída... ahn::: quando: quando a la/ a laje está (tenso) a uma boa resistência... ahn:: o gan/o guin/guindaste ahn: vai ahn:: vai ahn: pegar a laje para colocar... a laje no em su/su/sa posição final... ((troca de slide)) a terceira: méto/méto/terceiro método de execução é una mistura entre os dois... ahn: tem vigas construendo ahn:: em forma (demasiado) em/em ()... e tem:: alvenarias que vai ser colocado neste/neste vigas ahn:: no

loca:/no local... ((troca de slide)) o forro ahn:: o forro voce/vocês sabem que/qual é... essa:/uma: a superfície superior de um/um ambiente fechado... sua função são estética... ahn: ação contra a ação do fogo para evitar a: propagação de: do fogo... ahn::: isso: umas das ahn:: das outras função são o isolamento termo/te/térmico e acústico... ((troca de slide)) ahn::: como as lajes tem diferentes métodos de ecução... aderentes ahn:: significa que ahn:: o uma substância está colocada ahn:: diretamente na parte inferior da laje... ahn:: estes materiais são argamassa gesso em pasta ou argamassa de gesso... ((troca de slide)) ahn:: outro tipo de forro é os suspensos ou fixados par dispositivos... o fal/falso chamado também falso forro... ahn:: (constituídos) por materiais é placas de gesso acartonado placas de gesso maciças ahn:: placas de pvc madeira metálica... ((troca de slide)) sobre a laje: estrutural tem uma camada de impermeabilização... sua utilização é para proteger a laje da umini/da umidade ahn::: ahn::: que que vem de acima da laje e para proteger também ahn: o ambiente inferior... porque a umidade ahn:: com (perculação) ahn: ahn: atravessa a laje... mas sua sua função é também para proteger ahn o piso ahn:: contra a ação da umidade ascensional... ((troca de slide)) ahn:: ((coça a cabeça)) a téc/técnica muitas utilizadas/uti-li-za-da em/em prédios são as mantas asfálticas... que sont colocado com/como forro... ((troca de slide)) ahn:: sobre a camada de impermeabilização tem um isolamente térmico... ahn:: que para: que evita a:: ((gestos)) a transferência de:: de:: ((gestos)) da calor entre os diferentes (permentos)... ahn:: é construído de matérias como: como bola de ar para e/para evitar que a () piso ()... ((troca de slide)) ahn:: e tem também ahn: um isolamento acústico... o cortiça é um bom isolamento té/ahn:: acústico porque está fofa e ahn::: e ahn: e permite absorver as ondas do som e ((dirige-se à tela e aponta o slide)) para evitar a propagação quando tem um ahn choque ahn:: acima o o som va ahn::: se pro/pro/propagar-se em () verticais e horizontal e::: e isso em:: sobre ahn:: várias ahn::: (fragmentos)... ((troca de slide)) o contrapiso é ahn:: é uma:: uma camada que permite regulizar e que tam/que/que/que () regullizar nivelar ahn:: dar declividade co/como par exemplo a caixa de banheiro... o para:: fornecer diferentes níveis ((aponta para o slide)) como você pode: ver aqui... ahn:: por exemplo aqui pode ser pode ser una: uma sala de:: de banheiro... e aqui uma sala... então as diferentes de de níveis permitem evitar a propagação do água... ((troca de slide)) ahn:: a última camada é a camada de acabamento... que tem uma função estética... uma função de valorização econômica porque ahn:: a matéria é uma matéria ahn: ahn:: escolhido... ahn::: ahn: dá um padrão específico no: no: prédio ahn: no prédio... ahn então isso vai vai definir o preço do do:: do: do prédio... ((aponta para o slide)) ahn:: função (reatizadas) com o uso por exemplo (se as salas) são de você precisar () você:: utiliza você vai utilizar ahn: uma revestimento que está mui fácil para (lixar)... ahn::

deve suportar ahn:: o: o peso do usuário... e a e::: os choques os ahn: e isso ahn:: o peso é uma dinâmica ahn::: ()... ahn::: mas ahn: a camada de acabamento deve fornecer condição de segurança de utilização e de habite/habitabilidade por exemplo os ahn:: o revestimento deve ahn:: ahn:: haver una boa atrito... para evitar as pessoas cair... de cair... ((troca de slide)) ahn:: os diferentes materiais ahn: ((troca de slide))cerâmicos... placas de rochas constituído de:: granitos ou ((troca de slide)) mármores... ((troca de slide)) pétreos... ((troca de slide)) madeira... ((troca de slide)) sintético... ((troca de slide)) têxteis... ahn:: por fim eu vou presentar ahn exemplos de patologias... a eflorescência... que:: que resulta de uma ahn:: de una variação sch/química e em: em água do:: da construção... então esta água ahn: um que contém o cristal vai sair da:: das camadas ahn:: que:: que são que estão que estão ahn:: ahn:: embaixa vai sair para formar una uma uma camada ((troca de slide)) blanca... o destacamento... ahn:: ahn:: isso é a (preludação) de um problema de (alterança) da camada de fixação... ((troca de slide)) e manchamento ahn:: quase sempre ahn::: ahn:: devido à: à umidade dos nos nos ahn: ahn: nos nas placas de rocha ((aplausos))

16.4 Norman

Legenda:
N: Norman
P: Pesquisadora

Áudio da reunião de orientação

P: Norman::[144]...pode ser?
[
N: ah sim pode ser ahn:: então minha área área de engenharia é::: engenharia civil...
[
P: uhn uhn
N: eh:: pensava:: fazer uma pesquisa sobre as fundações porque a gente está fazendo agora um... um trabalho de sobre as fundações
P: uhn uhn
N: é::: do tema das estacas... mas tem:: duas duos tipos de estacas que sejam escavado ou cravadas então... como tem bastante acho que é melhor... centrar-se só nas:: escavadas
P: uhn uhn
N: então a: problemática podia ser como escolher um::: uma dessas/de/das estacas escavadas que seja do:: punto de vista do dimensionamento do:: método construtivo
P: uhn uhn
N: e também pensando na:: no preço d/das estacas
P: muito bem... obrigada

Apresentação do tema aos colegas

N: então eu sou também da engenharia civil e:: eu decidi que vou eu decidir fazer (um relatório da disciplina) sobre a fundação civil...queria entender como:: escolher umas fundações para dimensionar as fundações do edifício...para que seja (viável) do ponto de vista do dimensionamento e do ponto de vista do:: economia...também tem várias fundações e eu sei que:: tenho que escolher uma que temos ()... tem:: por exemplo tem as fundações escavadas as fundações cravadas ()...e:: pensei/pensava apresentar de maneira geral ahn:: em geral as duas/as duas fundações...os métodos construtivos das duas fundações...e depois escolher uma e::... utilizar como exemplo o:: relativo a um projeto/o projeto que a gente tem que fazer para o:: curso de fundações e (aproveitamento) de (este momento) e obviamente ter estudo do exemplo escolhido
P: muito bem...dúvidas?...vocês conseguiram ouvir?... ((risos)) tava bem baixinho tava...difícil de ouvir...bom ahn...a gente ainda vai falar sobre os assuntos...agora próximo

[144] No áudio original consta o nome do aluno. Substituímos na transcrição pelo nome fictício atribuído a ele.

Seminário final

P: pronto a gente pode começar

N: bom dia todo mundo... hoje vou falar um pouco pra você do tipo de escolha das fundações porque como todo mundo sabe... pa/qualquer edifício precisa fundações... ((troca de slide)) então o sumário que eu vou utilizar... ele dá um pouco o tipo das fundações ... ele existe fundações diretas e indiretas... depois vou falar um pouco mais das escadas... que são mais complicadas tem vários tipos de esca/de estacas (perdão)... e cravadas ou escavadas... apresentarei um pouco do roteiro de calculo e: parâmetros de escolha tem mais uma parte... com:: (um pouco) de economica... ((troca de slide)) então fundações diretas e indiretas... primeiro as fundações diretas que sont -- dans la definição que encontrei -- ((aponta para o slide)) a construição tem carga feita para... pela base... porque ou a (distribuição de carga ou é feita pela base mesmo... como vocês podem ver esses... ((aponta para o slide)) esse tipo de fundações... ou também por atrito... que é mais por exemplo pra:: a fundação da/da/das estacas... das estacas... ((troca de slide)) ahn sapatas que são fundações direitas e superficial que sont soit de:: mais ou menos doze metros baixo do nível do terreno... ((tosse)) ((aponta para o slide)) então pode ser uma sapata isolada ou uma sapata associada que quer dizer que... põe um pilar só em cima dela ou vários pilares... tamb/também tem:: umas outra sapata... ((troca de slide)) non...((volta ao slide anterior)) ta sapatas também desse ((aponta para o slide)) podem ser utilizada para:: tipo uma parede ((gesto))... embaixo de uma parede ((gesto)) embaixo de uma parede pode ter uma sapata () baixo de toda parede... ((troca de slide)) radies ela (bom) ((volta o slide)) é mais ou menos como aquela sapata (corrida) ((aponta para o slide))... só que vai pegar todos os pilares do/de um edifício... ((troca de slide)) então... essa aí utilizada no -- que está no (desenho) -- para terreno fraco... quer dizer que ((gesto)) pelo pelo (caso) num edifício eu... ((gesto)) o () (diferenciável) dont e/esse tipo de fundação não pode ter ((gesto)) todo edifício se vai movi/movimentar junto... ((troca de slide)) tubulões que es mais ou menos a mesma coisa... tem uma seção circular ((olha para a porta)) e uma (influência) profunda... ((tosse)) é... com essa com como que essa parte são sempre cravada a mão... é:: depois que as estacas são mais cravadas com:: um tip/uma máquina... ((troca de slide)) então a fundação indireta... que a transmissão de carga é feita ((gesto)) para a superfície:... lateral (com/pelas) estacas cravadas ou estacas... escavadas... ((troca de slide)) ((tosse)) então... ahn:... o problema das estacas es/cravadas são emissões de vibrações de ruído... e também ahn:: é/é mais caras que a que a outras fundações... então por exemplo quando tem uma construção de prédio ao lado do:: do hospital... não vai poder usar essa (pois) pode ter problema ao lado do hospital que a gente tem () que não pode... ahn... aguentar as implicações do::... ((troca de

slide)) estacas cravadas... são feita de madeira metálica ou fabricadas em concreto... ((troca de slide)) agora vou mostrar um pouco de::... ()... então essa: a estaca Franki... ((tosse)) () é ((aponta para o slide)) um túbulo/um tubo embaixo tem concreto bem compactado ((gesto)) bem: bem seco... e vai ser cravado todo... ((aponta para o slide)) então vai... aquele... pilão vai pilonar nele... pra pra cravar (el) o concreto (aí) no fundo... depois vai... ((gesto)) continuar pegando mas: só o fundo não para descer mas só para ((gesto))... que ele faz... ((aponta para o slide)) esse bulbo... e depois vai fazer isso de novo () ahn: (e couper) com as ranhaduras debaixo pra cima até chegar no ()... terá função ()... ((troca de slide)) a estaca barrete... ah essa é estaca escavada... ((voltando slides)) ah bom... vai voltar a estaca de madeira solto é um:: ((gesto))... um:: uma estaca de madeira com uma aba ((gesto)) com:: com uma parte/com uma punta metálica no:: uma placa embaixo para () e para poder cravar... e a estaca metálica pode ser... (perfis) metálicos serem cravado ali mesmo e sem nenhum:: sem nenhum protecção a mais... ((troca de slides)) a estaca barrete é () escavadas... então ((aponta para o slide)) tem esse material... que vem para es:/escavar toda a (parte)... ou:: pro fundo tira todo o material... depois vem e (gruda) o... ((tosse)) dês do (fundo) até pra cima vem ahn:::... para por todo o concreto também entra e tem que usar a mesma () por aí dentro todas as maduras/armaduras... ((troca de slide)) estaca raiz... é a mesma coisa... vem... cava aí ((gesto))... nesso: armaduras vem para por todo o: concreto... ((troca de slide)) strauss que é mais parecida ainda com:... aquela () que eu mostrei já pra/pra vocês... ((aponta para o slide)) que vem escavando... fica vem desde::... ((gesto)) perfura o:: (terra) que:: a: () aqui vem dentro do:: dessa parte... tira aí ((gesto))... tira o:: a terra... e depois vem ((aponta para o slide)) fazendo aqui o bulbo aí e mesma forma vem compactando ((gesto)) o:: ali que só tem uma: () na parte de cima que vai fazer a junção com... os pilares... ah esse/essa::... ((tosse)) esse tipo de fundação sempre deve ter acima do nível da água não podes ficar embaixo ou pra cima pra mais de de::... de terr/uma lama pra poder ter:: ter es/escavação... ((troca de slide)) é:: hélice contínua com esse é ((aponta para o slide)) cravado com:: um tipo de hélice... e vai ajudar também pra o: (atrito)... ((troca de slide)) então essa é a parte do dimensionamento... como/ tem vários tipos de:: tipos de cálculo esse aí el/ele utilizou o::... os... que eu por exemplo () utilizando como um jeito de: dimensões () eu uso por () alteração... ((aponta para o slide)) você usa o sigma é a ruptura... esse aí/ bom esse é o sigma é: a::/o:::... ((pigarreia)) o trabalho do:: em punta da função/da fundação ((aponta para o slide)) que é esse pra:: uma estaca (hélice)... e o tau ((aponta para o slide)) esse é pra ()... então a gente utiliza calcula esses dois com:... com rp que é: a: reação do pilar no ()... o f1 f2 que é o: alpha -- non -- o f1 e f2 que são coeficiente... ((tosse)) do (a que ele usou)... e a (frequência)... ahn: próprio ao () o spt que é a última... ((troca de slide))

daí... quando foi calculado permite... ((aponta para o slide)) com tem a profundidade tem o spt que corresponde àquela profundidade em cada metro que dá cinco metro que dá... daí cê pode calcular esses dois daí vamos calcular agora o: (muito enrolado) e assim o () total... para:: essa (relação) total ((continua apontando para o slide)) deve ser mais ou menos dois vezes a queda de () da estaca... para ter una::... uma condição que seja boa... então ((aponta para o slide)) quando esse está igual a dois vez tem uma profundidade a que ()... cada função... então o tempo que tem o primeiro (introdutir da estaca)... ((troca de slide)) parâmetro de escolha ou ensaio spt () econômico... bom: ensaio spt é um ensaio que é feito no terreno mesmo... tem/ a gente vai golpeando o material... cada golpe vai:: ter um deslocamento do terreno... o número de golpes em... um::... com o deslocamento do terreno... com mais golpes preci/precisa mais golpes para ter um: deslocamento qualquer... por exemplo se tem um golpe desce vinte centímetro e que com três golpes você desce dois centímetros já tá melhorando o terreno... (assim) você tem uma curva ((aponta para o computador)) e sabe onde o terreno está ()... ((troca de slide))... e a parte () que eu tentei encontrar os preços de cada/ de cada::/ cada fundações mas eu não encontrei... porque... na verdade cada fundações vai ser diferente para cada prédio... quer dizer que::... ((gesto)) um/uma estaca uma estaca () não vai ser sempre de sessenta e cinco centímetro de diâmetro pode:: pode mudar... cada fundação... cada: cada tipo de fundação pra cada... edifício (sem dúvida) que isso vai mudar... mas aquele que: o preço da fundação é sem/sempre mais ou menos o: dez por cento do:: preço total da obra entre dez e quinze por cento... ((troca de slide)) brigado... tem:: perguntas?

P: questões?... se alguém tiver alguma dúvida a gente pode ahn... fazer agora ou então depois eu quero fazer alguns comentários mas eu vou deixar para comentar todos juntos e vou comentar umas coisas também da aula passada... então acho que é isso... dúvidas

N: não? ((aplausos))

16.5 Robert

Legenda:
P: Pesquisadora
R: Robert
N: Norman

Áudio da reunião de orientação

P: bom vamo lá
R: eh::: antes de: de chegar no Brasil fiz una estágio na:: na França por minha escola de:: engenharia de construção... e fiz una estágio na: na empresa de construção metalica
P: unh uhn
R: eh:: então ahn:: anh:: acho que:: que é um bon um bon ideal para para developar una reflexão sobre o:: o princípio de de sustabilidade e:: a que se referiu à la conferença do Rio ahn:: de que hay muito importância na/internacionalmente
P: uhn uhn
R: ahn::: então ahn:: comme como una analisa de/de/da minha estágio ahn::
P: [uhn uhn
R: va:: va falar de/do/do princípio de governância que que
P: [(sim)
R: ahn::: fará para fazer um projeto que é muito sustenab/sustanabilidade ahn:: se ne/se precisa que tudo sectores todo o nível de una empresa ou de um projecto sont implicados ahn:: no processo de d/d/de/desenvolvimentos
P: ahn ahn
R: eh:: em toda na condição de apresentar que sustenabilidade tene
P: [uhn uhn
R: três pilares que são o era social econômico e também ambiental ... eh::: então ahn: planeja de planejar c'est plan/plan
P: [sim
R: planejar de fazer a minha seminário comme em... os diferentes eh:: nível de:: um projecto de construção na engenharia ahn: civil que são primeira ahn a política da empresa de construção
P: uhn uhn
R: as diferentes ahn::: si a estratificação ahn:: () ((muito barulho exterior atrapalhou a compreensão)) ahn:: depois a concepção de um projecto que que não eh:: eh:: que não é:: só o travaio de a empresa de construção porque a concepção é:: é fiz antes eh: d/da construção e o projecto de/dos arquitecturos e:: e de políticos urbanos ou::
P: [uhn uhn
R: de u/ de urbanos da/da cidade... eh:: depois ahn:: ahn:: bai haver/vai haver ahn o:: o nível de organização e de planejamento de/da construção

comme os diferentes ahn::... cinemeticos/cinemáticas ahn:: de execução de um projecto ahn como/como escolher una una buon/ una buona una una boa meto/me::: non um bom ahn:: método para/para

P: [uhn uhn

R: por fazer um pojecto que:: que:: equilibrado

P: uhn uhn

R: e também va farar de/da construcção do projecto e:: de:: eh:: no/no/na/no cantero e como como como a gente fiz para eh:: para ver ahn:: este este problemática como diferentes eh:: alturas do do cantero que s/ahn:: a hierarquiza e também ahn:: o:: o:: a mão/mão de obra ahn::

P: [uhn uhn

R: que que travaiam no cantero e como fazer una sensibilidade uma provenda ahn:: una consciência da prevenção... ahn:: desse das:: aussi desse de desse problemática dessa problemática

P: muito bem... algumas dúvidas mais de ordem prática então ahn:: esse seminário você pretende apresentar também algum outro contexto por exemplo um contexto ahn:: de uma de aula de alguma disciplina: ou de uma pesquisa que você... pretenda desenvolver

R: ahn:::

P: ou é uma reflexão mais pessoal?

R: é una reflexão pessoal mas eh:: aqui não não tem aula de deste eh:: deste matérias... vai ser um pouco em tudo todos aulas que::...

P: [uhn uhn

R: aussi os etapas de una de um projecto (em plena) na funda/fundação a gente veem o método se repetivos que são o

P: [uhn uhn

R: mais a vel/via/veIS/

P: viáveis

R: viáveis ahn:: ou também ahn:: na França a gente tem uma una curso:: de como se diz ahn:: só ((risos)) que é una como como fazer um projecto como responder

P: [hum

R: como responder a una uma ofra de um cliente e:: também um outro curso de arquitectura para

P: [uhn uhn

R: ver diferentes conceptos ahn:: conceptos de (uno projeto)

<u>Apresentação do tema aos colegas</u>

R: meu projeto vou falar um pouco formation de Rio de 92 o princípio de:: de sustentabilidade e:: é muito importante para:: sobre ahn:: o desenvolvimento de:: todo lo país...e:: particularmente sobre a:: a construção civil...ahn::

então voy apresentar uma:: utilizando me:: minha experiência de/de un estagio ahn:: professional referencial...ahn:: a gente vai discutir o princípio de governancia...ahn:: também e:: o princípio de:: sustentabilidade...ahn:: o princípio de governancia disse que:: tout/cada ator o nível do projecto são:: multiplicado sobre o:: desenvol/o:: desenvolvimento de projecto...então/então analisando os diversividades que são liga/associados com o nível social e ambiental e de susten/bilidade...venho discu/discutir de/dos diferentes níveis de retour à la construction civil (todos jovens) vai a gente vai discutir ahn:: o nível da empresa que precisa...ahn:: ter una/una politica de/de:: social e ambiental importante..depois vai ahn:: vai estudiar ahn:: a organization e o planejamento...e entender a construção da obra da construção civil...e por fim vai ahn:: a gente vai ver ahn:: ahn:: como ahn:: como todo:: os:: princípios ahn:: este princípios são:: ahn:: coloca/ahn::/coloca::dos sobre a construção ahn:: ()...e:: o suporte é o laboratório do estágio (de mestrado)

P: muito bem alguma dúvida? Alguma questão?...sim? não?

N: qual foi o s/a sua obra?

R: foi una passarela para peões sobre o Rhône e::... (au ville) na cidade de Lyon

N: obrigado

R: de nada

P: mais alguma dúvida:: alguma questão?...muito bem:: próximo ou próxima

Seminário final

P: bom podemos começar

R: bom dia a todos eu:::

[

P: bom dia

R: vou falar de:: da sustentabilidade no engenharia civil... ((troca de slide)) ahn: o princípio de sustentabilidade foi ahn (estabeligo) ahn:: pela conferência de Rio... ahn:: um jeito dessas () pra/pra::/pra/ pra::: pro problema ambiental do communauté... ahn:: (muito baixo) o princípio de governança que es/que existe::: cada ator ou nível de:... de uma entidade é () ... porque: cada entidade é implicado sobre: o::... o princípio e o desenvolvimento de:::... (suste/sustenbilidade) de um projecto... a (sutentalidade) é concebido de:: três pilares... que são o pilar (quand on) da dimensão ambiental dimensão econômica () dimensão social... e as (peças) pode ser comp/são complementar... ahn:: para () um:: um projeto estável... ((troca de slide)) o plano de:: do seminário é aqui... eu vou falar de/dos diferentes etapas ... de/de um projeto primeiro a:: a empresa onde vai ser () produção () empresa... depois da: élaboration de um projeto e::... e por fim... como/como é feito sobre um canteiro... ((troca de slide)) eu fiz um estágio na França em una: empresa que se chama Zwalhen & Mayr... uma empresa de construção metálica... e vou apresentar a medida (sunste/sustentar) da empresa... ((troca de slide)) primeiro a dimensão social da Zwalhen & Mayr é una empresa que (doit) respecte/respecta ahn:: o princípio de ((aponta para o slide)) corporate corp de una associaxão/associa-ção... com ahn: com una cúpula de () na Suíça porque é uma empresa suíça... e/e promover a::

(qualificação) profissional da sua:/da suas pessoas que vão promover um trabalho de: () por exemplo o () que... que es... então vamos ahn: vamos (denominar) o componente número um mejorar a formação de jovens em... para/ com () ahn: para trabalhar de dessinador ou também de ()... ((troca de slide)) a dimensão econômica é::: também uma () e:: ahn na organização da empresa que o centro é da Suíça é/é muito importante para/para:: os travaio de construção metálica porque... todos os projectos... ahn:: são (assemblados)... ahn::: na/no/na fábrica -- e:: sim... na fábrica -- e depois ahn:: para um: um grande custo de transporte para/para o::... ((troca de slide)) ahn: depois ahn:: vou falar da concepção do projeto... meu projeto foi una passarela pedéstrica... ahn: sobre o Rhône na/na Lyon... ((troca de slide)) ahn::: a (melhor) arquitetura do meu projeto eh::: respeita também os três pilares da/da/da sustentabilidade... ahn:: aqui a:: (há) una uma arquitetura bem:: bem complexo... por um/um/um só (arco) para (tracer) as dos/ as duzentos metros de:: de largura do rio... ((aponta para os lide)) duplo () una (escada) aqui e outro () aqui... para permitir de:: de caminhar ahn:: na margem do rio e também de () a cidade... e constrói una (oito metros) para gabarito porque o rio gera um () de (navegação)... ((troca de slide)) este projecto ahn:: respeitou muito uma política ambiental de ()... que: do projecto da cidade de::: Lyon... que é ahn:: o anel azul... então de anel ahn:: ((aponta para o slide)) entre o rio (Saône) e aqui... ahn:: que é de una: (arbitração) das margem de diferentes rios que: que estão na região com muito vias para:... bicicleta... ahn:: via de ca/ para caminhar... (um minuto) e então... este passa/esta passarela é::... é apenas uma parte desse projeto que... é: que ela liga ahn a cidade anterior pra: ahn externa... então também ((aponta para o slide)) (quanto) () iluminação e:::... da da passarela para a noite é::: una iluminação ecológica com a utilização de LED que consome que consomem ahn:: pouco pouco ()... ((troca de slide)) os co:::/os co::: o processo importante para a construção de um/um obra... é/é a acessibilidade para deficiente porque... una uma passarela deve/deve ser por os: usuários e personas com::... pessoas com deficiente ahn::: deficien ((olha para a pesquisadora))

P: deficiência

R: deficiença são usuários da: da passarela... então o: cliente... pergunta ((aponta para o slide)) para fazer um prototipo de passarela... para poder fazer ahn: ensaios ahn:: de accessibilidade... e também tem para tes/ ahn para... tentar diferentes tipos de () e::... e peças () ... essa é para testos para separação ahn: via por bicicletas ()... retornando aqui ahn: um raio... ((aponta para o slide)) um fio de::... de guia para/para os... pessoas cegos... e também o rede de proteção ((aponta para o slide)) aqui... ((troca de slide)) ahn::: no canteiro... dever de:/de:/de ter de/de ter um projeto ahn:: () que trabalha ici a realização do canteiro com os trabalhadore... no (haver) sustentário... no/no:: non () sujo... então... o canteiro de/deve... deve responder a esta ecologia... ((troca de slide))... ahn::: o (sito) deve estar muito limpo e organizado pra para diminuir a... os problemas de interferências ahn:: diferentes empresas que podemos (ver) sobre o canteiro... e também ahn: fazer um triagem seletiva de (remoção)... de:: para pra evitar o () de

(lixo)... então/então é os diferentes ahn:: é... ahn... de a organização de/do canteiro... e também uma proteção de desse/desse. lugar de trabalho é:: é muito importante para: evitar... riscos sobre os:: os pe/os pessoas ou os: os: os trabaiadores ()... ((troca de slide)) ahn:: o lado econômico da:: da (relações com sustentabilidade) é feito pra:: o controle de qualidade porque o cliente tem que ser::... ahn::... satis/satis/() ((risos)) de::

P: segurança?... sentir segurança?

F: satisfeito

R: ((olha para o colega)) satisfeito ahn: o cliente

[

P: satisfeito

R: deve ser satisfeito para: concordar para pagar um obra... então a qualidade é bem importante ah (sobretudo) há dois tipos de controle de controles o controle da qualidade ahn: da soldagem... e também o controle da:: geometria da passarela porque:: é (sondado) antes da:: posição... antes de sua posição final... então aqui é um plano de controle: geométrico... aqui é o controle das... do material utilizado... do/dos materiais utilizados para... pra soldar... ((aponta para o slide)) tipo (même) aqui dos/dos trabaiadores que () o:: (soldador)... ((troca de slide)) e bom ahn:: o pilar social c'est comme una relação entre::... os engenheiros e:.. os trabalhadores... (se percebe) una relação de confiança ahn:: entre os... entre todos os equipos... o mestre-de-obra o engenheiro o: o/a pessoa que controla tudo: tudo o trabalho... e:: também eu pude:: eu pude... entender que:... ahn:: as competências de todo mundo é importante por que o trabalho num obra... e a gente dever um () todos este::... este conhecimentos... e por fim ((aponta para o slide)) um bom momentos de felicidade por: por os trabalhadores com/com um grande um grande espaço... ahn::... (enfim... um bom) ((troca de slide)) ((aplausos))

P: questões?... alguém tem alguma questão para colocar?... bom

16.6 Sylvain

Legenda:
S: Sylvain
P: Pesquisadora

Áudio da reunião de orientação

S: então... ahn:: suis estudiante na engenharia da química e:: j'ai fiz um estágio na::: fábrica/na usina de fabricação de açúcar na França... ah::: era um processo... a partir da beterrava... e agora no Brasil queria fazer um séjour no setor do::: produção de açúcar em nível (de produção) a partir de cana... é porque iria aprender e pesquisar sobre o grupo dos:: diferentes açúcares nos dois... processos porque... as implicações ene/energéticas estão muito diferentes... ahn::... esse::... esse trabalho e/e/é um trabalho para a minha matéria de (química) industrial acho que é um tópico muito:: estudiável e complexo...

P: muito bem

Apresentação do tema aos colegas: Não participou

Seminário final

S: ahn::: bom dia... hoje eu vou falar da:: de: uma comparação dos custos de energéticos entre dois processos de produção de açúcar... os dois processos maiores ahn:: usados do mundo por exemplo o/os processos de beterraba e os/o processo de cana... ((troca de slide)) o:: os objetivos dessa apresentação são de apresentar os dois processos que é os mais comuns do mundo... ahn:: de ver as diferenças dentro do processos... e::... conseguir fazer a razão entre as diferencias de custo e as diferencias de:: de processo das das (produções) que estão... ahn:: (alteradas) nesto/neste tipo de (serviço)... ((troca de slide)) o plano tem que eu vo/que eu vou seguir vai ser uma apresentação do processo de beterraba ((aponta para o slide))... depois vamos ver una: apresentação do processo de cana... e:: ((aponta para o slide)) vamos identificar ahn:: algumas diferencias ahn:: para conseguir (atingir) ahn:: associations ahn:: como as diferencias de processo ahn: de custo... ((troca de slide)) então aqui você pode ver ((aponta para o slide)) -- desculpa o: processo é em francês porque o processo de beterraba é exclusivamente francês essa é a área mais produtiva de:: de açúcar de beterraba -- então podemos ver que a:: o processo consiste uma:: um caminho em particular com ahn:: a:: a:: (recolta) dos beterrabas lavagem rapagem difusão... ahn::: clarificação evaporação cristalização... ahn (turbinante) e::... secagem... ((troca de slide)) depois (on vai) ((aponta para o slide)) ter esses tipo desse processo processo de cana é muito parecido... ahn::: mas ahn:: o que não o que:: não pode pos/posso mostrar hoje é as diferencias de:: operaçãos porque são as mesmas operaçãos... por exemplo aqui ((aponta

para o slide)) no moagem vamos extra ahn:: extratar o: caldo da cana... ((volta o slide)) é a mesma operação que fará a difusão... o objetivo é o mesmo mas a operação é bem diferente porque na difusão vamos misturar água quente com beterraba... ahn:: e:: na::... ((troca de slide)) na:: moagem ((aponta para o slide)) no moagem vamos ahn::: moe/modear/modar/ moedar

[

P: moer

S: moedar ahn:: a cana para:: quebrar comletamente a:: os (vasos) vegetais... para extrar o caldo... de açúcar... então... ((aponta para o slide)) uma outra grande diferença é a (natura) do produto:: de orige/ da origem do açúcar... ((volta o slide)) aqui a beterraba... é um:: vegetal com:: muito água dentro... então o::: o processo... vai produzir muito água... e: e pouco:: pouco produtos vegetais... ((troca de slide)) ao contrário a:: cana é mais ou menos uma uma madeira... então a madeira pode se queimar para liberar energia... então aqui depois da moa/ a moagem vamos ex/extratar... o caldo que vai prosseguir no processo para a produção de açúcar... e depois vamos ahn:: queimar ahn::: ahn::: o:: o resto da cana que se chama bagaço... o bagaço que::: então é um:::... uma uma massa de:: de: de madeira mais ou menos... então esse vai ser que/queimado para (sobrar) energia então... aqui podemos ver que tem uma grande um grande potencial de recuperação de energia nesse processo... depois ((aponta para o slide)) temos a elaboração... a frotação que permite de:: de:: clarificar o:: caldo... ahn::: e após o (turbinante) ele é cristalizado é a mesma ((volta o slide)) operação que a cristalização aqui ((aponta para o slide))... temos que (centrar) então o caldo mais ou menos o caldo vai passar de:: quinze por centos de açúcar... no: no caldo até: setenta por centos... em massa... então depois o cozimento vamos cozir durante dois dois horas para (nós) evaporar a água... para::... para passar em cima da (constelação mais cimada)... porque::... ahn:: tirando água (necessite de) concentrar que de/que:: que:: só:: tem uma um jogo de temperatura e de pressão para não queimar o açúcar... se não a cana ()... ahn::: então depois da turbinagem ahn:: na fim da do cozimento vamos... ajuntar um (pouco) grande de açúcar muito pequenos... que vão que vão crescer pra fazer ahn: até o: ()... ()... então o turbinagem vocês têm colocar a massa cozida que é uma mistura de:: grãos de açúcar e de:: xarope... de mel -- aqui ((aponta para o slide)) é mel -- ahn:: então vamos centrifugar centrifugar então o açúcar vai se colocar sobre as paredes da:: do bol da centrifugação... e:: o:: o mel vai se extratar com uma força de gravitação... ahn:: então depois temos açúcar mas açúcar úmido que vai ser que vai ser secado... () e:: pode ser transformado no... ((troca de slide)) então a maior... diferença/diferen/diferença então:: entre esses dois processos são -- como eu disse -- a a diferença de natura da matéria primeira e a diferença da extração do caldo... que vai permeter/permitir de:: extra/de produzir no processo de cana produzir

energia que vai ser utilizado no:: em outro:: operação do processo por exemplo... ((volta o slide)) a elaboração que é uma operação que temos em em os dois processos... a:: elaboração e a cristalização cozimento são processos muito muito que:: precisam muito energia... ((troca de slide)) ahn:::... ((troca de slide)) depois ahn:: a cana ahn:: contém muito muito mais as/açúcar -- não muito muito mais mas acho que é:: cinco por centos mais açúcar que a beterraba --... então a cana quando a:: cana é bem cortada e:: ahn moeda... não era () contém muito mais contaminante na:: no processo de cana... então... vai nesse prov/processo de cana vai precisar mais purificação de: depois... ((volta alguns slides)) tem una grande purificação durante o ((aponta para o slide)) processo de cozimento... porque o cristal vai se formar e vai excluir todas as estruturas dos dos:: contaminantes... mas os contaminantes vão (incorar) ao cristal... então depois o turbinagem vamos (labar) com açúcar os grãos de açúcar com com: água e vapor... é porque o:: açúcar de beterraba é branco e o açúcar de cana é mais... (turvido)... porque tem mais contaminante mas esses contaminante ahn pode dar uma valor comercial... podemos fazer açúcar branco também com a cana mas precisa... bem mais energia ((troca de slides)) então... a conclusão... é::: é uma balanço das diferenças um balanço ahn: que podemos... recuperar mais energia com o processo de cana mas temos que::... pre/ esse processo precisa mais de energia também... então o balanço é muito:: muito complicado para:: estabelecer porque: va/vai precisar da das () das (picarias) dos equipamentos usados na: usina... que depende da ()... ((troca de slide)) então minha conclusão não é uma conclusão de () mas é que::... o processo de beterraba... vai precisar menos energia mas... essa energia vai ser energia bruta que vai ser gás ou combustíveis qualquer... ahn::: e o processo de cana vai precisar mais energia mas essa energia vai vai vir da bag/ especialmente do bagaço... então é::: o balanço é muito difícil de:: de aplicar mas... tem outros (custo) porque isto são custos energéticos ((aponta para o slide)) então tem outros custos tem custos de produção custos da energia bruta custos da:: da mão de obra... e que: por exemplo nos país do sul que tiver a: a cana... por exemplo a mão de obra é mais barata... e então... é::: uma conclusão que não está escrita mas que:::... que podemos fazer é que podemos perguntar por que o açúcar de cana é mais caro... que normalmente não deveria ser... é menos purificado... custa: custa menos energia... a mão de obra é mais barata... então você pode perguntar você/por que você está pagando muito caro:: num pacote de açúcar (do Rio) e daí barato no pacote... de açúcar (da Europa) que normalmente é mais caro: para produzir...

N: você tem uma resposta?

S: uhn?

N: você tem uma resposta disso?

S: não... acho

[

S: que a resposta é comercial... é puramente comercial porque o: os () têm.. a imagem da can/ a França tem uma imagem da cana:: que é aquela que é exótico: que::... tem outras () também que pode:::... crescer fazer crescer o preço mas... acho que a (realmente) é que o processo de cana é bem mais barato do que o processo de beterraba... his/historicamente o processo de beterraba foi:: usado (a partir) de::... foi inventado durante o século dezenove... para:::... para fazer açúcar durante o:: (bloqueios dos inglês)... durante uma guerra de Napoleon... com os ingleses... ((aplausos))

16.7 Victor

Legenda:
P: Pesquisadora
V: Victor

Áudio da reunião de orientação

V: ahn:: eu queria fazer um::: ahn::: um:: uma pesquisa sobre: a o estudo da engenharia civil que
[
P: uhn uhn
V: é uma (segurança) muito importante... eu queria fazer sobre::... proteção de dos edifícios ao contrário do (años)
P: uhn uhn
V: então ahn::: e perceber como é proteger ahn edifícios contra os fogos ahn e ahn:::... e como fazer o dimensionamento de um:: de um:: sistema alternativo de (enfim)
P: uhn uhn... muito bem obrigada

Apresentação do tema aos colegas

V: ah ahn:: eu posso:: de tirar uma dúvida?
P: sim
[
V: não me lembro
P: uma dúvida
[
V: dúvida... fleuve c'est flúvia?
[
P: ah...eu vi isso
[
V: o rio?
P: exatamente eu vi isso...ahn:: depois naquela gravação que a gente fez da:: da reunião...a gente usa:: obras fluviais...para falar de água de rio...e a gente fala sempre em rios

V: ok
[
P: então flúvio na verdade a gente pode falar a palavra flúvio...mas em palavras compostas....[
V: é::
[
P: então por exemplo uma corrente flúvio-marítima sei lá eu uso flúvio para falar que ela vem do rio e vai para o mar eu posso fazer essa construção da palavra flúvio em si ela num/ela não funciona
V: então eu vou falar de:: rios...então os rios são uma vida muito importante nesta vida porque:: eh:: estão em todas as partes ahn:: mesmo em São Paulo aqui temos o:: rio Tietê que passa então é:: muito importante...ahn::...o problema é que vimos... ah:: ((neste momento a pesquisadora se coloca em frente às anotações na lousa e outro aluno faz sinal para que ela saia))
[
P: ((risos)) vou trocar de lado
V: então o problema é que:: temos/tiemos hablando das margens ahn:: e as margens ahn:: podem ser ()...e:: porque o rio ahn:: os rios aluvionares estan/é muito dinâmicas...nunca fica parada/parado...então:: o nível da água pode subir ahn:: ter erosão ter muitos processos...que influenham na vida de::rio..então ahn:: quiero hablar desses processos que estão atuando nos flúvios/nos rios e:: dos problemas que podem ser ahn:: dos problemas que lais/ahn::...((risos)) e das solutions que posso ahn:: abordar...e:: então sobre erosão e:: as proteçãos diretas e indiretas dos rios e depois queria falar sobre um projeto...mostrar como ahn:: como projetar a construção de um canal ahn:: para puritificar um rio...para seguranças/seguranças do rio
P: muito bem...alguém tem dúvidas?...aí exercitando a pronúncia do *r* RIO né aquele *r* do francês...bem feito bem:: pronunciado...e por último bom Eléonore[145] a única que não é de civil aqui no meio ((risos))...agora é a hora de perguntar então ((risos)) brincadeira

<u>Seminário final</u>

V: ahn:: então falarei um pouco de/da morfologia e controle dos rios aluvionares... ((troca de slide)) primeiro eu vou fazer um: um esquema... ((desenha na lousa)) ahn então ahn::... ((termina o desenho)) ahn::: então as cheias são::... (nós vimos) com os rios... e::: de onde está em () de:: equilíbrio/equilíbrio dinâmico... que significa que do mejor (reúna) e tem muitas pessoas que (descem) o rio... e::: mas o problema é devemos () esse rio e nós temos infraestruturas ahn: únicas que são aqui todo tempo... então así tem:: esses tipos de pessoas que mudam a geografia ou as () para ver se vai dar algum problema... eh::: no rio aluvionar

[145] No áudio original consta o nome verdadeiro da aluna. Substituímos na transcrição pelo nome fictício atribuído a ela.

essa:: desse tipo a/a maior parte do () água está no leito principal... e que está (isso)... ((desenha na lousa)) então água ahn: entraria nos nos () é::: então: aqui é mata ciliar então () hoje más e minúsculas... ((desenha na lousa)) e o problema () ahn:: (xilemas)... animais também ()... o problema é quando tem cheias... esta vai dar um grande problema e também tem () onde ((risos)) ()... ((troca de slide)) () como esses outros... é::: o rio que passa na cidade... pra quem (reconheceu) é Paris ((aponta para o slide))... e::: isso é também um rio que passa (nuna) cidade mas você pode/podem olhar que: esse () as margens... não são harmoniosas... vai dar vai ter muitos problemas isso é um exemplo de uma cidade ahn... que não controlaria muito bem este a su rio... e:: não tem muitas problemas... ((troca de slide)) então falar dos princípios e evolução ahn: natural da morfologia fluvial... e:: depois das soluções para controlar o rio... ((troca de slide)) então... como eu falei ahn:: o rio está em equilíbrio dinâmico todo tempo::... precisa encontrar seu equilíbrio... então se você faz uma ação exterior por exemplo (mudar) a declividade... e (dans) fazer una reacção ele vai tentar ahn:: reduzir a essa declividade... ((aponta para o slide)) então aqui temos um pequeno esquema para::... explicar a erosão... ((aponta para o slide)) então isso aqui pode/ aqui você pode ver que a declividade é ()... em::... então aqui vai ter erosão... ahn:: tentar aplanifi/planifiar ((gestos)) ((expressão de dúvida))... planificar e::: aqui vai ter a sedimentação... enfim tudo isso para que:: o o leito se seja (reto) ((gesto)) de novo... ((troca de slide)) o: a erosão debande/depende também da turbidez... que: é a vazão sólida sobre a vazão total... então se a sua turbidez está muito alta... é::: tem muitos resídios sólidos na água então vai ter sedimentação... é:: no mesmo tempo se a turbidez está muito baixa... é: vai:: ahn: não vai ter muitos resí/resídios sólidos então... o rio vá/vá -- não sei como dizer -- mas pegar ahn: das margens pegar materiais das margens... para:: ((gestos)) para::... para encontrar seu equilíbrio... e então... se esse: segundo a valor da: da turbidez vai ser sedimentação ou erosão ou::... ((troca de slide)) é::: uma coisa... com que há muito erosão são as passagens dos barcos... então:: () que:... quando tem um barco que passa... tem:: una onda transversal... que::... tem uma onda transversal e tem um rebaixamento () então a água vai subir e::: ((gestos))... e::: e::

[

P: descer

V: descer? e:: isso vai causar erosão também... ((troca de slide)) consequências ahn::: são múltiplas então é una amenaça para as infraestruturas... e:: as margens () ... e::: isso é então... é:: precisamos de umas de um processo que vai ser... um:: risco muito grande... pra cidade... ((troca de slide)) também tem:: enchentes... ahn:: isso é um processo ahn:: uma coisa muito peligrosa também: na cidade... é:: então no:::... quando eu chuva (). é::: água entra no solo () fixação... e água

vá:: cair nas:: lençóis: freáticas... mas se:: o solo está: todo compactado por isso... ou se estamos numa cidade a água vai:: ir directamente... pro rio então a:: a água vai subir muito... e::: a água entrará (here) nas margens secundárias... onde (humaños vai se esconder)... isso não vai dar... ((troca de slide)) é:: ((aponta para o slide)) (risco gigante) ter grandes consequências... é:: (como) destruções inundações e::: também eu pensei na poluição... porque:: se tem alguns:: produtos químicos ou::... se tem:: se:: ((gesto)) coisas que caem no rio (acabou que) () tudo vira vira (um mingau)... ((troca de slide)) e último processo é migração dos meandros... é:: que é a erosão é responsável por isso... então a água que vem aqui ((aponta para o slide)) vai bater ahn::... neste algo então... o rio vai ter o (interesse) de migrar... e isso é um:: problema também pras cidades porque se um (reto) () imagina um () ((aponta para o slide))... então ((troca de slide)) temos que controlar tudo isso... é:: pra isso tem: dois possibilidade a proteção direta... que é:: uma proteção: ao longo das margem:... sobre um forme/forma da um revestimento... e:::... então este::: proteção direta modifica as margens para aumentar a tensão de arrastamento... que é a: tensão de arrastamento? é a tensão... para o qual a água vai:: pegar o material dos das margens para colocar (eles) na água... e::: (interrogar) a tensão para que tem uma erosão... ((troca de slide)) as diferentes tipos de proteçãos diretas tem gabiãos gabi/gabiãos manta saco e:: ((olha no computador)) caixa... as gabiões manta são muitos utilizadas para grande áreas porque são pequenas estruturas para grande áreas... e::: são aplicados para:: revestimento de grande áreas... como você pode ver aqui ((aponta para o slide)) imagem da de um rio ahn:: um grande rio... ((troca de slide)) e:: gabiões caixa... que são estruturas rectangulares e muitas utilizadas pra contenções... pra os muros... para que a margem não ((gesto))... não (colapsa)... os gabiões saca são::: sacos são paineis de:: malhas hexagonais... e são:: utilizados muito pra emergências... porque cê pode:: você pode jogar o saco/sacos e estabilizar (o lugar)... estabilizar as: margens rapidamente mas... é melhor:... ser para ahn: obras ahn:... ahn: não preventivos... ((troca de slide)) ahn::: protecion de/de enrocamento é:: então são pedras livres... e::: mas este tipo de: enroca/de enrocamento geralmente é mais utilizado quando tem grande ondas... porque resita:: sua resistência é melhor ahn:: ()... ((troca de slide)) outro tipo de:: proteção direta: muito barato é o bolsacreto então você (pede) um saco... e você coloca ahn:: concreto dentro e você ((gestos)) pode fazer um margem... uma contenção... muito rapidamente e muito barato... mas você pode ver que ele não é: muito:: é um pouco feio... ((troca de slide)) proteção direta: a melhor proteção direta é argamassa... é:: a mais caro mas... é:: também mais resistente... e permite:: o escoamento da água (pelo) toda cidade... mas preci/preci/ tem necessidade de um projeto:: ()... (gasta muito dinheiro)... ((troca de slide)) as proteçãos indiretas agora... é:: essa:: actua sobre as: causas é:: da: erosão... então:: você pode ver que tem um:: corrente... que

está: fazendo: arrastamento do material... e:: as... proteçãos indiretas vai... ahn: ahn: cortar este corrente... e então ahn:: vai permitar estabili/estabilizar a margens... ((troca de slide)) então então tem:: espigãos ()... tem espigãos de gabiões... gabiões saco e gabiões caixa... ((troca de slide)) e também espigões de bolsacreto () isso é mais barato mas... não é o melhor... ((troca de slide)) ahn::: tem o dique longitudinal... que é geralmente::... feitos com gabiões... e para: proteger um construção (pontual)... no: na margem... ((troca de slide)) quais são:: como escolher se::... se vamos pegar/colocar proteção direta ou indireta... é::: da proteção directa é mais cara e:: quando tem intervenção são:: mais custosas... mas é bom porque: não tem diminuição do raio hidráulico... então se você tem uma diminuição de um raio (hidráulico) significa que você tem um vazão menor... e então se tem una cheia as margens secundárias vai ser:: (afegadas)... e::: também tem ((aponta para o slide)) maior garantia de fixação das margens... então mais (cara)... ((troca de slide)) ahn:: proteção indirecta são mais barata é::: o custo de (tenação) é muito menor... mas tem um diminuição do raio hidraúlico... caso você tem uma (cheia) isso é um problema... e:::... (ah sim) também no projeto a disposição deles é importante porque se você (coloca)... ahn:: a () (proteção indireta) ahn: num/num/num lugar que não é: bom... ele pode piorar o problema da erosão... então... é::... (deve ser muito cuidado) ()... ((troca de slide)) é::: a finir/a finir ahn:: o controle de cheias ahn é feito ahn::... o:: a solução/melhor solução para (controle) de cheias são:: retificação de rios... então aqui você vê que tem um rio que ()... ()... que ele faz muito meandros... (só é preciso) retificar para ordenar vazão e:: então o período:: te/tem diferente etapas... primeiro:: definir o traçado do do rio... e segundo: dimensionar o canal para que os barcos podem passar e que:: as (vazões) () seja bom... pra que as margens sejam... não tem risco de: ser afectadas... e::: mui/logo tem verificações sobre:: (assoreamento) dos materiais das margens... e também ahn:: verificação ahn::... () (não é isso)... ah si tem una licença também para ter obras e é una licença que é muito: muito difícil de obter pra que:: as obras sejam/ sejam mais sustentáveis... então é difícil...

P: muito bem... ((aplausos)) dúvidas?... questões?... bom então

16.8 Marianne

Legenda:
M: Marianne
P: pesquisadora

Áudio da reunião de orientação

P: Marianne
M: então ah:: minha área é:: a engenharia da computação... eu escolhi a disciplina... mídia e hipermídia
[
P: uhn uhn
M: o tema é a::: realidade virtual... o topico específico é:: o Leap Motion... entre o tema e o topico... ah::... ah:: o assunto é:::: uh os dispositivos de:: inter/interatividade... ah:: depois tem o::... várias problemáticas... se é uma:: apresentação do Leap Motion então a:: a pergunta é o que é o Leap Motion?... mas ah::: pode ser formulada... de uma outra maneira... ah:: por exemplo se o Leap Motion é uma é só:: uma uma maneira de interagir... ou se a:: altura das expectivas... ou posso então estudar a as novas possibilidades que... o Leap Motion permite
P: muito bem

Apresentação do tema aos colegas: Não participou

Seminário final: Não participou