



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

FELIPE DE ALMEIDA E SILVA PINHEIRO

**AS CONSIGNAS DE ENSINO EM LIVROS DE FRANCÊS DESTINADOS A
ADULTOS MIGRANTES**

FORTALEZA

2021

FELIPE DE ALMEIDA E SILVA PINHEIRO

AS CONSIGNAS DE ENSINO EM LIVROS DE FRANCÊS DESTINADOS A ADULTOS
MIGRANTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P719c Pinheiro, Felipe de Almeida e Silva.
As consignas de ensino em livros de francês destinados a adultos migrantes / Felipe de Almeida e Silva Pinheiro. – 2021.
131 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.
1. francês. 2. migração. 3. consigna de ensino. I. Título.

CDD 410

FELIPE DE ALMEIDA E SILVA PINHEIRO

AS CONSIGNAS DE ENSINO EM LIVROS DE FRANCÊS DESTINADOS A ADULTOS
MIGRANTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 07/12/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Luciane Corrêa Ferreira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Aos alunos, a razão e o estímulo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código
de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Ceará, instituição pública, gratuita e de qualidade, onde aprendi, ensinei e senti-me em casa. A todos os que a mantêm e trabalham para fortalecê-la. *Virtus unita fortior!*

À Professora Doutora Eulália Leurquin, pela confiança, pela paciência, pelo trabalho e por ter compartilhado obras de sua biblioteca pessoal.

Aos membros da banca, Professora Doutora Luciane Corrêa Ferreira, quem contribuiu também com a leitura do trabalho em andamento e com a realização do parecer de qualificação e Professor Doutor Rosivaldo Gomes. Agradeço pelo aceite e pelas contribuições.

Às professoras e colegas de pesquisa que leram atentamente versões anteriores deste estudo e participaram das etapas de qualificação e de seminários de pesquisa, com contribuições valiosas: Professora Doutora Ana Angélica Gondim e Professora Doutora Larissa Rodrigues.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo suporte financeiro.

Aos grandes professores de língua estrangeira com quem tive a oportunidade de aprender e em que encontrei inspiração.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento do ensino de línguas no Brasil, incluindo os teóricos, os raros responsáveis por políticas linguísticas adequadas, os professores e, claro, os estudantes e demais pessoas que agem e se posicionam em prol da pluralidade linguística.

Por fim, à família e aos amigos, pelo apoio todo dia, o dia todo.

RESUMO

Uma consigna inadequada pode acarretar implicações sérias, desde um obstáculo à aprendizagem ou à avaliação de competências até a anulação de uma questão em prova de concurso público. Este trabalho objetiva analisar a adaptação das consignas presentes em livros didáticos de francês língua não materna destinados a migrantes adultos na França. Estudos na área de ensino-aprendizagem de francês para migrantes (VERNET, 2009; BEACCO *et al.*, 2014) têm evidenciado que esse público de aprendizes, ainda que heterogêneo, possui especificidades e necessidades linguísticas em comum, as quais precisam ser levadas em conta no ensino da língua da sociedade de acolhimento. Os livros didáticos (LD) destinados a adultos migrantes, apesar de escassos (ADAMI, 2009), têm seu lugar no mercado editorial francês. Para este estudo, foram selecionadas duas obras, das quais foram analisadas 93 consignas, sob três critérios: a) as escolhas lexicais operadas pelos autores, mais especificamente, os verbos empregados; b) a contextualização da consigna e c) a adequação da consigna em relação às competências a serem potencialmente mobilizadas pelos aprendizes a que se destinam (CUQ, 2003; BRONCKART, 1996; BRONCKART *et al.*, 2004; DOLZ *et al.* 2010; RIESTRA, 2008, ZAKHARTCHOUK, 2016). A pesquisa, de teor documental, caracteriza-se pela abordagem qualitativa, possui método indutivo e, quanto aos objetivos, é do tipo explicativa. Nas análises, foi possível observar a presença de consignas que traziam verbos de instrução não condizentes semanticamente com as competências objetivadas, também constatou-se a existência de consignas que não levavam em consideração o contexto de comunicação ou as necessidades linguísticas imediatas do público, bem como consignas em dissonância com as recomendações dos documentos de referência para o ensino de línguas. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005; 2018).

Palavras-chave: francês; migração; consigna de ensino; livro didático.

RÉSUMÉ

Une consigne inappropriée peut avoir de graves implications, mettant obstacle à l'apprentissage ou à l'évaluation des compétences ou pouvant même faire annuler une question dans un examen de concours à la fonction publique. Cette étude a pour objectif d'analyser l'adaptation des consignes présentes dans des manuels de français langue non maternelle adressés à des migrants adultes en France. Des recherches dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de français pour migrants (VERNET, 2009; BEACCO *et al.*, 2014) ont montré que ce public d'apprenants, bien qu'hétérogène, a des spécificités et des besoins linguistiques en commun, qui doivent être pris en compte dans l'enseignement de la langue de la société d'accueil. Les manuels pour des adultes migrants, malgré leur rareté (ADAMI, 2009), ont leur place dans le marché du livre français. Pour cette étude, deux ouvrages ont été choisis, à l'intérieur desquels nous avons analysé 93 consignes sous trois critères : a) les choix lexicaux opérés par les auteurs, plus particulièrement, en ce qui concerne les verbes employés ; b) la contextualisation de la consigne et c) l'adéquation de la consigne par rapport aux compétences qui seraient potentiellement mobilisées par les apprenants à qui elles s'adressent. (CUQ, 2003; BRONCKART, 1996; BRONCKART *et al.*, 2004; DOLZ *et al.* 2010; Riestra, 2008, Zakhartchouk, 2016). La recherche est du type qualitative, avec une méthode inductive et appartient quant à ses objectifs à la typologie explicative. Nous y avons pu observer la présence de consignes apportant des verbes d'instruction en désaccord sémantique avec les compétences visées, nous avons vérifié également l'existence de consignes qui ne prenaient pas en considération le contexte de communication ou les besoins linguistiques immédiats du public, ainsi que des consignes en dissonance avec les recommandations présentes dans les documents de référence pour l'enseignement de langues (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005; 2018).

Mots-clés : Français. Migration. Consigne d'enseignement. Manuel.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE	Conselho da Europa
CIEP	Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (<i>Centre international d'études pédagogiques</i>)
CRI	Contrato de Integração Republicana (<i>Contrat d'intégration républicaine</i>)
DALF	Diploma de Aprofundamento em Língua Francesa (<i>Diplôme approfondi en langue française</i>)
DDL	Didática de Línguas, também podendo aparecer DdL
DELF	Diploma de Estudos em Língua Francesa (<i>Diplôme d'études en langue française</i>)
DILF	Diploma de Iniciação à Língua Francesa (<i>Diplôme d'initiation à la langue française</i>)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio, podendo ser grafado também em caixa-baixa, Enem
ILMA	Integração Linguística de Migrantes Adultos (<i>Intégration linguistique des migrants adultes</i>)
INSEE	Instituto Nacional da Estatística e dos Estudos Econômicos (<i>Institut National de la Statistique et des Études Économiques</i>)
FLE	Francês Língua Estrangeira
FLES	Francês Língua Estrangeira e/ou Segunda
FLI	Francês Língua de Integração
FLS	Francês Língua Segunda
FOS	Francês de Objetivos Específicos
GEPLA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro didático
LE	Língua estrangeira
LES	Língua estrangeira e/ou segunda
LS	Língua segunda
L1	Língua 1, ou língua primeira, ou ainda primeira língua
L2	Língua 2 ou língua segunda, como alternativa a LS
OFPRA	Agência Francesa da Proteção dos Refugiados e Apátridas (<i>Office français de la protection des réfugiés et apatrides</i>)
QEQR ou QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RDV *Rendez-vous*, no título de livro *Rendez-vous en France*
SAT Teste de Avaliação Escolar (*Scholastic Assessment Test*)
UE União Europeia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PANORAMA DO CONTEXTO MIGRATÓRIO NA FRANÇA	24
2.1	Políticas linguísticas para migrantes na França.....	28
2.2	Datas relevantes para a história do ensino de francês a migrantes.....	30
2.3	Conceitos de migração e de migração forçada	31
2.5	A migração no Quadro Comum de Referência	34
2.6	Diploma de Iniciação à Língua Francesa (DILF).....	39
2.7	Dispositivos legais de integração do migrante	46
3	DISCUSSÃO TEÓRICA	51
3.1	Conceitos iniciais	51
3.1.1	<i>Língua materna</i>	52
3.1.2	<i>Língua segunda</i>	52
3.1.3	<i>Língua estrangeira</i>	53
3.1.4	<i>Língua de acolhimento/língua de integração</i>	53
3.1.5	<i>Língua de herança</i>	53
3.1.6	<i>Comunicação endolíngue e exolíngue</i>	54
3.2	As escolhas dos LDs nas formações de migrantes	55
3.3	As consignas de ensino	56
3.3.1	<i>A consigna e seu destinatário</i>	59
3.3.2	<i>Compreensão da consigna</i>	63
3.3.3	<i>Constituição da consigna</i>	65
3.4	A apreensão dos textos	68
3.5	Contexto de produção	71
4	METODOLOGIA	73
4.1	Campo de inserção: entre a Linguística Aplicada e a Didática de Línguas.....	73
4.1.1	<i>Contribuições da LA e da DDL para o ensino-aprendizagem de línguas</i>	74
4.2	Caracterização da pesquisa	78
4.3	Construção do <i>corpus</i>	79
4.3.1	<i>Procedimentos de coleta de dados</i>	80
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	82

5.1	Apresentação geral dos livros didáticos selecionados	82
5.1.1	<i>LD Ensemble cours de français pour migrants</i>	84
5.1.2	<i>LD Rendez-vous en France 1 : cahier de français pour migrants</i>	88
5.2	Análise das consignas	92
5.2.1	<i>Os verbos empregados nas consignas.....</i>	92
5.2.2	<i>Análise das consignas quanto à contextualização das atividades.....</i>	98
5.2.3	<i>A adequação das consignas ao público</i>	104
6	CONCLUSÕES	111
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A – GLOSSÁRIO DE TERMOS UTILIZADOS.....	118
	ANEXO A – CONSIGNAS DO MANUAL <i>ENSEMBLE</i>	123
	ANEXO A – CONSIGNAS DO MANUAL <i>RENDEZ-VOUS EN FRANCE</i>	128

1 INTRODUÇÃO

O estímulo para a realização desta pesquisa de mestrado tem origem em nossas inquietações acadêmicas à época da formação universitária inicial, ainda na licenciatura em Letras, e fortaleceu-se durante nossas atuações no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo de francês. Essas inquietações de pesquisa diziam respeito ao papel do livro didático no desenvolvimento das competências dos aprendizes e sobretudo ao que as consignas contidas nas atividades daqueles livros poderiam revelar acerca do ensino-aprendizagem de um idioma.

Decidimos, portanto, realizar um estudo sobre consignas de atividades em livros de francês língua não materna, mas faltava definir o público a que essas consignas se destinariam, o que implicaria parte do contexto em que elas estariam inseridas, algo fundamentalmente importante a se levar em consideração em uma pesquisa em Linguística Aplicada com ênfase em ensino-aprendizagem.

Trataríamos de um público mais generalista de francês língua estrangeira em contexto exólingue? De estudantes em formação para tornarem-se professores de francês? De um público aprendiz de francês com objetivos específicos? As opções são múltiplas, mas finalmente decidimo-nos por estudar as consignas em contexto de aprendizes em situação de migração, mais especificamente, de migração forçada na França.

A decisão veio após termos experienciado um estágio de ensino de francês a migrantes naquele país, quando pudemos, na prática, observar o quão específicas são as necessidades do público e o quanto uma preparação adequada para aquele tipo de ensino, bem como a ampliação do debate sobre o tema são necessárias.

Feita a apresentação do percurso que motivou a realização deste trabalho, buscaremos nesta introdução situar o leitor e a leitora nas escolhas que fizemos para esta pesquisa e justificar a seleção do tema. No tocante aos livros didáticos selecionados, foram escolhidos aqueles explicitamente destinados a pessoas em situação de migração na França. Para analisarmos tais obras, tivemos a necessidade de fazer certas escolhas e certos recortes metodológicos, como a opção por dois títulos especificamente, *Ensemble méthode de français* e *Rendez-Vous en France*. As razões pelas quais trataremos das consignas dessas duas obras serão apresentadas no capítulo de metodologia.

Faz-se necessário ainda situar nossa pesquisa em um contexto de pesquisa universitária, dentro do qual desejamos dialogar e para o qual esperamos trazer alguma

contribuição. Estamos inseridos na linha de investigação da Linguística Aplicada com ênfase no ensino-aprendizagem de língua não materna, no seio da Universidade Federal do Ceará, e, mais especificamente, dentro das produções científicas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA), do qual participamos na condição de pesquisador estudante.

Para citar algumas das pesquisas recentes já realizadas no grupo que se aproximam de nossa temática, temos a dissertação de mestrado de Gondim (2012) – *Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira*, a qual já traz algumas pistas de análises acerca do livro didático de língua não materna; temos também, na área do francês, porém com maior foco na formação docente: *Atividade de tradução fílmica como instrumento de interação na formação de professores de FLE*, de Rodrigues (2013)¹.

No que diz respeito às questões relativas ao ensino de língua para migrantes, muitas pesquisas já foram realizadas na França, sendo esse um tema acadêmico com certa recorrência naquele país, inclusive com relativa vastidão na quantidade de obras bibliográficas disponíveis sobre o tema se comparado ao Brasil, ainda que localmente temos crescido na produção científica sobre o acolhimento linguístico de migrantes. Recentemente (2019), tivemos a publicação da obra *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*, organizada por Ferreira *et al.*, livro que traz uma compilação de textos com discussões em áreas diversas, desde a preparação de migrantes no Brasil para o Enem, passando por questões relativas à formação de professores especificamente para língua de acolhimento até as particularidades dos contextos de ensino entre migrantes em muitos países, como no Chile, na Alemanha ou na Finlândia, para citar alguns exemplos.

Na literatura francesa sobre esta questão, Vernet (2009, p. 91-29), por exemplo, explica que uma formação voltada para esse público deve implementar uma pedagogia

¹ Alguns dos demais trabalhos recentes diretamente implicados na mesma área de pesquisa que a nossa, podem ser exemplificados em: Dissertações de mestrado: Sousa (2013) - *O discurso do professor sobre o ensino da gramática em sala de aula de português língua estrangeira*; Celedônio da Silva (2015) - *Mecanismos de coesão nominal em produções escritas de estudantes de português língua estrangeira*; Calabria (2016) - *O agir do estagiário de docência em italiano representado nos relatórios de regência: uma análise à luz do interacionismo sociodiscursivo* e Teses de doutorado: Santos (2014) - *A morfogênese do agir professoral no discurso do professor em formação sobre ensino de língua francesa*; Souza (2014) - *O trabalho do professor de português língua estrangeira: o agir no discurso*; Gondim (2017) - *Formação de professor com foco na produção de material didático de Português Língua Estrangeira*.

adaptada às necessidades dele, assim como aos meios disponíveis pelos organismos de formação e, para tanto, o ideal seria sintetizar correntes metodológicas, em vez de se fixar em uma única abordagem didática. “Pode-se considerar que as abordagens praticadas junto a um público migrante são um misto de abordagem comunicativa, abordagem por competências e do Francês com Objetivos Específicos (FOS – no original, *Français sur objectifs spécifiques*) em alguns casos”.

Desse modo, o teórico evidencia a necessidade de uma variação de abordagens para que o trabalho com migrantes seja frutífero. Vernet acrescenta ainda que faz-se necessário manter em mente que a aprendizagem deve sempre tender ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, tanto do ponto de vista linguístico quanto do social.

- Do ponto de vista linguístico: leva-se o aprendiz a repensar sua representação acerca da aprendizagem. Estando o migrante em situação de imersão, a sala de aula não será, portanto, o único lugar onde se pode aprender. Aprende-se em todas as circunstâncias e em todos os lugares;
- Do ponto de vista social: a aprendizagem objetiva proporcionar a aquisição de marcos socioculturais na sociedade de acolhimento, o conhecimento do ambiente social, os saber-fazer (*savoir-faire*) diante das situações da vida cotidiana.

Acerca das especificidades de migrantes, uma das principais diferenças entre um aprendiz migrante na França e um aluno adulto de francês língua estrangeira (FLE) em outro país não francófono é que geralmente o segundo, provavelmente, escolheu como e quando aprender a língua. Ainda que tenha uma necessidade profissional ou acadêmica, ele tem, muitas vezes, certas liberdades, como simplesmente interromper seu aprendizado se assim o desejar ou precisar. Por outro lado, para o primeiro, trata-se de uma necessidade urgente, seja para se inserir nos estudos e no mundo do trabalho, seja até mesmo para a realização de seus procedimentos administrativos iniciais no país de acolhimento. Adami (2009), explica que:

Os migrantes em formação não se parecem com os estudantes de FLE no estrangeiro pois suas primeiras preocupações não são escolares: eles precisam encontrar ou manter um emprego, um lugar para habitar, encarar as despesas, resolver incontáveis

problemas administrativos, acompanhar a situação escolar dos filhos, etc. Os migrantes geralmente não se encontram em uma situação de seguridade material que poderia permitir-lhes abordar a aprendizagem de maneira tranquila. (ADAMI, 2009, p. 102).²

Em realidade, os aprendizes são submetidos a pressões no nível social, econômico e jurídico, que podem variar segundo as circunstâncias de sua entrada no país, seu *status* jurídico (se refugiado ou detentor de asilo político, por exemplo) e a duração de sua permanência. Inúmeros migrantes na França vivem em situação precária, enfrentam o desemprego e as privações causadas pela falta de meios financeiros.

Sem ter o direito de trabalhar legalmente, alguns deles ganham a vida desempenhando trabalhos informais, por vezes, em atividades de enorme esforço físico e muitas vezes mal remuneradas. Essas pressões podem transformar-se em verdadeiros obstáculos ou mesmo freios para frequentar aulas de língua e, certamente, elas acarretam prejuízos à aprendizagem. É por isso que os migrantes, em geral, têm necessidades de aprendizagem bastante precisas e as formações devem levá-las em consideração.

Um outro aspecto a levar em conta é a natureza plurilíngue dos grupos de aprendizes e o fato que isso provoca consequências para a organização do ensino. Tradicionalmente, os aprendizes de uma língua estrangeira têm sido considerados como fazendo parte de um grupo linguístico homogêneo, a quem se poderia ensinar uma nova língua pela referência de uma bagagem comum, o que não procede em muitos casos com grupos de migrantes.

Os grupos são, frequentemente, bastante heterogêneos. Uma grande quantidade dos migrantes na França provem do que se costuma chamar, naquele país, de “línguas distantes”, não pelo fato de possuírem uma distância geográfica, mas por um afastamento linguístico formal, como o albanês, que é mais distante do francês do que o espanhol. Isso implica no fato de que raramente os professores poderão apresentar muita capacidade de intercompreensão diante das línguas de seus alunos.

² Tradução nossa do original em francês: *Les migrants en formation ne ressemblent pas aux étudiants de FLE à l'étranger parce que leurs premières préoccupations ne sont pas scolaires : il leur faut trouver ou conserver un emploi ou un logement, boucler les fins de mois, résoudre les innombrables problèmes administratifs, suivre la scolarité des enfants, etc. Les migrants ne se trouvent pas souvent dans une situation de sécurité matérielle qui pourrait leur permettre d'aborder l'apprentissage de façon sereine.*

Já no que diz respeito às competências comunicativas dos migrantes, elas podem ser muito variáveis de um indivíduo a outro sobretudo devido ao percurso linguístico percorrido por cada um, percurso esse que muitas vezes se confunde com a trajetória migratória deles. Sobre isso, Krumm e Plutzar (2008, p.6), afirmam que nesses casos: “entram em jogo o *status* de sua(s) língua(s) primeira(s) (L1) em seu país de origem, as outras línguas que ele utilizaram no decorrer de sua migração e os contatos linguísticos na sociedade de acolhimento”. Acrescentamos aqui que o *status* de prestígio de sua L1 na França e o do francês em seus países também podem ter implicações no aprendizado.

Com os migrantes não escolarizados em seus países de origem, é muito frequente que os alunos falem uma ou mais de uma língua, mas que eles não saibam escrever nelas, nem possuam qualquer outra habilidade em leitura. No caso dos migrantes adultos escolarizados anteriormente à chegada no país de acolhimento, essas pessoas, além de já lerem e escreverem em suas línguas, possuem de modo mais ou menos enraizado certas concepções e representações do que é o ensino e a aprendizagem, graças a suas próprias experiências na escola.

É, portanto, importante, levar em consideração as culturas educativas dos aprendizes. A aula de língua tem, como nos explicam Chiss e Cicurel (2005), seus rituais e suas rotinas e as práticas educativas estão em consonância com a cultura ou o contexto no qual elas existem.

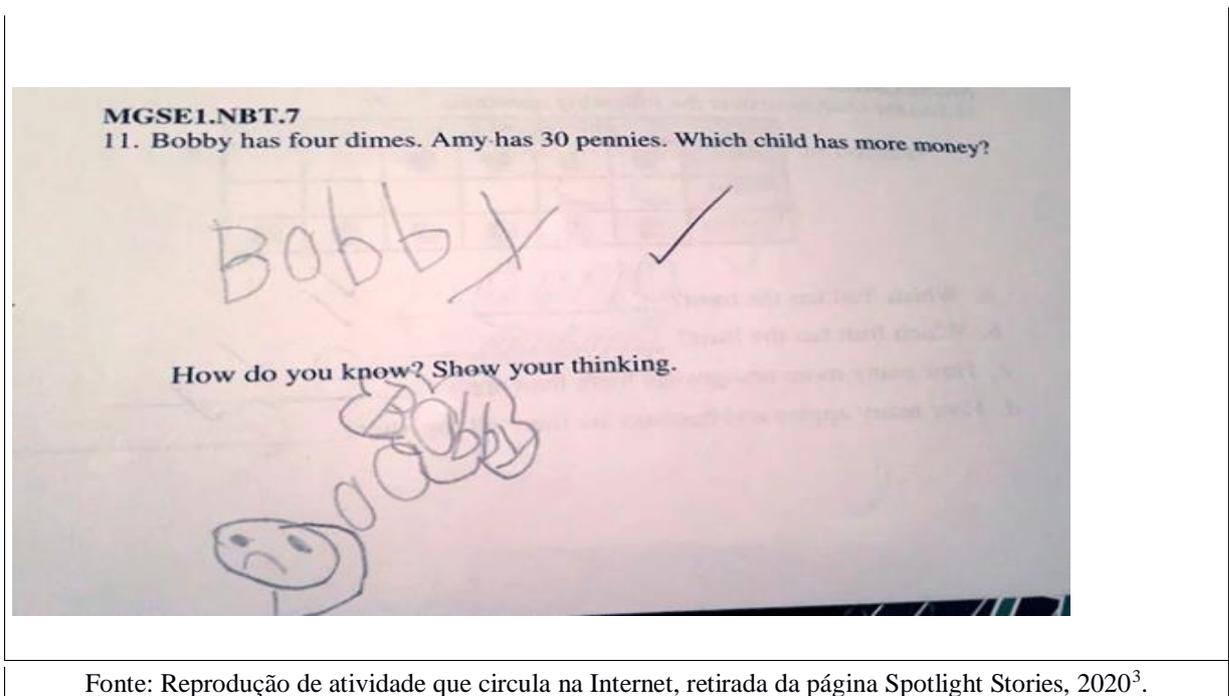
Todos os autores citados até aqui têm fornecido sólidas contribuições para o entendimento das questões que norteiam o ensino e a aprendizagem de francês língua estrangeira dentre migrantes adultos, mas eles não investigaram necessariamente os livros didáticos sob a ótica da análise das consignas de ensino, como propusemo-nos a fazer.

Nas consignas das atividades do livro didático, estão presentes representações da parte de seus autores sobre as necessidades de aprendizagem do público, sob a forma de instruções de ações que esses aprendizes deverão desempenhar ao longo de seu aprendizado. A consigna ocupa, inclusive, um lugar de destaque no ensino, sob a modalidade oral ou escrita, pois está sempre presente nas interações entre ensinante e aprendiz, no espaço da sala de aula, nos mais diversos tipos de avaliação de conhecimentos e, claro, nos livros didáticos.

A consigna de ensino, em geral, chamada de enunciado da atividade ou da questão, é ainda um dos fatores imprescindíveis não somente para verificar o aprendizado, mas também para possibilitar o próprio aprendizado, e uma vez que seja inadequada ou mal formulada dificultará a compreensão do que se espera que o aprendiz realize na atividade de aprendizagem.

Nesse sentido, diversos exemplos de atividades inadequadamente realizadas pelos alunos, em parte devido a consignas problemáticas, são temas recorrentes entre conversas de professores, de alunos e demais atores do ambiente escolar. Talvez por fazer, ou um dia ter feito parte de alguma experiência de praticamente todo cidadão que já passou por processo de escolarização, esses casos aparecem frequentemente na esfera discursiva da Internet, sobretudo em espaços dedicados ao humor e ao humor escolar. Vejamos alguns casos de atividades que circulam com certa popularidade em sites humorísticos e nas redes sociais.

Figura 1 – Consigna de atividade de matemática



³ Disponível em: <https://sbly-web-prod-shareably.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2018/07/22075108/bobby-thinking-exam-answer.png>. Acesso em junho de 2020.

A atividade de matemática de nível fundamental, em inglês, é respondida de forma irreverente pelo aprendiz. Em português (tradução nossa), temos a seguinte construção:

*11. Bobby tem quatro moedas de dez centavos. Amy tem 30 moedas de um centavo.
Qual das crianças tem mais dinheiro?*

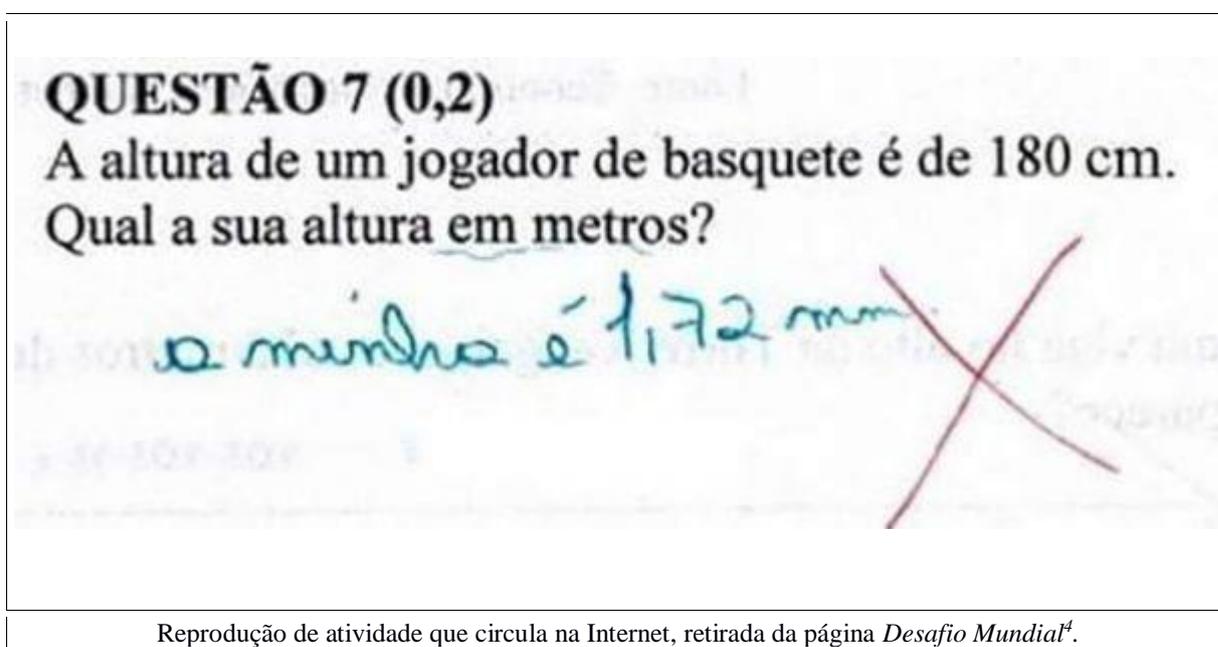
Resposta do aluno: *Bobby.*

Segunda parte da atividade: *Como você sabe? Mostre seu raciocínio.*

Ao deparar-se com a consigna pedindo para que demonstre o raciocínio usado para chegar à resposta, o aluno, da maneira mais concreta e irreverente, se retrata literalmente raciocinando sobre a resposta certa, em vez de fazer o que se esperaria, isto é, abstrair os dados da contextualização da consigna para elaborar formalmente a expressão numérica que demonstrasse a resposta final.

Vejamos outro caso, desta vez em língua portuguesa, em que a ambiguidade ocasionada pelo uso do pronome adjetivo *sua* teria confundido o aprendiz, o qual no lugar de interpretar o pronome como se referindo anaforicamente ao jogador de basquete, compreendeu-a como referindo-se ao pronome de tratamento *você*, portanto o aluno interpretou que a pergunta era sobre ele.

Figura 2 – Consigna com interpretação ambígua



⁴ Disponível em: <https://www.desafiomundial.com/wp-content/uploads/2019/01/prova18-70590-37768.jpg>. Acesso em 2 de julho de 2020.

Não vamos discutir aqui se os alunos agiram de modo mal intencionado ou se de fato tiveram um problema de compreensão da instrução. Mesmo porque, não há como provar a veracidade das imagens que circulam na web. Centenas de outros exemplos como esses dois são muito comuns de serem encontrados e a partir de nossa experiência de professor de línguas, podemos testemunhar que consignas confusas inevitavelmente causarão problemas na execução de atividades pelos alunos.

Entrando na esfera dos exames e concursos públicos, temos casos constantes de anulação de itens por problemas diretamente relacionados com a elaboração da consigna (ou por incoerência entre a consigna e as opções de resposta), o que mais uma vez aponta para a importância do tema nas situações de verificação de aprendizagem ou de controle de competências. A legislação que rege a elaboração de exames de concursos públicos federais no Brasil não abrange a etapa de elaborações da consigna, mas o Projeto de Lei 74/2010, do Senado, propõe em seu Artigo 27, normas quanto à clareza das questões e quanto à adequação do nível de complexidade das provas aos cargos objetivados, como já é determinado no Art. 37, Inciso II, da Constituição Federal do Brasil. De acordo com o Projeto de Lei,

As provas serão elaboradas de maneira clara e objetiva, de forma a possibilitar ao candidato a compreensão do tema dado a julgamento, a partir do estabelecimento de padrão de compreensão média do candidato e considerado o nível de escolaridade do cargo ou emprego. (BRASIL, 2010)

Fica evidenciada a preocupação em adaptar a instrução da atividade (e a própria atividade em si) levando em consideração o público médio que deverá concorrer ao cargo. Ainda é proposto, no parágrafo seguinte do Projeto de Lei, que seja vedado nos enunciados das questões vocabulário em desuso ou construções que levem à ambiguidade.

Essas preocupações legais de elaboração de exames coloca em destaque, mais uma vez, a necessidade de instruções adequadas. No caso da França, país para o qual nossa pesquisa se volta, o cuidado para que não haja ambiguidades na formulação das questões também é fortemente encorajado na esfera da admissão pública. Segundo o *Guia Prático dos*

*Concursos Administrativos*⁵, a ausência de ambiguidade “evita dúvidas da parte dos candidatos e dificuldades de correção, leia-se riscos de recursos, em caso grave de problema de formulação de enunciado⁶” (FRANÇA, 2015, p.9).

Fica nítido nas duas recomendações, em ambos os países, que a formulação de consignas adequadas é critério básico de um ponto estratégico para as duas nações: a correta avaliação de competências adquiridas para a contratação de candidatos que desejem integrar a função pública. Nosso trabalho não se ocupará da análise de provas de concurso, mas de livros didáticos de ensino de língua francesa voltados para adultos não nativos em situação de migração. Esse domínio, o do ensino de idiomas, possui textos norteadores próprios, como o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as Línguas, assim como se pauta em políticas linguísticas específicas, as quais serão apresentadas mais adiante, no capítulo dois.

Levando em consideração o que foi dito até aqui, cremos que nossa pesquisa se justifica por ter o potencial de fornecer uma melhor compreensão sobre os manuais didáticos destinados a alunos migrantes, especificamente a partir da análise de consignas, no nosso caso, para a língua francesa, mas, que em certa medida, pode oferecer também uma contribuição mais ampla, dando pistas de reflexões e endossando o debate acerca do ensino de línguas estrangeiras e segundas (LES) em contexto de aprendizes migrantes, inclusive podendo dialogar com pesquisas semelhantes, no contexto migratório no Brasil⁷, em um momento histórico em que temos presenciado um aumento de pessoas nessa situação.

O trabalho se organiza da seguinte maneira: no próximo capítulo, o segundo, trataremos do contexto referente ao público de adultos migrantes na França. Ali, apresentaremos a situação histórica e atual da migração em território francês, algumas das políticas linguísticas voltadas aos migrantes naquele país, assim como introduziremos conceitos acerca da questão da migração que são pertinentes a nossos estudos.

O terceiro capítulo, dedicado à discussão teórica trará a apresentação dos conceitos e das teorias que servirão de embasamento para nossas análises, partindo de uma discussão

5 *Guide pratique des concours administratifs à l'usage des présidents et membres de jurys* (no original).

6 Tradução nossa do original francês : *L'absence d'ambiguïté dans la formulation des questions ainsi que dans l'expression des données est essentielle. Elle évite les interrogations des candidats et les difficultés de correction, voire des risques de recours en cas de grave défaut de formulation ou d'énoncé.*

7 Citamos, a título de exemplo, duas iniciativas nacionais, o Grupo de Estudos Cognição, Educação, Imigração e Refúgio, da Universidade Federal de Minas Gerais e os projetos acerca de Imigração, Plurilinguismo, Português como Língua de Acolhimento e de Escolarização da Universidade de Brasília.

sobre os conceitos de língua, passando pelas múltiplas noções de consigna e chegando à noção de contexto de produção.

No quarto capítulo, trataremos da metodologia da pesquisa, onde proporemos uma discussão sobre a intersecção entre Linguística Aplicada e Didática de Línguas e as implicações do uso dos dois termos, para em seguida, expormos nossos métodos de coleta e análise de dados e as razões que motivaram as escolhas metodológicas.

O quinto capítulo é o da análise dos dados, no qual apresentaremos as características dos livros didáticos em questão e analisaremos as consignas das atividades selecionadas, sob três olhares, o da composição lexical delas, com foco nos verbos que as introduzem; o da contextualização das consignas e o de sua adequação ao público a que se destinam.

2 PANORAMA DO CONTEXTO MIGRATÓRIO NA FRANÇA

Ainda que discussões sobre o tema da migração, em diversas esferas, sejam cada vez mais recorrentes na Europa Ocidental, devido a um recente aumento no número de migrantes (em parte formada por refugiados e por requerentes de asilo), em países como a França, a Alemanha e o Reino Unido, os movimentos migratórios não constituem um fenômeno nem um pouco recente. Na verdade, eles sempre existiram, de modo que a migração humana é provavelmente tão antiga quanto a própria humanidade. Contudo, é somente a partir do século XIX que são feitos os primeiros recenseamentos com dados concretos sobre a imigração na França.

Essa primeira fase de chegada de migrantes era composta principalmente por belgas, os quais trabalharam nas minas de carvão e ferro do norte e do leste francês, mas também de italianos, de poloneses e de espanhóis, geralmente, trabalhadores jovens, empregados não somente naquelas minas, mas também na agricultura, na construção civil e nos trabalhos domésticos.

Após a Segunda Guerra Mundial, durante a fase de reconstrução da Europa, os migrantes na França provinham principalmente das antigas colônias francesas na África (Argélia, Marrocos, Tunísia, sobretudo) e de países asiáticos, como o Camboja e o Vietnã, que integravam a antiga Indochina Francesa.

Atualmente, desde a década de 1990, com a livre circulação de pessoas no espaço econômico da União Europeia, o que desburocratizou os procedimentos de entrada para outros europeus, tem havido um fluxo importante de pessoas oriundas de países como a Espanha, Portugal e a Bélgica, as quais procuram a França para trabalho ou estudo.

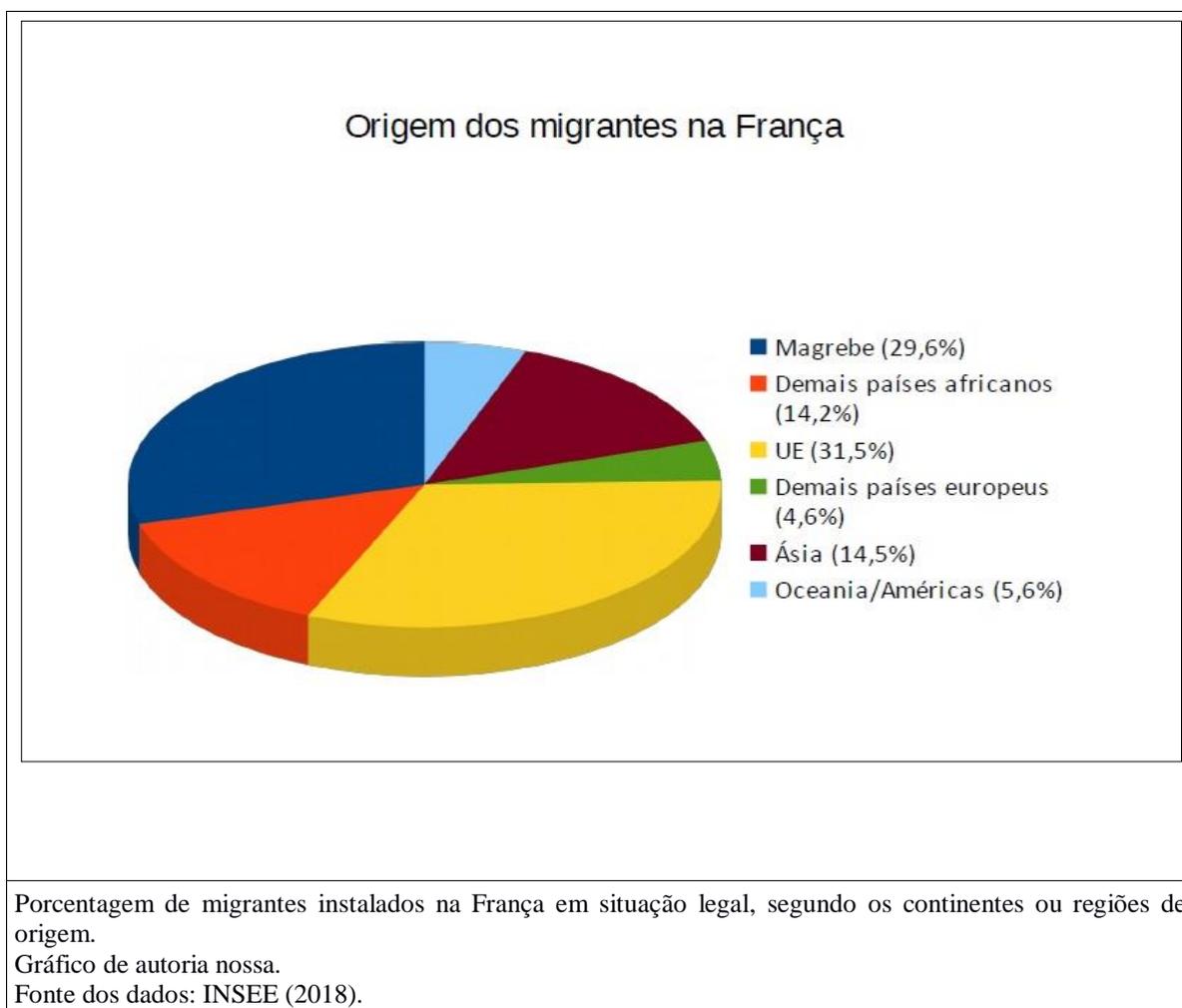
A maioria dos imigrantes na França, hoje, é, contudo, composta por pessoas vindas do continente africano (43,8% do total), sendo que 29,6% são originários dos países do Magrebe⁸ e 14,2% dos demais países africanos. Os originários da Europa correspondem a 36,1%, dos quais 31,5% são de países da UE (com destaque para Portugal, com 10,3% do total). Os países asiáticos marcam 14,5% de presença entre os imigrantes da França e a Oceania e o continente americano juntos representam 5,6% do total. Esses dados (INSEE⁹, 2018) levam

8 Região noroeste da África. Em sentido estrito, compreende os seguintes países: Marrocos, Argélia e Tunísia. O Grande Magrebe inclui também a Mauritânia e a Líbia.

9 *Institut National de la Statistique et des Études Économiques.*

em consideração somente os migrantes em situação legal. Vejamos o gráfico abaixo, sintetizando essas informações.

Gráfico 1 – Migrantes na França por região de origem

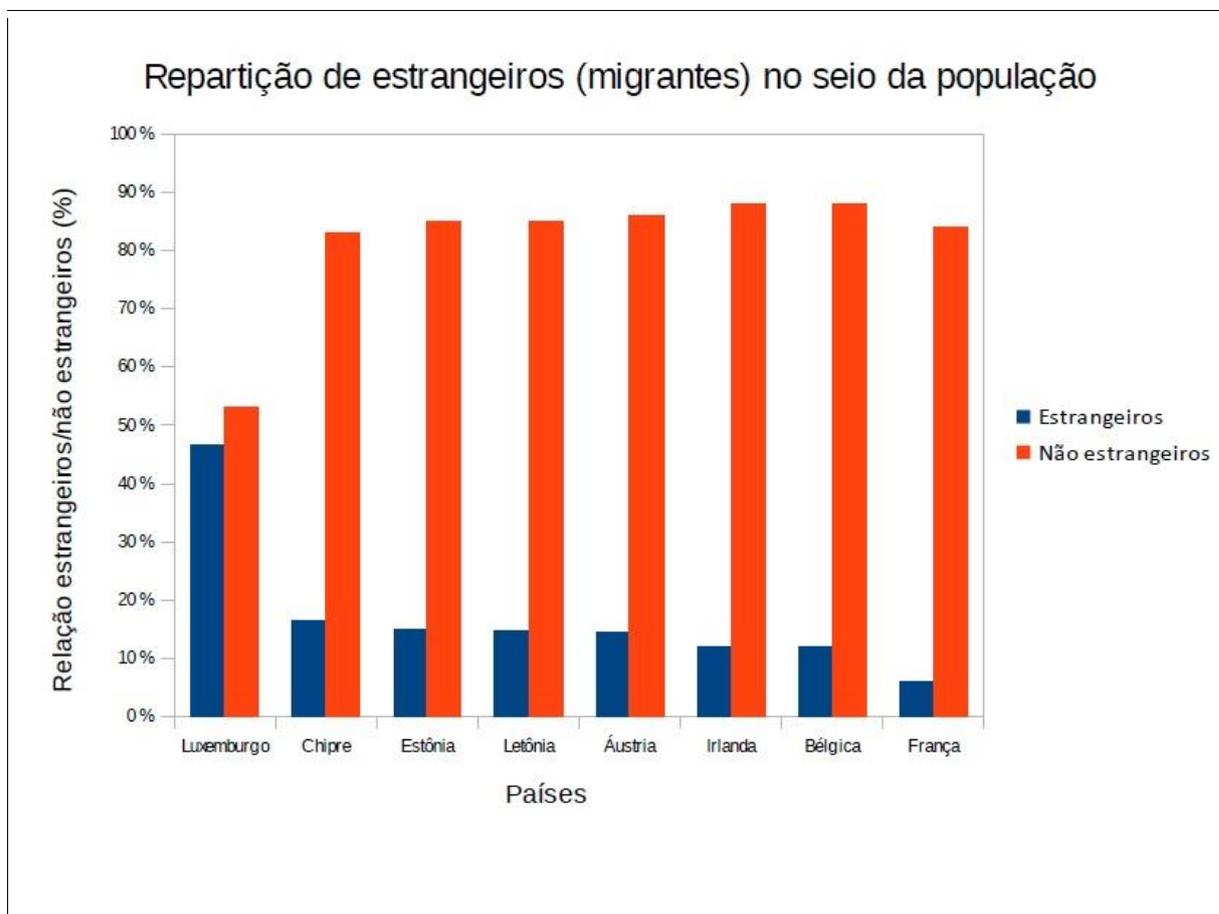


Se for feita uma comparação, utilizando a quantidade de migrantes nos outros países da União Europeia em relação à população total de cada país¹⁰, tem-se que o Luxemburgo é o primeiro país em número de migrantes com 46,7% de sua população formada por estrangeiros, em seguida vem o Chipre (16,5%), a Estônia (15%), a Letônia (14,7%), a Áustria (14,4%) e a Irlanda (12%), a Bélgica aparece em sétimo lugar (11,7%). Já a França

10 Dados de 2016 (INSEE, 2018).

figura somente no décimo terceiro lugar do ranking, com aproximadamente 6%, atrás da Alemanha, da Espanha, do Reino Unido, da Itália, da Dinamarca, da Grécia e de Malta.

Gráfico 2 – Comparação entre residentes estrangeiros e não estrangeiros



Repartição da população estrangeira em relação à população não estrangeira, dentre os sete primeiros países europeus com maior presença relativa de estrangeiros mais a França, para comparação com os demais.

Autoria nossa.

Fonte dos dados: INSEE, 2018.

Entretanto, esses números permanecem silenciosos em comparação com um outro parâmetro que é o da diferença de perfil entre esses migrantes. Efetivamente, uma distinção merece ser estabelecida entre a migração voluntária e a migração forçada¹¹, essa última sendo historicamente marcada pela fuga de perseguições, pela fome, as quais resultam frequentemente de guerras, de conquistas de territórios, do êxodo, entre outros. A migração forçada é o caso, por excelência, dos refugiados e requerentes de asilo.

¹¹ Uma subseção neste mesmo capítulo, mais adiante, traz uma contextualização sobre o tema.

No ano de 2018, os pedidos de asilo na França, de acordo com a Agência Francesa de Proteção aos Refugiados e Apátridas (OFPRA) [*Office français de protection des réfugiés et apatrides*], chegaram a 122.743, uma alta de quase 22% em relação a 2017. A maior parte dos requerentes são originários dos seguintes países: Afeganistão (10,2%, o que contabiliza 57,9% a mais que no ano anterior), Guiné (6,7%), Albânia (6,3%; um decréscimo de 24,1% em comparação com 2017), Geórgia (5,2%; um crescimento de 261,6% em relação a 2017), Costa do Marfim (5,1%), o Sudão (4,5%), Bangladesh (4%), República Democrática do Congo (3,3 %), Mali (3,1%). A Síria que, até recentemente, ocupava frequentemente os noticiários com um dos principais países de emigração com destinação à França, sob os efeitos de uma guerra civil, tem representado uma diminuição de 17,3% em comparação com o ano anterior. O país aparece doravante no décimo lugar com somente cerca de 3% dos pedidos.

Analisando brevemente as taxas de aceitação, dentre esses países, os dados são bastante variáveis. Por exemplo, para a Albânia e a Geórgia, países que aparecem dentre os maiores requisitantes, verifica-se um alto número de recusas, tendo sido rejeitados 91,6% dos pedidos de albaneses e 95,4% dos georgianos. Uma causa provável para isso reside no fato de que, aos olhos da política externa da França, esses dois países são considerados como seguros e não estão em zona de guerra declarada. Por outro lado, um número importante de admissões ao *status* de refugiado foi concedido aos requisitantes oriundos da Síria (91,9% de aceitação), do Iraque (71,3%) e do Sudão (62,4%), para citar somente alguns exemplos.

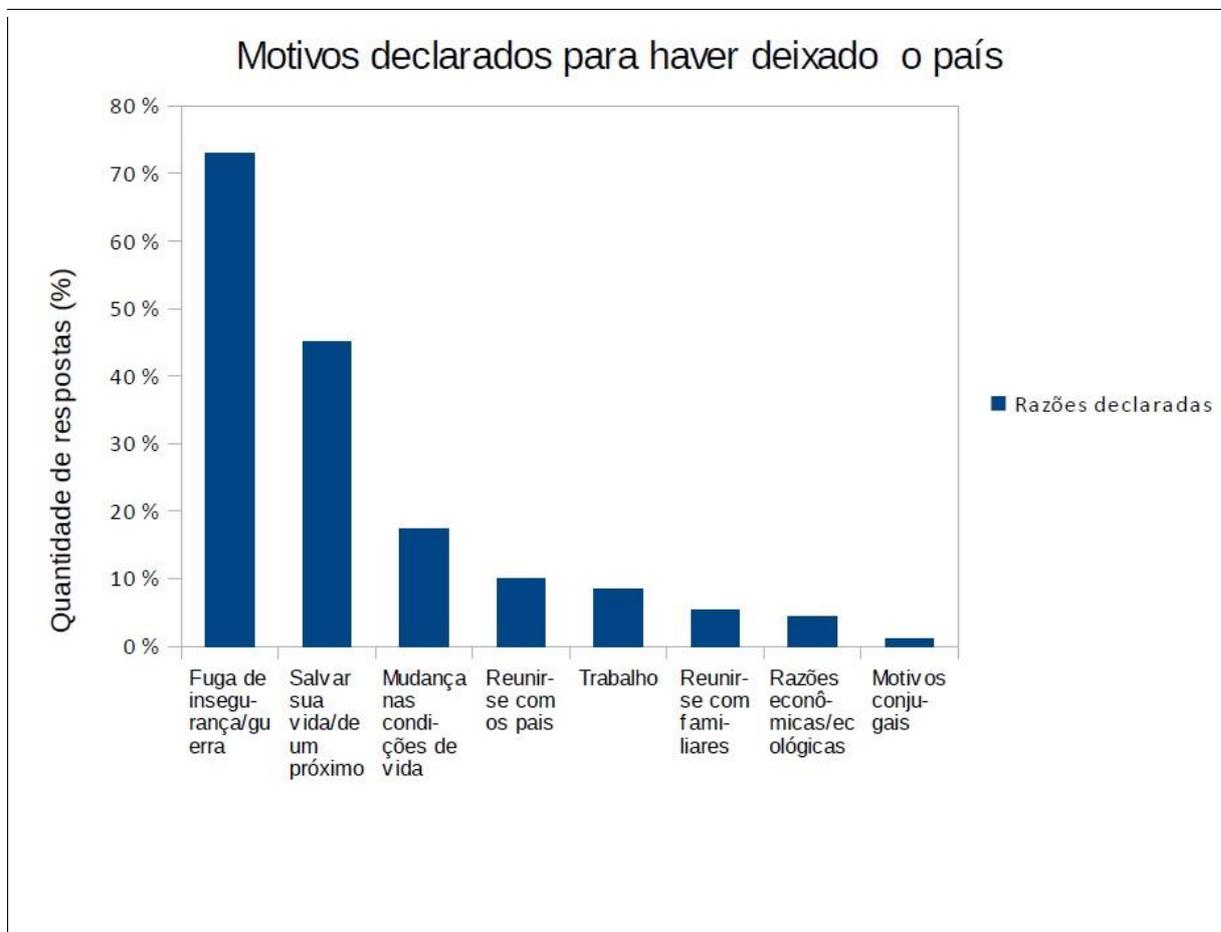
No que diz respeito ao sexo, os homens contabilizam 30.701 requisitantes de asilo em toda a França, isto é, 33,2% do total as mulheres são mais que o dobro desse valor, 61.637 solicitantes, ou seja, 66,8%. A idade média dos homens é de 31,3 anos e das mulheres, 30,7 anos.

No que diz respeito à renúncia às próprias nacionalidades, tem-se que os sri-lankeses vêm em primeiro lugar nesse quesito com 37,2% de renúncia, seguidos pelos bangladeshianos (13,1%), pelos turcos (11,4%), pelos paquistaneses (4,5%) e pelos sírios (4,1%).

Acerca dos motivos mais evocados para ter deixado o próprio país, trata-se, segundo dados publicados pelo Ministério do Trabalho francês em 2018, primeiramente, de uma tentativa de escapar da insegurança ou da guerra (73% dos casos), em seguida, de uma busca em salvar a própria vida ou a de um próximo (40,5%). Em terceiro lugar, os migrantes afirmaram estar motivados por uma mudança nas condições de vida (17,4%), ou ainda para encontrar um trabalho ou melhorar sua situação profissional (8,3%), para acompanhar ou

reencontrar um cônjuge (10,6%), para se reunir com os pais (9,9%), também para se reunir com um outro familiar (5,4%) e por questões ecológicas ou puramente econômicas (4,4%). Observemos os dados com maior clareza no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Principais motivos para a emigração com destino à França



Motivos evocados para haver deixado o país de origem.

Autoria nossa.

Fonte dos dados: Ministério do Trabalho Francês (FRANÇA, 2018)

2.1 Políticas linguísticas para migrantes na França

Os princípios que regem as políticas linguísticas destinadas aos migrantes na França, como no território europeu, foram estabelecidos pelo Conselho da Europa (CE). Esses princípios são calcados nos princípios gerais do Conselho, isto é, na promoção dos direitos humanos, na democracia pluralista, no Estado de direito e em ações em prol da coesão social.

Esses princípios devem, segundo o Conselho, ser contextualizados e adaptados para que possam responder às especificidades das formações linguísticas dos adultos migrantes.

Desse modo, as formações destinadas a esse público devem integrar os objetivos apresentados resumidamente a seguir:

- Assegurar a comunicação verbal, constitutiva da vida social, em particular no âmbito profissional;
- Favorecer uma relação de pertencimento ao novo espaço social, levando-se em conta os projetos migratórios das pessoas em questão (instalação definitiva ou provisória);

Trata-se, portanto, de priorizar uma comunicação a serviço da inserção na sociedade e no mundo do trabalho. A preocupação com os projetos migratórios de cada migrante é relevante pois personaliza os objetivos de aprendizagem de cada indivíduo. O Conselho da Europa indica ainda que essas formações devem integrar:

- Uma valorização das línguas de origem, de modo a favorecer a transmissão familiar intergeracional;
- Um conhecimento da sociedade-alvo, em seus funcionamentos e estruturas a fim de suscitar nos aprendizes reações de “descobertas” no seio das diversidades culturais e sociais.

Desse modo, os cursos de língua francesa destinados aos migrantes são orientados a integrar ações e práticas pedagógicas que considerem a importância de suas línguas maternas e das culturas de seus países. Essa recomendação é resultado de uma tentativa de reduzir o estigma que se tem sobre as culturas dos povos migrantes por parte da sociedade francesa, onde por muito tempo, entendeu-se e difundiu-se que para se integrar àquela sociedade seria necessário ao migrante se distanciar de sua própria língua e cultura e assimilar os valores culturais franceses¹².

Por outro lado, vemos no segundo ponto que, certamente, o conhecimento dos valores nacionais franceses devem fazer parte dos conhecimentos a serem aprendidos pelos

¹² Retornaremos a essa questão, bem como discutiremos o termo assimilação dentro de um contexto de análise no capítulo dedicado a análise dos dados.

migrantes, mas segundo a determinação, isso deve ocorrer sob uma perspectiva pluralista e respeitando as diversidades. Faremos em seguida uma apresentação de alguns momentos históricos importantes das políticas linguísticas para o ensino e acolhimento de migrantes na França.

2.2 Datas relevantes para a história do ensino de francês a migrantes

Com o objetivo de desenvolver a compreensão mútua entre os povos europeus, o Conselho da Europa adotou em 1954 a Convenção Cultural Europeia. Seu artigo segundo propõe que os Estados-membros devem promover a cultura e a língua dos demais Estados-membros.

Cada parte contratante, na medida do possível,
a) estimulará dentre seu povo nacional, o estudo das línguas, da história e da civilização das outras partes contratantes e oferecerá, dentro de seu próprio território, a essas partes contratantes facilidades com o intuito de desenvolver tais estudos; assim como
b) deverá empenhar-se para desenvolver o estudo de sua(s) língua(s), de sua história e civilização no território das outras partes contratantes e oferecer aos povos nacionais desses países a possibilidade de seguir tais estudos em seus territórios.
(CONSEIL DE L'EUROPE, 1954)

Três anos mais tarde, em 1957, ocorre a Primeira Conferência Intergovernamental sobre a Cooperação Cultural. Esse conselho propôs o ensino das línguas vivas dentre seus projetos maiores.

A primeira ferramenta a detalhar os objetivos de aprendizagem das línguas com um espírito de harmonização nasceu em 1975. Trata-se do *Threshold Level*, para o inglês, concebido para uma utilização prática na medida em que trouxe especificações que descreviam aquilo que os aprendizes deveriam ser capazes de fazer ao utilizarem uma língua estrangeira de maneira independente, bem como os conhecimentos e as capacidades necessárias a fim de alcançar esse objetivo. No que diz respeito à língua francesa, o *Niveau-Seuil* aparece em 1976. Essas duas ferramentas foram utilizadas como versões-modelo, sendo traduzidas, em seguida, em cerca de trinta línguas.

O ano de 2001 marcou a campanha *Ano Europeu das línguas* e o lançamento oficial do Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) para as Línguas: aprender, ensinar avaliar. Esse documento de referência foi complementado pelo Portfólio Europeu das Línguas (PEL).

Em 2014, ocorre a Conferência Intergovernamental acerca da Qualidade na Integração Linguística dos Migrantes Adultos (ILMA), de onde surgem duas publicações maiores: *L'intégration linguistique des migrants adultes : d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre* e *Intégration linguistique des migrants adultes - Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*.

Dois anos depois, em 2017, tem-se o Simpósio sobre a integração linguística dos migrantes adultos: os ensinamentos da pesquisa e a publicação bilíngue de *L'intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche / The linguistic integration of adult migrants: Lessons from research*. No ano seguinte, o Conselho da Europa lança o site traduzido em sete línguas¹³: *Acompanhamento linguístico dos refugiados adultos*¹⁴. Também em 2018, é publicado o *Quadro Comum Europeu de Referência – Volume Complementar*, incluindo novos descritores ao QECR de 2001. Trataremos do Quadro Comum sob a ótica da aprendizagem dos migrantes em uma subseção posterior.

2.3 Conceitos de migração e de migração forçada

Ao utilizar o termo “migrantes” e “migração”, no lugar de “imigração”, ou “imigrantes” ou ainda “emigrantes”, o fazemos por considerarmos a palavra migração, em sua forma não adicionada de prefixos, mais generalizante para tratar do deslocamento geográfico de seres humanos para seu estabelecimento em uma nova região. O termo imigração, com o prefixo *i-* aponta para a ideia de uma migração “para o interior” de uma sociedade, portanto traz em si o ponto de vista da sociedade de acolhimento. Para a sociedade francesa, portanto, os povos que vêm de outros lugares e ali se estabelecem são imigrantes, mas esses mesmos povos são considerados emigrantes (prefixo *e-* dando a ideia de migração “para o exterior” de uma sociedade) nos seus países de origem.

Esse duplo estatuto, de alguém que, ao se estabelecer em um novo espaço, acaba sempre também deixando para trás um outro lugar, nos impulsiona na escolha do termo “migração”, o qual por sua vez termina abrangendo os dois pontos de vista que compõem essa identidade complexa do indivíduo migrante. O termo migração é adotado ainda em Biologia,

¹³ Holândes, inglês, francês, alemão, grego, italiano e turco.

¹⁴ <http://www.coe.int/fr/web/language-support-for-adult-refugees/home>

quando trata-se de outras espécies animais, como a migração das aves, e em Informática ao referir-se à transferência de dados ou informações.

Dentre os humanos, contudo, faz-se necessário ainda diferenciar dois tipos de migração, quanto à livre escolha ou não da pessoa migrante no que diz respeito ao ato migratório. Estamos falando aqui da distinção entre migração forçada e migração espontânea. O público de que esse trabalho se ocupa é prioritariamente o de migração forçada, pois é sobretudo a esse grupo que se destinam as formações linguísticas a que os livros que analisamos correspondem. Os migrantes que o fazem por opção, muitas vezes, têm acesso ao ensino da língua-alvo antes de chegarem ao país de destino ou quando a aprendem *in loco* seus objetivos, suas motivações e suas condições de aprendizagem são diferentes das dos migrantes forçados.

Oliveira (2019, p. 68) explica que “a migração forçada se traduz no abandono do lar e, em muitos casos, no distanciamento do ambiente cultural constitutivo do indivíduo, situação que pode gerar angústia e sofrimento”. A autora acrescenta, ao tratar do ensino de Português Língua de Acolhimento, mas cuja reflexão pode ser trazida para o nosso caso do francês ou ainda da noção geral de língua de acolhimento, faz-se necessário que o professor atente ao contexto delicado da vida dos alunos, ajude-os a compreender a nova cultura da sociedade de acolhimento, “ao mesmo tempo em que cria um ambiente favorável em sala de aula para que esses se sintam confortáveis para expressarem sua própria cultura e contribuam com seus conhecimentos (*Idem*)”

2.4 Integração de migrantes adultos

A integração linguística de migrantes adultos tem sido muitas vezes considerada como um esforço de mão única, no qual a responsabilidade total pelo aprendizado da língua e das questões culturais relativas a ela reside no próprio indivíduo migrante. Entretanto, esse processo, segundo o Conselho da Europa, deve sempre ser encarado como bidirecional: se, de um lado, os migrantes devem investir esforço no aprendizado da língua, os países de acolhimento também têm suas responsabilidades, como permitir o acesso ao mercado de trabalho e evitar a discriminação.

Na França, é sobretudo no seio de associações de voluntários que surgem as primeiras salas de aula de ensino de língua voltadas para migrantes. As primeiras iniciativas de

organizações sociais para o ensino de francês a adultos são do fim da década de 1950. Elas eram destinadas a argelinos, muitos dos quais não leitores, que iam trabalhar na França ainda antes de a Argélia se tornar independente dos franceses¹⁵. Por serem destinados a um público que precisava aprender a ler e escrever pela primeira vez, muitos desses cursos noturnos ou iniciativas profissionalizantes perpetuaram um formato de “classe de alfabetização” dentre esse público.

Beacco, Little e Hedges (2013), propõem que a língua da sociedade de acolhimento deve se inserir nos repertórios individuais de cada pessoa, sem, para tanto, transformar-se na causa de uma alienação ou fonte de sofrimento identitário. Os autores propõem variadas formas de integração da língua com os repertórios individuais. Por exemplo:

a) uma integração linguística passiva: nesse tipo de integração, a competência na língua majoritária não é suficiente para gerenciar os tipos de situação a que o usuário deve confrontar, fazendo-se necessário o recurso a um terceiro, assim como o sucesso da comunicação depende muito da boa vontade do interlocutor. Nesses casos, pode-se verificar atitudes de exclusão da parte de locutores nativos. Aqui a língua da sociedade de acolhimento é *tolerada* e praticada, mas é na língua de origem que reside toda a função identitária.

b) uma integração linguística funcional: os recursos na língua de acolhimento são suficientes para que o migrante seja capaz de interagir com sucesso nas principais situações de comunicação em que se depara. Ele não se preocupa tanto com as inadequações ou desvios que comete, pois ele busca sobretudo a eficácia na comunicação. Da língua de origem, ele conserva um estatuto identitário proeminente, mas a língua de acolhimento é, por ele, bem aceita, devido ao fato de sua utilidade prática.

c) uma integração linguística proativa: os adultos procuram reforçar suas competências por motivações próprias (desenvolvimento de atividades profissionais, relações sociais ou pessoais). Eles se esforçam em cometer menos desvios da norma e em adquirir competências mais avançadas a seus olhos.

¹⁵ A Argélia foi colônia francesa de 1830 a 1962, quando conquistou independência ao fim da Guerra de Liberação da Argélia, a qual teve início em 1954.

d) uma integração linguística que desenvolva a identidade linguística: aqui, os migrantes reconfiguram seu repertório, integrando plenamente a língua da sociedade de acolhimento. Desse modo, eles gerenciam conscientemente esse repertório e não evitam a alternância de línguas na vida social. A língua de acolhimento passa a ser, ao lado da língua de origem, co-identitária.

Ainda de acordo com os autores, cabe aos migrantes a decisão para eles mesmos e para suas famílias sobre quais dessas estratégias são mais adaptadas a seus projetos de vidas e a suas identidades. “Os dispositivos de formação deveriam guiá-los em suas maneiras de abordar esses processos de aprendizagem, qualquer que seja a finalidade e conscientizá-los das consequências de suas escolhas” (*Idem*, p. 17).

Em nosso ponto de vista, valeria a pena uma problematização da parte dos autores para o fato de que as questões identitárias relativas à maior ou menor integração linguística são permeadas por aspectos bastante complexos que, a nosso ver, escapariam do poder de decisão individual. Pensemos em uma pessoa que se vê obrigada a migrar para outro país em uma idade já avançada, por exemplo. Reconhecer-se na nova cultura, partilhar seus valores e se abrir para uma nova co-identidade linguística, com todos seus aspectos culturais e interculturais, não parece ser nada simples.

Para muitos, a sensação de trair a própria cultura, ao se apropriar de uma nova, é algo real. Assim, ainda que essas pessoas possam sofrer exclusão da sociedade de acolhimento, elas são por vezes mais ligadas aos pequenos (ou às vezes grandes e articulados) grupos sociais de migrantes dos quais fazem parte, e, por se reconhecerem nele, não na sociedade de acolhimento, a integração fica mais distante, mas nesse conflito identitário, não há como dizer que cada indivíduo pode decidir como gerenciar sua integração, como quem decide que roupa vai usar na próxima saída.

2.5 A migração no Quadro Comum de Referência

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as Línguas é um documento que visa orientar o ensino de idiomas no território europeu. Foi concebido pelo Conselho da Europa em parceria com setores da sociedade, sobretudo pesquisadores universitários, de

modo a apresentar-se como um instrumento que forneça uma base comum para a descrição de objetivos, de métodos e de avaliação para ensino e aprendizagem. Seu embrião data dos anos 1990, mas somente em 2001 foi finalmente publicado.

Esse documento é, portanto, reflexo de décadas de debates a fim de que possa servir como um marco para auxiliar na elaboração de currículos, na avaliação de competências, na padronização das escalas de nivelamento de conhecimentos linguísticos, tudo isso com a intenção de se integrar um dos pilares da União Europeia, que é a livre circulação de bens, de capitais, de serviços e, o que nos interessa nesta pesquisa, de pessoas dentro dos Estados-membros¹⁶.

Desse modo, o intercâmbio de pessoas para morar, trabalhar, estudar é um tema que está na base das preocupações do QECR. Uma das justificativas apresentadas no documento para sua existência é a necessidade de se intensificar a aprendizagem e o ensino das línguas para incentivar a mobilidade humana.

Deve-se observar que as diretrizes apresentadas no Quadro traduzem, sobretudo, políticas linguísticas voltadas para a migração, mas que são essencialmente voltadas para a circulação dentro dos Estados-membros¹⁷, isto é, uma migração interna ao bloco, a qual atualmente, encontra-se bastante avançada nesse aspecto, não sendo necessário aos cidadãos da UE, por exemplo, solicitar vistos ou autorizações de viagem para visitar ou se instalar em um outro país do bloco ou nenhuma formalidade imigratória para se matricular em uma instituição de ensino ou começar um novo trabalho em outro Estado-membro.

No que diz respeito às necessidades relativas ao acolhimento de migrantes de fora da União Europeia, que é em muitos casos de onde vêm os migrantes forçados, o Quadro acaba por não ter uma posição específica. Isso não quer dizer, necessariamente, que todos os avanços que propõe não possam ser direcionados ao ensino de migrantes forçados não europeus. Muitas de suas preconizações estão exatamente de acordo com as necessidades desse migrantes, por exemplo uma perspectiva de ensino baseada na ação, um ensino centrado

¹⁶ A União Europeia é um bloco político-econômico formado por 27 países (o número varia com a chegada e saída de membros, sendo o Reino Unido, o mais recente a deixar o bloco, em janeiro de 2020). A França é membro fundador.

¹⁷ “Il faut continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les États membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle.” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.11).

nas necessidades dos aprendizes, em suas motivações, nas dificuldades do contexto de cada aprendiz, assim como a valorização do plurilinguismo.

Em 2018, o Conselho da Europa publicou o *Volume Complementar* ao QECR. Nesse novo documento de aproximadamente 250 páginas, objetivou-se atualizar ou reformular alguns dos descritores do Quadro de 2001. No interior do texto, a questão das especificidades dos adultos migrantes não vai muito além do que já se trazia no Quadro Comum, mas no *Volume Complementar*, foi inserido um hiperlink que leva para a página de Integração Linguística de Migrantes Adultos (ILMA)¹⁸ do Conselho da Europa, espaço virtual onde pode-se encontrar ampla documentação acerca de políticas linguísticas para migrantes e materiais de interesse sobre o tema para professores e pesquisadores.

Nesse sentido, é sempre importante considerar que o Quadro Comum de Referência e seus textos de apoio não tencionam a elaboração de um sistema único. Segundo Cuq e Gruca (2016, p.197), o QECR procura se manter “flexível para que possa ser aplicado a situações particulares que necessitem de adaptação”.

A questão-chave é como adaptar exatamente o ensino de uma língua para migrantes adultos. Se por um lado, o Quadro, por seu próprio caráter generalizador, não trará respostas precisas para esse público, de outro lado, os exames e testes de proficiências exigidos dos migrantes que almejam a permanência legal na França ou a cidadania são provas baseadas nos critérios e nos níveis propostos no Quadro Comum. Esses níveis, basicamente, são seis (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001):

- A1: Nesse nível, o usuário da língua é capaz de compreender e de utilizar expressões simples e cotidianas. A comunicação depende muito da cooperação do interlocutor.
- A2: Aqui, já é possível a utilização de frase simples, mas nos domínios prioritários imediatos do usuário (informações pessoais, fazer compras, trabalho). Pode-se também evocar temas e fazer descrições, desde que correspondam às necessidades imediatas.
- B1: Consegue se comunicar satisfatoriamente na maior parte das situações cotidianas quando é utilizada a língua em sua forma padrão e de modo claro. Pode produzir um

¹⁸ <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants> (Disponível em inglês e em francês).

discurso curto coerente, inclusive expondo causas e consequências, explicações acerca de projetos ou ideias. Esse nível é comumente exigido para candidatos a uma vaga equivalente à graduação no sistema universitário francês.

- B2: O usuário de nível B2 compreende o essencial de textos complexos seja de temas concretos ou abstratos. Aqui ele já deve ter adquirido um certo grau de espontaneidade de modo que não haja tensões em uma comunicação com nativo para nenhum dos participantes. É capaz ainda de se expressar sobre uma vasta quantidade de assuntos e de forma detalhada. Esse é o nível muitas vezes exigido para estudantes que desejam cursar o equivalente ao mestrado ou doutorado no sistema universitário francês, a depender da área de estudo.
- C1: Esse é o nível que marca a autonomia do falante. Aqui ele já consegue compreender uma grande variedade de textos longos e exigentes e apreender sentidos implícitos. Comunica-se fluentemente e espontaneamente sem aparentar que está buscando as palavras.
- C2: É o nível mais alto da sequência. Neste estágio, o usuário da língua pode compreender sem esforço praticamente tudo que lê ou escuta. É capaz de recompor fatos e argumentos a partir de diversas fontes escritas e orais e de resumi-los de maneira coerente. A palavra-chave aqui é “nuance”, já que o falante pode distinguir finas modulações nos discursos, inclusive em assuntos complexos.

Outros níveis foram pensados para estreitar ainda mais a avaliação ou para adaptar-se às formações, por exemplo dentro do A1 (que é iniciante), temos um A1.1 para marcar o iniciante completo (aquele que está a aprender “do zero”) e o A1.2, já mais avançado, mas ainda dentro das possibilidades de comunicação do nível A1.

Esses níveis servem de base para a elaboração e correção dos testes e exames de proficiência oficiais em francês. A diferença entre um teste e um exame na tradição das avaliações em francês é que o teste é nivelador, logo funciona justamente para indicar qual é o nível de um usuário da língua. O aprendiz deve responder a atividades de variados níveis e com base em seu resultado, será atribuído um dos seis níveis a ele. Como exemplo de teste

nesse formato, temos o *Test de connaissance du français* (TCF) – Teste de Conhecimento de Francês, com validade de dois anos, a partir da oficialização do resultado.

O exame fornece um diploma que é válido indeterminadamente. Nesse caso, o candidato não faz atividades de vários níveis. Ele precisa já ter um conhecimento de qual é seu nível, se inscrever para o nível em que almeja o diploma e obter a nota mínima. Enquanto no TCF não há aprovados ou reprovados, aqui o candidato obterá ou não o nível que acredita ter a depender de seus resultados. Por muito tempo, desde os anos 1980, houve somente dois principais diplomas fornecidos pelo governo francês: O *Diplôme d'études en langue française* (DELFF) – Diploma de Estudos em Língua Francesa e o *Diplôme approfondi de langue française* (DALF) – Diploma de Aprofundamento em Língua Francesa.

O DELF vai dos níveis A1 ao B2 e possui, além de uma versão geral, outras diferentes versões de acordo com o público: profissional para pessoas que desejam trabalhar em país francófono, júnior para crianças e adolescentes. O DALF não tem as mesmas diferenciações de versões, mas pode variar os temas abordados em função da área de atuação profissional escolhida pelo candidato, e alcança os níveis C1 e C2.

Os exames são aplicados em centros autorizados e conveniados com o Ministério da Educação francês. Os preços podem variar de acordo com a conversão da moeda local ou outras taxas aplicáveis. Um migrante instalado na região de Paris, em 2020, pagará em média entre 154 euros e 249 euros pelas quatro etapas das provas (compreensão e produção oral e escrita). No Brasil, os exames ocorrem, em geral, na rede das Alianças Francesas. Em Fortaleza, cidade onde desenvolvemos este estudo, candidatos do público geral pagam, em média no ano de 2020, entre 215 reais e 796 reais, a depender de qual nível optaram em se inscrever.

Se pensarmos na situação socioeconômica de um migrante sem documentos, não podendo portanto exercer trabalho formal, já teríamos somente aí um grande empecilho para a obtenção de um diploma que ateste seu nível de competência na língua francesa. Ironicamente, sem uma atestação oficial de seu nível de francês, fica mais difícil a inserção no mundo do trabalho, sem mencionar o fato de que uma atestação é, muitas vezes, uma das exigências para a permanência legal no país. O problema se retroalimenta e aparenta ser um ciclo difícil de se romper. Dentro do contexto das associações, o que se costuma acontecer é o angariamento de fundos para colaborar com o pagamento da inscrição dos aprendizes que

devem realizar os exames, o que deixa a situação a mercê da benevolência dos que podem ajudar.

Além do problema financeiro, temos um outro que nos interessa bastante e que já foi indiretamente mencionado, a não adaptação ao público. Se os exames se pautam nos descritores do QECR e esse não traz recomendações específicas, certamente os exames em si não corresponderão às necessidades dessas pessoas. Um dos pontos-chave reside, por exemplo, no balanceamento das notas entre as competências de produção e recepção escrita.

Sabemos que uma boa parte dos migrantes que chegam ao território francês foram pouco escolarizados, ou sequer foram escolarizados, em seus países de origem. De modo que muitos não sabem ler ou escrever em sua língua materna, mas precisam, em idade já adulta, aprender a ler e escrever em francês.

Nos diplomas convencionais (DELFF e DALF), as atividades de escrita têm o mesmo valor de pontos que as atividades orais. Mas seria mesmo eficiente avaliar pessoas que podem desenvolver rapidamente competências orais, a custo de grande esforço e por estarem imersas no país onde a língua é falada, mas que teriam muitas dificuldades com a leitura e escrita, do mesmo modo em que se avalia um aprendiz de francês que cursou a universidade e que já domina a escrita em sua língua materna?

Estamos inclinados a dizer que a resposta é não. Pensando em problemas dessa natureza, o Ministério da Educação da França desenvolveu um terceiro exame oficial, o Diploma Inicial de Língua Francesa, semelhante ao DELFF/DALF, mas com adaptações importantes para nosso público de estudo. Detalharemos esse exemplo na próxima seção.

2.6 Diploma de Iniciação à Língua Francesa (DILF)

Destinado a adultos não francófonos ou pouco francófonos, de idade a partir de 16 anos, pouco escolarizados em seus países de origem e recém-chegados à França¹⁹, o *Diplôme d'initiation à la langue française* (DILF) – Diploma de Iniciação à Língua Francesa, criado

¹⁹ *Ce diplôme peut être proposé à tous les publics relevant d'un niveau minimal de compétence en français : grands débutants en français langue étrangère et nouveaux arrivants en France, souvent peu ou mal scolarisés dans leurs pays, parfois non lecteurs, non scripteurs. Les candidats au DILF doivent être âgés de seize ans au moins à la date de la première épreuve.* (Trecho de apresentação do DILF, disponível em: <https://www.ciep.fr/dilf/renseignements-pratiques>)

em 2006, é concebido como uma avaliação das primeiras etapas de aprendizagem. O nível estipulado é o A1.1 do Quadro Comum. Vejamos o quadro comparativo:

Quadro 1 – Nivelamento de cada exame

Nível (QECR)	DELFB/DALFB/DILFB	Usuário
A1.1	DILFB	elementar
A1	DELF A1	
A2	DELF A2	
B1	DELF B1	independente
B2	DELF B2	
C1	DALFB C1	experiente
C2	DALFB C2	

Tabela de correspondência dos níveis dos diplomas oficiais de conhecimentos em língua francesa do Estado Francês.
Fonte: CIEP, 2020²⁰.

Segundo Adami (2009), o DILFB leva em consideração as particularidades do público no que se refere às competências de escrita, de modo que uma pouca capacidade de escrita não deve, nessa avaliação, ser empecilho para a obtenção do diploma, fato que não ocorre em nenhuma outra certificação do DELFB ou do DALFB.

A avaliação comporta as quatro competências também exploradas nos outros exames, a recepção oral, a produção oral, a recepção escrita e a produção escrita. Vejamos o quadro abaixo, o qual apresenta os atos de linguagem cobrados em cada etapa do exame:

Quadro 2 – Atos de linguagem exigidos no exame DILF

Tipo de prova	Duração	Pontuação
<p>Recepção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender um anúncio público; • Compreender uma indicação simples; • Compreender instruções simples; • Compreender uma informação numérica, compreender a hora. 	25 min	35 pontos
<p>Recepção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a sinalização; • Compreender instruções simples; • Compreender informações de base; • Compreender informações numéricas; • Reconhecer a natureza e a função de textos escritos simples. 	25 min	15 pontos
<p>Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista com a banca; • Atividades de expressão: <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar e dizer o preço; • Apresentar personagens ou descrever lugares; • Expressar uma necessidade ou marcar um encontro; • Indicar um problema de saúde. 	10 min	35 pontos
<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever um endereço, um número de telefone; • Anotar um número, um preço, uma data; • Completar um formulário; • Deixar uma mensagem simples. 	15 min	15 pontos
<p>Informações extraídas da Portaria do Ministério Francês da Educação de 20 de dezembro de 2006. Fonte: FRANÇA (2006)²¹.</p>		

²¹ Retirado de: https://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/dilf/docs/arrete_DILF.pdf

Podemos observar que as habilidades de escrita equivalem juntas a 30% do total da nota, ao passo que as habilidades orais respondem por 70%. Isso, na prática, significa dizer que, como a nota mínima de aprovação é de 50 pontos, ainda que o candidato obtenha nota zero em todas as atividades de escrita, ele ainda tem chance de obter o diploma, sem precisar tirar nota máxima nas orais.

A título de comparação, se pegarmos o DELF A1, em que cada uma das 4 etapas vale a mesma quantidade de pontos (25 pontos), o candidato com dificuldade de escrita será seriamente prejudicado ainda que consiga ir bem na prova oral. Na verdade, uma nota mínima de 5 pontos é exigida em cada etapa, abaixo disso já caracterizaria reprovação. Ainda que o candidato nessa situação conseguisse a nota mínima de 5/25 na recepção escrita e na produção escrita, ele teria de acertar pelo menos 80% das provas orais para obter a nota mínima de aprovação.

Fica assim evidenciada a diferença do exame DILF em relação ao DELF no que diz respeito à particularidade dos adultos migrantes pouco ou não escolarizados que lidam com as dificuldades de aprender a ler pela primeira vez e em uma língua não materna. E qual seria basicamente a diferença entre um aluno pouco ou nunca escolarizado em seu país de origem no aprendizado de francês?

A diferença reside no fato de que um aprendiz que frequentou a escola em seu desenvolvimento humano tem mais chance de carregar consigo uma cultura educativa, que inseriu nele certas habilidades, como a própria capacidade de aprender em um ambiente escolar. Isso leva em conta vários aspectos, como saber organizar minimamente um plano de estudos, saber fazer anotações de maneira eficaz, poder se concentrar em uma aula expositiva, saber interpretar instruções de ensino (o que muito nos interessa aqui) saber fazer uma avaliação e tudo isso passa também pela capacidade de leitura e da escrita.

Adami (2009) esclarece que o aluno escolarizado previamente consegue fazer conexões intuitivas acerca da aprendizagem da língua. Acreditamos que essas conexões vão desde uma aprendizagem contrastiva em que o aprendiz é capaz de fazer comparações entre sua L1 e a língua em curso de aprendizagem até uma maior facilidade para compreender conceitos mais formais da descrição linguística, como o que é um adjetivo ou um pronome. Inclusive, deve-se lembrar de tomar o cuidado de trabalhar a gramática de forma implícita

com o público pouco escolarizado, ao menos nas etapas iniciais, sob pena de muitos conceitos não fazerem sentido para eles em uma abordagem de gramática explícita e metalinguística.

No que diz respeito especificamente à leitura, uma diferença importante está no fato de que as culturas ocidentais atuais são fortemente baseadas na escrita e o discurso educativo, sobretudo ele, não ficaria de fora. As principais ferramentas para se aprender uma língua estrangeira passam de alguma forma pela exigência da leitura. Vejamos um exemplo: quando um aluno de nível iniciante capaz de ler em L1 desconhece uma palavra na língua que aprende seu primeiro reflexo é de pesquisar o termo em um dicionário, impresso ou online.

No caso de um não leitor, dicionários, glossários, transcrições, anotações do professor ou dos colegas ou qualquer material de apoio em modalidade escrita que não traga um anexo em áudio ou imagético estará fora do alcance deles. O próprio livro didático para esse público precisa se adaptar, mas esse tema será discutido na seção de análise.

Feitas essas observações, vejamos como se estrutura uma atividade de produção escrita no exame DILF:

Figura 3 – Reprodução Exame DILF – Produção escrita

EXERCICE 1 • Noter un numéro, un prix, une date 4 points

Consigne (donnée oralement) : *Ecoutez attentivement et notez les informations chiffrées que vous entendrez.*

Vous avez un nouveau message.
 Bonjour, c'est Monsieur Mayer, le directeur de Cegeco.
 Nous avons reçu votre dossier. Vous avez rendez-vous le vendredi 2 novembre à 11 h 00 pour un entretien.
 Voici mon numéro de téléphone : 01 48 94 42 69.
 A bientôt, au revoir.

1	Date du rendez-vous
2	Heure du rendez-vous
3	Numéro de téléphone

Reprodução de atividade modelo de produção escrita do DILF.
 Fonte: CIEP, 2020²².

Na atividade, lê-se, em português (tradução nossa):

EXERCÍCIO 1 - Anotar um número, um preço, uma data (4 pontos)

Consigna (dada oralmente²³): Escute com atenção e anote as informações com números que você escutar.

Você tem uma nova mensagem.

22 Disponível em: <https://www.ciep.fr/dilf/production-ecrite-exercice-1>.
 23 Pelo examinador.

Bom dia, aqui é Monsieur Mayer, diretor da Cegeco.

Nós recebemos seus documentos. Você tem uma entrevista na sexta-feira, 2 de novembro às 11h00.

Este é meu número de telefone: 01 48 94 42 69.

Até breve.

1 Data do compromisso: _____

2 Hora do compromisso: _____

3 Número de telefone: _____

Além de a atividade ser pensada de acordo com o que se propõe no quadro das atividades languageiras exigidas, o que nos chama a atenção aqui é o fato de a consigna da atividade dever ser lida em voz alta pelo aplicador do exame. De fato, ele deve, segundo as instruções aos aplicadores, nesse tipo de atividade, ler claramente duas vezes a instrução, de modo que o candidato possa responder às questões mesmo que não tenha conseguido compreender a consigna escrita.

Aqui o examinador, mais do que um fiscalizador do exame, atua como um guia do candidato nas diversas fases da avaliação. Em outros exames oficiais como o DELF, a compreensão do enunciado escrito é parte da resolução da atividade, sendo o aplicador vedado a ler o texto oralmente ou fornecer qualquer encaminhamento para guiar o candidato nas questões.

Essas diferenças marcantes entre os exames, em sua própria estrutura, leva, de fato, a crer que houve uma preocupação em se conceber uma avaliação mais adaptada ao público migrante. Uma outra característica, dessa vez, mais administrativa, e caminhando na mesma direção, está na distribuição dos exames. Como já mencionamos, o DELF e o DALF podem ser aplicados em diversas partes do mundo, desde que haja um centro aplicador *in loco* homologado pelo governo francês.

No caso do DILF, a prova só se aplica em território francês, mais uma característica de sua especificidade em ser voltado a um público migrante na França. Contudo uma pergunta

que deve surgir é qual seria a relevância de realizar um exame cujo nível é tão iniciante (A1.1) que, por exemplo, nem para se inscrever em curso universitário seria aceito? Ou que não atestaria uma competência linguística para realizar maior parte das atividades diárias de um adulto inserido na sociedade e no mundo do trabalho? Em outros termos, o que está em jogo na vida de um migrante quando se solicita dele um diploma DILF? Na realidade, o DILF teve uma grande importância nos projetos de um migrante, chegou a poder fazer a diferença entre obter ou não uma renovação de autorização para permanecer na França. Trataremos dessa questão na próxima seção.

2.7 Dispositivos legais de integração do migrante

Durante mais de uma década (de 2003 a 2016), houve um dispositivo coordenado pelo Ofício Francês da Integração e da Imigração (OFII), que consistia na assinatura de um contrato entre o migrante recém-chegado e o Estado Francês, de modo que ambas as partes deveriam realizar esforços para a integração dos indivíduos que estavam procurando legalizar sua instalação em território francês. Para ter direito a assinar o contrato, o migrante precisaria fazer parte de um dos grupos previstos, a saber:

- Serem beneficiários do programa de reagrupamento familiar;
- Serem membros estrangeiros de uma família francesa;
- Serem reconhecidamente refugiados, ou familiar de um refugiado;
- Terem posse de uma autorização de trabalho ou à permanência com duração mínima.

Esse documento chamava-se *Contrat d'accueil et d'intégration* (CAI) – Contrato de Acolhimento e de Integração. Ele tinha, de fato, valor contratual, com cláusulas a serem honradas e punições em caso de não cumprimento. De um lado, o migrante que optava em assinar o CAI (a assinatura passou a ser obrigatória em 2007), obtinha do Estado a garantia da obtenção de serviços públicos com vistas a um acolhimento de qualidade, incluindo questões

relacionadas à inserção profissional e ao aprendizado da língua. De outro lado, o migrante precisava se comprometer em partilhar dos valores fundamentais da república, respeitar a Constituição e participar das formações linguísticas, geralmente ofertadas pelos ambientes associativos, e demais formações que lhes forem propostas.

Esse contrato era assinado individualmente pelos recém-chegados elegíveis e simbolizava a primeira etapa no processo de integração, havendo a previsão de uma individualização do serviço oferecido levando em conta as necessidades de cada migrante, sua nacionalidade, idade, escolaridade e objetivos.

Dentre as formações exigidas, a depender de cada caso, estavam a formação linguística, a orientação profissional e mesmo uma formação cívica. Nessa formação cívica, geralmente uma das primeiras etapas consistia em o migrante assistir a um vídeo apresentando os valores culturais da França.

O filme, intitulado *Vivre ensemble, en France – Viver juntos, na França* – frisava a importância de se compreender os valores fundamentais franceses e de respeitá-los. O mote da liberdade, da fraternidade e da igualdade (aqui colocando em ênfase a igualdade entre homens e mulheres e entre estrangeiros regularizados e franceses), ao lado do princípio da laicidade ecoava no vídeo sob imagens ilustrativas de aspectos da sociedade francesa.

Após essa etapa, haveria uma reunião dos agentes de imigração com o migrante para as questões acerca dos conhecimentos da língua francesa. Se uma formação fosse necessária, ele era encaminhado a um organismo de formação próximo de seu domicílio. Para verificar a aquisição dos conhecimentos básicos em língua francesa pelos aprendizes, o exame previsto não era outro senão o DILF. Isso significa que por se tratar de “um exame obrigatório para os recém-chegados, ele carrega[va] uma forte conotação como se fosse uma espécie de passaporte para a autorização de residência ou para a obtenção da nacionalidade”, explica Vernet (2009, p. 116).

No ano de 2018, o CAI foi substituído por um novo dispositivo, o *Contrat d'intégration républicaine* (CRI) – Contrato de Integração Republicana. Nesse novo documento a noção de obrigação contratual foi mantida, mas o termo acolhimento foi suprimido dando espaço à noção de república. A integração republicana aqui foca a adesão do migrante aos valores fundamentais do Estado Francês.

No CRI, o DILF perde força, não sendo mais obrigatório, nem sequer mencionado explicitamente no corpo do contrato. Não se fala mais em nível A1.1 nesse documento. O nível mínimo para não ser obrigado a ter cursos é o A1 e para solicitar a cidadania é o A2. A formação cívica (realizada em 2 dias) e a formação linguística para os que não têm o nível A1 do QECR em francês continuam obrigatórias.

Vejam, em detalhes, o que se espera de cada uma das partes signatárias nesse novo contrato. No tangente às obrigações do Estado com o migrante, pressupõe-se o cumprimento das seguintes ações (tradução nossa).

O Estado organizará um dispositivo de acolhimento para incentivar sua integração. Comportam-se os serviços seguintes:

- *Uma entrevista personalizada com um agente do OFII a fim de analisar suas necessidades, de prescrever suas formações e de fornecer-lhe orientações, segundo sua situação individual;*
- *Uma formação cívica composta por dois módulos:*
 - 1) *Princípios e Valores da República Francesa;*
 - 2) *Viver e conseguir um emprego na França.*
- *Um teste de posicionamento linguístico realizado no OFII para conhecer seu nível de francês;*
- *Se necessário, uma formação linguística, cujas necessidades e duração serão definidas de acordo com o nível A1 do QECR.*

Os engajamentos do governo francês continuam parecidos com os do modelo de contrato anterior, focando em fornecer formações para garantir a integração dos indivíduos no seio da sociedade. Observemos em seguida, as obrigações do migrante de acordo com o CRI (tradução nossa):

Você se compromete em:

- *Respeitar os valores essenciais da sociedade francesa e da República;*

- *Participar com assiduidade e seriedade dos dois módulos da formação cívica e da formação linguística;*
- *Realizar os procedimentos prescritos durante a entrevista no OFII;*
- *Sinalizar o OFII por via postal qualquer alteração de sua situação.*

Na assinatura, o migrante se compromete em respeitar com assiduidade e seriedade as formações prescritas, isso significa, na prática, estar disponível para frequentar os cursos nos horários e locais estipulados, sujeito a verificação de frequência e, em último caso, passível de não ter suas autorizações de permanência renovadas, caso não tenham frequentado as aulas.

Uma tentativa de evitar contrassensos em casos desse tipo é a manutenção do caráter individual de cada contrato, em que, ao menos teoricamente, as necessidades e as especificidades individuais são analisadas caso a caso. Assim, um migrante com filho pequeno não seria punido por ter perdido aulas ao ter levado o filho ao médico, para citar um exemplo nada incomum.

Não devemos esquecer que esse contrato, apesar de benéfico aos migrantes elegíveis, não deixa de ser um contrato assimétrico entre as partes, pois de um lado temos o poderoso Estado Francês com todo seu aparato judiciário e policial e do outro um indivíduo migrante sem nenhum poder de negociação ou de discordância das cláusulas, sob pena de não permanecer na França, em caso de descumprimento.

O contrato estipula, contudo, que se todas as condições forem respeitadas, uma *carte de séjour* (autorização de estadia com tempo determinado) poderá ser atribuída ao migrante. Para ter o cartão de residente, é necessário comprovar o nível A2 do QECR em língua francesa.

Fica clara, portanto, até aqui, a perda de força do exame DILF, o qual consiste justamente na avaliação mais próxima das necessidades dos migrantes, em detrimento do DELF (A1 e A2). O DILF continua disponível e atualmente tem um *status* de diploma avaliador dos primeiros fundamentos da aprendizagem de francês, servindo também como um primeiro passo na direção dos diplomas DELF e DALF.

Neste capítulo, fizemos a contextualização da pesquisa sobretudo enfocando o público a quem se destinam as consignas que analisamos. Conhecemos o perfil do migrante na

França, as principais políticas linguísticas voltadas para esse público, assim como discutimos o próprio conceito de migração.

Em seguida, tratamos da questão da noção de integração e como ela é encarada na França, sobretudo no que diz respeito aos aspectos linguísticos dessa integração. Para tanto, observamos como o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as Línguas compreende a noção de migração e o que mudou com a publicação do *Volume Complementar* ao QECR. Finalmente tratamos das avaliações de competências voltadas a migrantes, especificamente do Diploma Inicial de Língua Francesa (DILF) e da oscilação em sua relevância no seio dos documentos de formalização de acolhimento aos migrantes nas últimas décadas.

No próximo capítulo trataremos de discussões teóricas que deverão guiar as análises, com foco nas definições, na estruturação e nas funções de uma consigna de ensino.

3 DISCUSSÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentaremos os principais conceitos teóricos que nos guiaram nesta pesquisa. Iniciaremos com alguns dos variados conceitos de língua relevantes ao campo de ensino-aprendizagem de línguas, para, em seguida, apresentarmos brevemente a situação atual dos manuais de francês destinados a migrantes. Na sequência, faremos uma exposição de algumas concepções sobre o termo *consigna*, para finalmente discutirmos uma perspectiva norteadora com base na análise de textos.

3.1 Conceitos iniciais

Daremos início a esta etapa de discussão teórica abordando os conceitos de língua. Nos estudos linguísticos, muitas foram as proposições apresentadas no intuito de definir a língua, conceito de fundamental importância para a área. A língua é portanto vista sob diversos olhares e critérios, sendo por vezes chamada de língua interna, língua externa, língua materna, língua segunda, língua viva ou língua clássica e muitos outros adjetivos para qualificar esse objeto tão multifacetado.

Adentrando no domínio de ensino-aprendizagem de línguas, também encontram-se alguns termos que nomeiam certas variedades, ou especificações, de cada abordagem da noção de língua. Se por um lado, podemos pensar em língua francesa como um código sistêmico presente na mente de cada um dos falantes, essa mesma língua francesa é abordada de maneira diferente pela Didática de Línguas, conforme seja ensinada. Um dos parâmetros que fundamentam o conceito de língua dentro da Didática de Línguas, é, além do fato de se levar em conta uma situação de ensino-aprendizagem, a consideração do aspecto cultural da língua. Para Porcher (1995), toda língua veicula consigo uma cultura, da qual ela é ao mesmo tempo produtora e produto.

Para exemplificar a necessidade de especificar cada conceito, imaginemos as duas situações seguintes: de um lado um curso preparado para alunos de Engenharia espanhóis que já possuem alguns conhecimentos em língua francesa, mas que precisam dominar estruturas e usos correntes dessa língua para que realizem um estágio de curta duração em uma empresa na França e, de outro lado, um curso promovido por associações francesas destinados a refugiados que acabaram de chegar ao país, objetivando possibilitá-los um conhecimento

inicial das estruturas de base da língua francesa a fim de prepará-los para os procedimentos administrativos que virão a seguir, durante os primeiros passos para a estabilização dessas pessoas no território francês.

Ainda que o código linguístico seja o mesmo, o francês, as formas de abordagem nessas duas situações de aprendizagem não são iguais, uma vez que as necessidades dos aprendizes não são as mesmas. Temos aqui, portanto, duas variedades, ou especialidades, de língua, diferentes, não cabendo simplesmente tratá-las pelo nome de francês língua estrangeira, pois seria uma nomenclatura, por demais, generalista. No primeiro exemplo, temos, na verdade, um caso de francês com objetivos específicos (aqui, objetivos profissionais) e, no segundo, temos francês em sua especialidade língua de acolhimento.

Outros termos comuns são: língua de escolarização, língua para fins universitários, língua de herança. Façamos uma breve discussão sobre alguns dos conceitos que consideramos mais pertinentes para nossa pesquisa.

3.1.1 Língua materna

Chamada também de primeira língua, língua primeira ou língua 1 (L1), é justamente a língua inicial no processo de socialização durante a infância. Situa-se cronologicamente à frente, na linha do tempo do desenvolvimento linguístico do indivíduo, mas não significa que seja a mais usada por ele ou a que dá mais prestígio (MARTINEZ, 2004, p.18). O termo “materna” tem um peso importante na nomenclatura ao remeter-se à noção de mãe. É, etimologicamente falando, a *língua transmitida pela mãe*. Em língua inglesa, o termo “língua nativa” (*native language*) também é utilizado para se referir à língua utilizada na criação de uma criança (BRISK, 2005), mas em outros contextos, *nativo* pode se referir aos povos autóctones de uma região.

3.1.2 Língua segunda

Em oposição à noção de língua primeira, seria aquela adquirida em um estágio posterior. A língua segunda pode ser abreviada em LS ou L2 e remete a um conceito que pode ter diferentes usos a depender do país. O termo pode, por exemplo, ser utilizado na Suíça ou no Canadá para designar línguas que seriam consideradas estrangeiras na França. Na realidade, é o contexto de onde se fala que definirá se estamos nos referindo a uma língua

segunda ou estrangeira. Se o aprendiz está adquirindo a língua inserido na sociedade em que ela é língua usual, estamos falando de LS, é portanto um termo por vezes utilizado para o caso dos migrantes recém-chegados a um território alófono (MARTINEZ, 2004, p.20), apesar de dispormos também do termo língua de integração ou de acolhimento para os casos de migrantes recentemente estabelecidos no novo território, como veremos adiante.

3.1.3 Língua estrangeira

O conceito de língua estrangeira se construiu em oposição ao de língua materna e pode-se dizer em um primeiro momento que toda língua materna é ao mesmo tempo uma língua estrangeira (CUQ, 2003). A LE é uma língua diferente da primeira língua de socialização e, de ponto de vista didático, ela se difere da língua segunda por ser ensinada fora do contexto onde ela é naturalmente falada. Um brasileiro que frequenta um curso de francês no Brasil, normalmente está lidando com um ensino de língua estrangeira.

3.1.4 Língua de acolhimento/língua de integração

No processo de imigração e de integração, a língua da sociedade de acolhimento tem um papel fundamental, já que se trata do meio ou de um dos principais meios de acesso à sociedade. Para Adami e André (2013), os quais preferem o termo língua de integração (*langue d'intégration*), a particularidade do público de migrantes é que essas pessoas aprendem a língua para se estabelecerem um longo período (muitas vezes indefinido) no país de acolhimento e para participar de todas as situações de comunicação habitualmente encaradas pelos nativos, bem como aquelas necessárias nos procedimentos para organizar suas vidas no novo território. As formações linguísticas para essas pessoas devem prezar pela autonomização dos migrantes.

3.1.5 Língua de herança

É aquela utilizada pelo grupo étnico ou cultural do qual o aprendiz faz parte, muitas vezes, a primeira língua a que a criança é exposta, em oposição à língua majoritária em cuja sociedade o indivíduo está inserido. Em francês, o termo mais comum é língua de origem

(*langue d'origine*). Ela designa, portanto, a língua minoritária associada à presença da comunidade imigrada no seio de uma comunidade de acolhimento majoritária. Segundo Faneca (2014), a aquisição começa geralmente em ambiente familiar e faz parte do repertório plurilíngue dos sujeitos. As línguas adquiridas ou aprendidas por esses sujeitos ganham mais ou menos importância, de acordo com as funções que lhes são atribuídas. O termo língua de origem, em contexto francês (e europeu), é particularmente utilizado em dispositivos de ensino da escola primária para crianças filhas de pais migrantes (CUQ, 2003).

No caso de nossa pesquisa, nem todos os livros necessariamente mencionam de forma clara de qual concepção de língua estão tratando. Um deles, *Ensemble*, será explícito ao defender que está adaptado para o ensino de francês língua de integração (FLI) e o outro, *Rendez-Vous en France*, não explicitará essa informação, ainda que o fato de se destinarem ambos a um público de migrantes iniciantes em francês, entenda-se que o FLI seja o conceito de língua que intencionou-se alcançar nas duas obras, ainda que nos livros seja possível se observar características de francês língua estrangeira (FLE).

Em muitos casos, utilizaremos o termo mais geral francês língua não materna. Além de todas essas noções que impactam diretamente nas abordagens do ensino da língua, um outro aspecto pode ser igualmente determinante, como a variedade (norma) a ser ensinada (variedade padrão de Paris, do sul da França, do Canadá).

3.1.6 Comunicação endolíngue e exolíngue

Ambos os termos exolíngue e endolíngue, comumente utilizados nos estudos em intercompreensão, são uma tradução para seus correspondentes em francês²⁴ e vêm se mostrando presentes em pesquisas em português. Os prefixos *endo-* (dentro) e *exo-* (fora) nos dão indícios do sentido dos termos. De fato, a situação de comunicação endolíngue é aquela em que a interação ocorre dentro de uma mesma língua materna comum aos dois (ou mais) interlocutores (Porquier, 1984, p. 17-47).

Já a situação exolíngue consiste na interação entre dois locutores que não compartilham a mesma língua materna, que se constitui pela representação que os participantes têm da língua que estão utilizando, bem como de suas línguas maternas e ainda da própria situação de comunicação. Nas situações exolíngues, geralmente verificam-se

²⁴ *Exolingue e endolingue.*

assimetrias e disparidades que muitas vezes exigem adaptações e cooperações dos participantes.

Nossa pesquisa se insere portanto em contexto exolíngua, uma vez que a situação de ensino-aprendizagem de língua não materna se encaixa por excelência em tal categoria. Contudo, pode-se afirmar que uma compreensão mais abrangente desses termos incluiria no escopo exolíngua muitas situações em língua materna, como a comunicação entre um especialista e um não especialista em determinada área.

3.2 As escolhas dos LDs nas formações de migrantes

Apesar da existência de algumas políticas favoráveis, uma vez que não há um programa próprio de formação de francês para adultos migrantes em nível nacional naquele país, como uma espécie de base curricular comum ou um quadro de referência específico, o que se constata é uma falta de disponibilidade de livros especificamente destinados a esse público (ADAMI, 2009). Além disso, do ponto de vista do mercado editorial, o francês para migrantes pode ser bem menos rentável financeiramente do que os livros dedicados ao FLE, pois esses são amplamente utilizados em universidades e cursos de língua no mundo inteiro, ao passo que aquele tem presença mais restrita.

Isso implica uma escolha inadequada da parte de muitos professores, os quais, para trabalhar, por exemplo com alunos não leitores, acabam utilizando-se de livros de alfabetização concebidos para crianças de 5-6 anos, além do fato de tratar-se de livros para nativos, e, que, por vezes, oriundos de doações, apresentam-se em edições já datadas.

Esse não é, felizmente, o caso de todos os professores de francês que atuam em meios associativos em prol de migrantes. Uma outra parte desses ensinantes voluntários trabalha efetivamente com manuais de francês língua estrangeira (ou segunda), mas sobretudo com aqueles mais generalistas, que estão mais presentes no mercado, não com manuais especificamente voltados para migrantes adultos. O problema maior aqui reside no fato de que o centro de interesse das temáticas abordadas nesses livros raramente coincide com as necessidades específicas dos migrantes, como a descoberta dos ambientes cotidianos em que se inserem, os órgãos administrativos de que necessitam, a organização do próprio tempo, etc.

Os suportes utilizados e as atividades propostas nos manuais nem sempre são convenientes à aprendizagem dos migrantes. O mesmo pode-se dizer das situações de

comunicação neles apresentadas, frequentemente demasiado distantes da realidade dos aprendizes para que esses consigam se identificar com os personagens retratados ou com a proposta de ensino.

3.3 As consignas de ensino

Na situação de ensino-aprendizagem, normalmente todo professor espera que seus alunos realizem corretamente a atividade ou o trabalho que ele lhes propôs. O instrumento pelo qual os professores indicam aquilo que os alunos devem efetivamente realizar é a consigna, ou a *consigna de ensino* se quisermos ser mais específicos. Contudo, nem sempre o trabalho efetivamente realizado pelos alunos corresponde ao esperado pelo professor e, para tanto, variáveis são os fatores que podem contribuir para esse desacordo entre as partes da situação de ensino-aprendizagem.

Optamos em utilizar consigna em vez do termo *enunciado* ou *enunciado da tarefa/da questão*, muito comum no Brasil, porém pouco comum na pesquisa em língua francesa. Consideramos que o termo enunciado é impreciso. Pode carregar múltiplos sentidos em Linguística²⁵, além de ser um termo muito vasto para o que estamos trabalhando. Por outro lado, o termo consigna, apesar de pouco usual no vernáculo brasileiro, parece-nos mais específico para indicar a noção de instrução, termo que pode ser considerado equivalente, mas que não o escolhemos, por consideramos consigna ainda mais próprio aos estudos de ensino-aprendizagem de línguas do que instrução, que pode significar instrução escolar (grau de escolaridade) ou qualquer texto técnico com direcionamentos para realizar uma operação. A palavra consigna é cognata em outras línguas neolatinas, *consigne*, em francês, *consigna*, em espanhol, *consegna*, em italiano. Já em inglês, é comum ser utilizado em pesquisas o termo *instruction* (instrução).

²⁵ Enunciado, em Linguística Geral, é uma sequência acabada de palavras. Mas não necessariamente significando a mesma coisa que frase, pois a extensão do enunciado é bem menos restrita. O enunciado é aquilo que foi dito, o *dictum*. O termo é comumente colocado em contraste com outro muito próximo, a enunciação. Para Ch. Bally, a enunciação é o ato de utilização individual da fala, para analisá-la, leva-se em consideração não só efetivamente aquilo que foi enunciado, mas também a atitude do falante em relação a seu enunciado e a seu interlocutor. A enunciação tem vieses múltiplos. Para Benveniste, por exemplo, pode ser estudada sob uma perspectiva mais sistemática, para Bakhtin/Volóchinov entram em cena pressões ideológicas. O enunciado é portanto produto e a enunciação é produção. De modo que frases das mais cotidianas possíveis como “Você comeu bolo?”, “Bom dia” são exemplos de enunciados. Caberia, portanto, trazer um termo mais específico para este tipo de enunciado particular que estamos trabalhando.

Nesta seção, propomos uma discussão em torno de algumas das definições para esse termo. Elas não são poucas. De início, Adam (2001, p. 12) encara a consigna como um termo mais amplo, uma categoria, que inclui certos gêneros como o manual de instruções, a receita. Assim, a consigna de ensino estaria dentro dessa categoria, que para ele tem como base comum uma representação discursiva mais ou menos completa de uma transformação de um estado de partida que se opera em uma injunção, recomendação ou conselho, pelo leitor-destinatário em um objeto do mundo ou em si mesmo.

Trata-se de fazer com que alguém faça algo, de incitá-lo nesse intuito de maneira mais ou menos forte, de garantir-lhe a verdade das informações fornecidas e, outro aspecto do contrato implícito que une os interactantes, de lhe garantir que se ele se coloque em conformidade com as consignas-instruções, se ele respeita os procedimentos indicados, ele chegará ao objetivo visado²⁶. (ADAM, 2001, p. 26).

Bronckart, Bulea e Fristalon (2004) contribuem ao propor que as consignas, como produções linguageiras que são, permitem de fato construir formas interpretativas do agir. Essas formas interpretativas são sobretudo erigidas a partir do uso de verbos de ação. No caso das consignas de ensino, podemos verificar, neste trabalho, essa proposta, na seção referente à análise, em que os verbos são, muitas vezes, semanticamente voltados para a realização de uma ação da parte do destinatário (aluno/leitor do livro didático).

Cuq (2003), por sua vez define uma consigna, já na ótica do ensino de LE, sob a perspectiva da compreensão da parte do aprendiz, como discurso que visa a realização de uma tarefa:

Compreender uma consigna faz com que o aprendiz denote dela as informações explícitas (dados e estímulos), com que ele localize os elementos implícitos (informações não formuladas, expectativas do professor) no intuito de se formar uma representação correta da tarefa e de colocar em prática um procedimento de realização. (CUQ, 2003, p. 53)

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 67), a consigna é entendida como gênero discursivo, com função social de orientar e instruir. Os principais elementos de uma tarefa proposta são identificados por meio das consignas, sendo necessário que essas atendam a

²⁶ Tradução nossa, do francês: *Il s'agit de faire faire quelque chose à quelqu'un, de lui inciter plus ou moins fortement, de lui garantir la vérité des informations fournies et, autre aspect du contrat implicite qui lie les interactants, de lui garantir que s'il se conforme aux consignes-instructions, s'il respecte les procédures indiquées, il parviendra au but visé.*

certos aspectos: o papel social a ser adotado pelo enunciador ao escrever (no caso da modalidade escrita), o objetivo a se atingir, o destinatário, o lugar social em que o texto circulará e os gêneros de discurso a serem mobilizados, por exemplo.

Em termos práticos de elaboração desses instrumentos de ensino de língua, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, p. 126) sugere que as consignas devam ser “simples, pertinentes e suficientes (nem muito nem pouca informação) e uma orientação não verbal apropriada”, de modo a reduzir a possibilidade de confusão no que diz respeito aos procedimentos e aos objetivos. Barth Arroyo (2019) acrescenta que “a consigna muito longa pode perder a clareza ou ainda distrair o aprendiz”.

Por fim, é importante afirmar que, apoiamo-nos sobretudo nos trabalhos de Riestra (2008, p.30), a qual concebe as consignas como possuindo duas funções que se apresentam simultaneamente: uma função comunicativa (de instrução) e uma função teórico-cognitiva (de semiotização, ações e operações mentais). A autora provoca reflexões pertinentes acerca desse dispositivo no ensino de língua, sobretudo em seu caráter de representação mediado pela relação pensamento e linguagem:

*Las indicaciones de los enseñantes respecto de las tareas constituyen un espacio socio-discursivo mediador en la relación pensamiento-lenguaje
¿Cómo se planifica en la mente de otro a través de las consignas dentro de este espacio de la intervención?, ¿desde qué lugar se planifica?, ¿desde qué concepciones? [...] ²⁷.*

A autora compreende também que a consigna é uma ação de linguagem, a partir do conceito proposto por Bronckart²⁸, produzida para provocar um determinado efeito na mente do outro, através de um processo de elaboração. Assim, a consigna é encarada como uma ação de linguagem que se produz em âmbito educativo, organizada na ordem do expôr implicado e tem a finalidade específica de guiar diversas ações de linguagem dos aprendizes no processo de interiorização das capacidades linguísticas.

Riestra defende que a consigna “ao ser planificada como ação mental transita no espaço da planificação discursiva ali onde o pensamento balbucia como linguagem

²⁷ Original em espanhol. Em tradução nossa, temos: “As indicações dos professores acerca das tarefas constituem um espaço sociodiscursivo específico, mediador na relação pensamento-linguagem. Como se planeja, na mente de outro, através das consignas dentro deste espaço de pesquisa? A partir de que lugar se planeja? A partir de que concepções?”

²⁸ Segundo o autor, a ação verbal é encarada como prática que se realiza mediante signos na reconfiguração das outras ações. Sendo essa, uma unidade psicológica, ao passo que o texto é uma unidade linguística, portanto, o único produto observável da atividade de linguagem.

interior”²⁹.Mais especificamente em relação à questão do ensino de língua, a teórica concebe as consignas como instrumentos que organizam as tarefas, permitem avaliar e se inscrevem no quadro dos saber-fazer docentes. Pode-se também, para ela, verificar a aquisição de conteúdos da parte dos aprendizes, pela compreensão da consigna, como já mencionamos anteriormente.

Na situação de interação em ensino-aprendizagem, a consigna permite que se alcance efeitos. Ela faz o aprendiz agir de determinada forma na execução de tarefas, as quais são propostas por meio de consignas. Algumas das perguntas da autora nos servem de inspiração para nossa análise, sobretudo “a partir de que concepções se planificam as consignas?”. É a ela também que atribuímos o termo consignas de ensino, o qual consideramos mais específico do que somente consignas, como verifica-se nos demais autores, por deixar claro a particularidade do nosso objeto, não qualquer tipo de instrução, mas aquela que guia um aprendiz de língua na realização de uma tarefa.

3.3.1 A consigna e seu destinatário

Se pensarmos bem, em toda troca linguageira, o enunciador já necessita levar em conta o(s) sujeito(s) para quem ele está enunciando. É interação dialógica de Volóchinov (2017, p. 232-3), para quem a significação é efeito da interação entre falante e ouvinte. Desse modo, podemos pensar que com a consigna não seria diferente de qualquer outra interação de linguagem. Contudo, a especificidade desse gênero reside no fato de que quando elaboramos uma consigna, pensamos em como dizer aos aprendizes que façam algo e que esse algo precisa ter uma determinada finalidade. Para Zakhartchouk (1999 *apud* RIESTRA, 2008), a compreensão da consigna é uma capacidade metodológica, que deve ser aprendida pelo aluno.

As consignas têm um papel interessante também pelo fato de que além de indicarem aquilo que se espera que o aprendiz realize, os objetos de ensino podem ser apresentados por meio delas, por exemplo, quando temos consignas que trazem curtas explicações sobre o conteúdo que está sendo trabalhado ou ainda um esclarecimento vocabular que pode ser imprescindível para a realização da atividade. Vejamos alguns exemplos:

²⁹ Tradução nossa do original espanhol: *La consigna al ser planificada como acción mental transita el espacio de la planificación discursiva allí donde el pensamiento balbucea como lenguaje interior.*

CONSIGNA: *Escreva as perguntas de maneira formal (inversão do sujeito). Pronuncie-as fazendo as liaisons*³⁰.

(Grammaire des premiers temps A1-A2, p. 95)³¹

No exemplo acima, os autores da consigna explicam a característica própria da frase interrogativa formal, a qual deve ser utilizada no exercício, ao mesmo tempo em que solicitam a ação de produzir tais perguntas. Aqui pede-se para fazer algo, esclarecendo como se faz esse algo. Não é o mesmo que dar um exemplo. Nas consignas com exemplos, como veremos mais adiante, ou o exemplo serve para assegurar a boa compreensão do que já está dito na consigna, ou ele servirá para que o aprendiz possa mais facilmente induzir o que se espera que ele faça, a partir da leitura do exemplo.

O mesmo deve ocorrer quando se utiliza termos muito técnicos que ainda não foram incorporados ao repertório dos aprendizes aos quais as consignas se destinam. Nesses casos, será importante explicá-los, reformulando as consignas, pois essas, na condição de textos inseridos em uma situação comunicativa, precisam atender aos objetivos comunicativos daquela situação, isso implica dizer que a mensagem precisa ser compreensível ao destinatário. Vejamos outro caso, desta vez com explicações em nível de léxico:

CONSIGNA: *Um cofrinho é um recipiente no qual pode-se guardar suas pequenas economias. Os cofrinhos muitas vezes têm formato de porco, como neste anúncio publicitário. Por quais motivos, em sua opinião?*

(Connexions méthode de français niveau 3, p. 80)³²

Nesta consigna, boa parte do enunciado se ocupa em fornecer uma explicação lexical e em fazer uma associação com um paratexto disposto na mesma página (neste caso havia um anúncio publicitário do serviço de banco postal francês). É uma situação diferente da consigna anterior, por não trazer uma explicação de um tópico do funcionamento da língua, mas tem a

³⁰ Termo da Fonologia, particularmente comum em francês, sendo usado para definir o fenômeno de quando uma consoante final é pronunciada em contexto imediato de palavra seguinte iniciando-se por vogal, quando aquela consoante não seria pronunciada em outro contexto.

³¹ Tradução nossa do original: *Écrivez les questions de façon formelle (inversion du sujet). Prononcez-les en faisant la liaison.* Extraído de ABRY, D; CHALARON, M.L. La grammaire des premiers temps A1-A2. Grenoble: PUG, 2014.

³² Tradução nossa do original em francês : *Une tirelire est une boîte dans laquelle on peut mettre ses petites économies. Les tirelires ont souvent une forme de cochon, comme dans la publicité. Pour quelles raisons, d'après vous ?* Extraído de MÉRIEUX, R. et al. Connexions méthode de français niveau 3. Paris: Didier, 2005.

semelhança de fornecer uma explicação linguística (e também cultural, neste exemplo, que menciona um hábito comum na cultura francesa e ocidental) necessária à realização da atividade (aqui, propor uma explicação para o formato dos cofrinhos). Com esses dois exemplos pudemos ilustrar a potencialidade da consigna de abarcar uma instrução ou pergunta ao passo que dá pistas para a resolução do que se pede.

Encarada como estando inserida em um espaço dialógico, a consigna, segundo Riestra (2017, p. 172) é formulada a partir das particularidades concretas dos aprendizes que as receberão, como idade, contexto do curso, conteúdos já ensinados e algumas capacidades que esses aprendizes supostamente já adquiriram. Essa etapa da planificação da consigna pode ser configurada a partir da constante observação das necessidades dos aprendizes e de suas reações diante dos enunciados do professor, bem como atentando aos objetivos de aprendizagem.

No caso da consigna proposta no livro didático, acrescentamos que essa relação dialógica fica menos evidente, uma vez que o autor da consigna, em geral, não terá acesso à reação dos alunos. Essa recepção (que será mediada pelo professor) estará, para o enunciador, sempre no nível da potencialidade. Riestra esclarece que as estratégias didáticas dos manuais de ensino (acreditamos que isso inclui as consignas) são pensadas para sujeitos ideais. A autora critica ainda, com base em pesquisas empíricas, o fato de o diálogo em certos casos ser estereotipado e de os alunos concretos não serem contemplados.

Esse posicionamento se sustenta tendo em vista o que já dissemos antes sobre a diferença entre uma interação face a face entre professor e aluno e a recepção do aprendiz de uma consigna de livro didático produzida por um autor que provavelmente nunca conhecerá pessoalmente. Por outro lado, podemos lembrar também que os autores de livros didáticos de ensino de língua, muitas vezes, são professores atuantes ou que já atuaram em suas áreas de ensino.

Portanto, mesmo se estiverem reclusos, longe das salas de aulas durante a preparação de seus livros, é de se esperar que façam o possível para contemplar as necessidades de alunos concretos, mas afinal a tarefa não é simples, visto que cada aprendiz é único e cada sala de aula também o é, assim como cada situação de aprendizagem é singular e irrepetível. Fica o professor-autor, portanto, a procura de estabelecer uma relação dialógica com o receptor da consigna, na medida em que antecipa suas necessidades, mas como já mencionamos, o diálogo é sempre em potencial.

Mas mesmo o professor em situação concreta de sala de aula, com alunos concretos e com necessidades concretas também passa por uma etapa de planificação da consigna, a qual é ainda assim pensada para um sujeito genérico. Dizemos isso, tomando como ponto de partida o fato de que todo grupo é heterogêneo, em maior ou menor escala. Não é comum um professor elaborar consignas individuais para cada aprendiz ao propor uma atividade ou avaliação. Fica portanto o desafio de encontrar um meio-termo entre consignas muito homogeneizantes e a proposição de um instrumento de ensino que atenda ao máximo possível aos sujeitos daquele grupo ao qual se destina.

Na etapa de execução da consigna, Riestra entende que é aí onde temos a realização comunicacional, dotada de ação de linguagem e com intencionalidade pré-determinada. Essas intencionalidades podem ser bastante reveladoras de como os autores, o mercado editorial francês e, por extensão, alguns setores da sociedade, encaram o público migrante aprendiz de francês.

Um dos maiores problemas de comunicação em situação de aprendizagem está na incompreensão da consigna, o que, na realidade quer simplesmente dizer que houve um ruído de comunicação entre emissor e destinatário quanto às intencionalidades de ambas as partes acerca da realização da tarefa. Esse problema de comunicação não é necessariamente de responsabilidade do aluno, na verdade, na maioria das vezes não o é. De fato, nem seria muito produtivo sair à procura de culpados nesse tipo de situação, quem quer que seja, se houver.

Acontece às vezes de o autor da consigna, ao entender que está lidando com alunos em dificuldade, decidir, sob o pretexto de se colocar a favor de seus aprendizes, reservar para esses consignas sem nenhum ou com reduzido propósito intelectual. Apresentamos alguns casos desse tipo na seção destinada à análise dos dados. Com isso queremos dizer que a adaptação da consigna a seu destinatário não consiste em simplesmente facilitar o enunciado, mas, de fato, pensá-lo a partir dos sujeitos que irão recebê-lo, como sendo sujeitos ativos, dotados de historicidade e fazendo parte de uma sociedade.

Zakhartchouk (2016, p 258) explica que “os exercícios para completar lacunas e os questionários ultraguaiados vão permitir maior sucesso, mas qual seria o preço disso? Sem dúvida, o da renúncia à mobilização intelectual do aluno por medo de um fracasso provisório”. Assim, em vez de uma consigna facilitada, devemos buscar uma consigna adaptada, tanto aos objetivos visados como, sobretudo, ao público a quem se destina.

No caso de uma consigna facilitada em demasia ou sem propósito intelectual, a incompreensão da parte do aluno também pode existir, inclusive oriunda do próprio choque de

não entender o porquê de uma atividade tão óbvia, simplória ou infantilizante (no caso de aprendizes adultos), bem como devido a uma situação de desconfiança do que se espera da tarefa. O aluno poderia pensar: *Mas será só isso mesmo que está sendo pedido? Certamente, não entendi, pois não pode ser tão simples.*

3.3.2 Compreensão da consigna

Zakhartchouk (2016, p. 144) afirma que redigir consignas adequadas é uma “arte difícil” e, para o aluno, compreender uma consigna também pode ser uma tarefa espinhosa, pois às vezes a instrução é imprecisa ou são colocadas dificuldades desnecessárias, como quando o autor da consigna complica quando poderia simplificar, quando o enunciado possui muitas redundâncias. Assim, nem facilitar demais nem dificultar demais seria o caminho mais apropriado.

Como já mencionamos, para o mesmo autor, a compreensão de consignas é uma capacidade metodológica e consiste em uma operação intelectual de decomposição de uma tarefa. No momento em que o aprendiz se depara com a consigna, dois tipos de expectativas são colocados em jogo, do lado do professor, há os pressupostos sobre o que o aluno sabe e é capaz de fazer, o que está, de certa forma, explicitado na própria consigna; e do lado do aprendiz, temos os subentendidos acerca do que o professor espera que ele faça. Vejamos um exemplo para ilustrar esse jogo complexo de expectativas.

CONSIGNA: *Escreva um texto curto para falar sobre seus gostos. Diga três coisas de que você gosta, duas coisas de que você não gosta e uma coisa que você detesta*³³.

(Consigna de atividade avaliativa de francês para alunos de 9.º ano do Ensino Fundamental em Fortaleza, autoria nossa)

As expectativas do lado do professor e autor da consigna dão conta de que ele pressupõe que os alunos tenham conhecimento de: a) a noção de texto. Não seria o caso aqui de simplesmente responder com frases isoladas, uma enumeração de ideias não concatenadas umas às outras em um todo sem coesão. Foi pedido um texto escrito, portanto outra

³³ Tradução nossa do original em francês: *Écris un petit texte pour parler de tes goûts. Dis trois choses que tu aimes, deux choses que tu n'aimes pas et une chose que tu détestes.*

manifestação linguística fugiria às expectativas do autor; b) estrutura e uso dos verbos para exprimir gostos em francês na forma afirmativa e na negativa; e c) um vocabulário de base de alguns substantivos também do campo lexical de gostos e preferências.

Porém não há nesse caso como o professor se assegurar de que todo aluno terá no momento da realização da atividade a mesma compreensão do que ele espera que se faça, nem prever que todos vão deter os conteúdos que ele espera que tenham, muito está assentado no campo da suposição, mas as suposições do professor se explicitam naquilo que pede que se faça na consigna.

Do ponto de vista do aprendiz, haverá para cada um deles, uma recepção singular do texto enunciado e muitas serão as pressuposições dos não ditos, com base nas experiências prévias com o professor, com outros professores, com as atividades anteriores, em resumo, a bagagem de cultura educativa de cada aprendiz é parte central na compreensão da consigna.

Um dentre eles pode, por exemplo, se perguntar o que seria um texto curto, uma vez que não há indicação de quantidade mínima de palavras. Esse mesmo aluno, poderia simplesmente externalizar sua pergunta ou encontrar sozinho uma resposta hipotetizando sobre aquilo que entende que o professor espera dele. “O texto estará de bom tamanho quando todas as instruções forem atendidas”, poderá pensar um aluno. Ou ainda “Devo completar todas as linhas disponíveis para atingir a extensão correta”, concluiria outro.

Um aluno pode pensar, pelas experiências anteriores, que o professor valorizará sua tentativa em aprofundar o texto, trazer informações espontâneas a mais do que foi pedido, como forma de demonstrar um esforço e uma aplicação maiores à disciplina. Outro aluno pode, também por experiências prévias, supor que o professor tem critérios formais de correção que podem não ser muito flexíveis e que, portanto, o melhor é evitar cometer erros, respondendo estritamente o que foi pedido, inclusive sem se arriscar a utilizar construções diferentes dos exemplos dados em aula.

Para além de questões subjetivas e pessoais que entram em jogo na compreensão de uma consigna, temos também os aspectos relacionados às culturas educativas de cada sociedade. A consigna representa a “língua do ambiente educacional”, para Zakhartchouk, o que significa dizer que certas atitudes languageiras são comuns a uma cultura educativa e um aprendiz estrangeiro que não partilha da mesma cultura pode sentir dificuldades para a compreensão da consigna.

Imaginemos como exemplo uma atividade em que se peça ao aluno para desenvolver um texto sobre um problema social cotidiano. Em muitas culturas, mesmo que a consigna não

o diga claramente, é esperado que os alunos assumam um posicionamento crítico, emitam opiniões e façam julgamentos em seus textos, de modo que se ele não inserir sua subjetividade, a qualidade do trabalho pode ser comprometida na visão do avaliador. O contrário também é possível, ou seja, em outros casos, espera-se que os alunos sejam mais objetivos, demonstrando um certo distanciamento na apresentação de suas ideias. Em algumas culturas, incentiva-se o uso da primeira pessoa “eu” em textos em que em outras culturas, prefere-se a impessoalidade.

Aspectos não linguísticos do próprio funcionamento do ambiente educativo são determinantes para as práticas educacionais de cada cultura, por exemplo, se um aluno estadunidense vem fazer um intercâmbio em uma universidade brasileira, ele pode não ter conhecimento de uma regra básica do sistema avaliativo brasileiro: provas são respondidas com caneta de tinta azul ou preta. Essa regra, em muitos casos, acompanha os alunos brasileiros desde o Ensino Fundamental e o uso de caneta é exigência nas respostas do Enem (no caso, somente preta), enquanto o SAT³⁴ americano proíbe o uso de caneta, sendo aceito somente lápis de um tipo específico.

Essas convenções não vêm explicitadas nas consignas de avaliações de estudantes universitários, elas fazem parte de um repositório de regras partilhadas em cada cultura, no caso do último exemplo, a brasileira e a americana.

Diversas outras possibilidades de suposições são possíveis e influenciarão diretamente nas escolhas dos aprendizes ao realizar a atividade, mas o interessante é que estão todas elas baseadas em subentendidos exteriores à consigna em questão. De modo que há muito mais informação em torno da consigna e da atividade que ela introduz do que somente o texto enunciado pelo professor-autor.

3.3.3 Constituição da consigna

A consigna se insere na categoria do texto injuntivo, por sua característica primordial de expressar uma instrução para que alguém execute (ou não execute) determinada ação e aja de uma certa maneira.

³⁴ *Scholastic Assessment Test*, ou Teste de Avaliação Escolar, exame nacional americano padronizado que serve como um dos critérios de acesso a muitas universidades.

Do ponto de vista formal, alguns indicadores nos levam a facilmente identificar uma consigna de ensino. Em primeiro lugar, ela pode ser oral ou escrita. No caso da situação em sala de aula, as instruções dadas pelo professor para a realização de atividades de aprendizagem aparecem nas duas modalidades, mas neste trabalho focalizaremos a modalidade escrita.

Na forma escrita, ela estará materializada em um suporte relacionado à situação de ensino-aprendizagem, seja um livro, um material didático fotocopiado ou ainda escrita no quadro por um professor em sala de aula. Algumas formas verbais são próprias desse tipo de texto, como o modo imperativo nos verbos que se ocupam especificamente das instruções, ainda que o infinitivo também apareça com frequência, o presente do indicativo ou até mesmo o futuro do presente do indicativo.

Além disso, as consignas aparecem muitas vezes também sob forma de enunciados interrogativos, mas que continuam possuindo o objetivo de levar alguém a realizar uma ação. Portanto, em uma atividade proposta em livro didático em que se encontre a seguinte pergunta: *Quais são os argumentos do autor do texto lido para o fechamento dos zoológicos na cidade?*, temos na realidade uma instrução não explícita que pode ser reformulada assim: *Escreva no espaço reservado abaixo quais são os argumentos do autor do texto lido para o fechamento dos zoológicos na cidade.* Desse modo, um enunciado que na superfície se estrutura como pergunta, consiste na verdade em uma instrução para a tarefa, ainda que toda a primeira parte dessa instrução (no nosso exemplo, *escreva no espaço reservado abaixo*) fique omitida.

No caso das consignas introduzidas por enunciados interrogativos, temos as perguntas do tipo sim ou não, que são aquelas que se estruturam do mesmo modo que um enunciado afirmativo, com a diferença do ponto de interrogação ao final (ou da entonação de pergunta no caso da oralidade) e temos as questões de resposta aberta, que são introduzidas por termos interrogativos (geralmente, pronomes interrogativos) como qual, quais, quem, que, por que, quando, entre outros.

Certamente que os enunciados interrogativos podem coexistir com enunciados injuntivos, com verbos no imperativo. Na verdade essa combinação é bastante comum. Temos os casos em que a pergunta vem antes de um verbo no imperativo, como também é possível encontrar instruções no imperativo seguidas de perguntas que deverão auxiliar na execução do que está sendo instruído a se fazer. Vejamos um exemplo para cada situação:

a) Pergunta seguida de imperativo (e de outra pergunta)

CONSIGA: *E você? O estresse faz parte da sua vida? Quais são as causas do estresse? Enumere as que foram citadas no texto e acrescente outras, se houver. Qual delas, em sua opinião, causa mais dano à qualidade de vida?*

(Bem-Vindo à Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação, p. 113)³⁵

b) Imperativo (antecedido pelo presente do indicativo) seguido de pergunta:

CONSIGNA (resumida): *Você deseja organizar com seu irmão uma viagem de família como presente de aniversário para sua mãe. Considere com seu/sua colega o que precisa ser feito e quem ficará com cada atividade de organização. Fale sobre os seguintes pontos: Para onde? Quem convidar? Quantas pessoas? Ônibus, trem ou carros próprios? Tour pela cidade? Pontos turísticos? Promoções para crianças? Refeições? Reservas?*

(Tangram Aktuell 3 lk. 5-8, p.116)³⁶

Nos dois casos, as perguntas consistem em direcionamentos para as ações que devem ser feitas, isto é, na composição da resposta completa para aquilo que os autores esperam dos alunos, seja enumerar as situações de estresse na vida cotidiana e relacionar o tema com a qualidade de vida, no primeiro caso, seja discutir oralmente o planejamento de uma viagem no segundo exemplo.

Do ponto de vista pedagógico, Zakhartchouk (2016, p. 269) propõe algumas perguntas que o professor precisa se fazer ao elaborar uma consigna. Vejamos esses questionamentos, porém com adaptações e acréscimos nossos:

³⁵ PONCE, M. *et al.* Bem-Vindo à Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação. São Paulo: SBS, 2009.

³⁶ Tradução e resumo nossos do original em alemão: *Ihre Mutter wird 60 und sie möchten ihr ein ganz besonderes Geburtstagsgeschenck machen: Sie möchten mit ihrem Bruder eine Städtereise für Ihre Mutter, ihre beiden Familien und ein paar gute Freunde organisieren. Überlegen Sie mit Ihre Gesprächspartnerin/Ihrem Gesprächspartner, was zu tun ist und wer welche Aufgaben bei der Organisation übernimmt. Sprechen Sie über folgende Punkte: Sie habe sich schon einen Zettel gemacht. Wohin ? Wen einladen? Wie viele Personen? Bus? Zug? Eigene Autos? Stadtführung? Sehenswürdigkeiten? Spezielles Angebot für Kinder? Mittagessen? Reservierung?* Extraído de: DALLAPIAZZA, R.-M. *et al.* Tangram Aktuell 3 Lektion 5-8 Niveau B1/2. 1.ed. Ismaning: Hueber, 2006.

- a) Por que eu dei essa consigna? Qual é meu objetivo? A compreensão dela é parte integrante da tarefa, o que justifica uma certa complexidade ou, ao contrário, ela não estaria impedindo-me de avaliar o que está realmente em jogo?
- b) Faz-se necessário decompor a consigna? Ou ainda fornecer uma ajuda ao aluno? Ou isso complicaria a tarefa?
- c) Serei exigente ou específico com a resposta esperada ou permitirei maior autonomia e liberdade?
- d) Pensei critérios de avaliação no momento de formular a consigna?
- e) De que modo apresentarei a consigna? Não somente em relação às modalidades oral ou escrita, mas se farei e como farei alguma intervenção ou ajuda, se levarei em conta a diversidade e heterogeneidade dos aprendizes.
- f) Quanto tempo darei para que realizem a atividade? O fator tempo é importante para meus objetivos?

Creemos que podemos resumir essas perguntas em um único questionamento mais genérico, cuja resposta não será, contudo, de modo algum, facilmente respondida, mas o formularíamos assim: Minha consigna está a favor do avanço do aprendiz na aprendizagem e no desenvolvimento de sua autonomia ou ela é empecilho para esses dois objetivos? Se a consigna for obstáculo para a aprendizagem, vale repensar em maneiras de reformulá-la.

3.4 A apreensão dos textos

Por partilharmos da concepção de que, empiricamente, as produções de linguagem se manifestam por meio de textos, como as próprias consignas que analisamos estão materializadas em textos, faz-se, portanto, necessário, assumir algumas posições teóricas no que diz respeito ao tratamento desses textos. Segundo Bronckart (1999), a noção de texto

pode ser bastante abrangente, indo desde um diálogo familiar, até uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal ou um romance.

Não será, nessa perspectiva, a extensão que definirá o que é ou não texto, mas sim, algumas características *comuns* a todos os textos, como o fato de que cada um deles está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com as regras de composição estritas (em maior ou menor intensidade); e enfim, “cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna” (p.71). O autor explica ainda que:

Nesse primeiro sentido, portanto, a noção de texto designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a **unidade comunicativa** de nível superior. (BRONCKART, 1999, p.71)

O teórico entende o texto como unidade autossuficiente do ponto de vista da ação ou da comunicação. Ele também compreende que os textos se inserem em conjuntos de textos que compartilham algumas características em comum, ou seja, em um gênero. Bronckart opta pela expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso.

Ao passo que, por sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, leia-se infinitos, os segmentos que entram em sua composição (segmentos de narração, de argumentação, de diálogo, etc.) estão em número finito e eles podem, ao menos, em parte, ser identificados por suas características linguísticas específicas. Essas duas propriedades nos parecem estreitamente ligadas; se os tipos de segmento estão em número limitado, é porque eles colocam em prática subconjuntos de recursos de uma língua natural, recursos que são, por sua vez, finitos ou limitados. Esses segmentos diferentes, ao entrar na composição de um gênero, constituem o produto de um trabalho particular de semiotização ou de formatação discursiva, e é por essa razão que os qualificaremos doravante como **discursos**. Na medida em que eles apresentam fortes regularidades de estruturação linguística, consideramos que correspondem a *tipo* e, portanto, utilizaremos para designá-los a expressão **tipo de discurso** em vez de tipo textual³⁷. (BRONCKART, 1996, p. 78).

³⁷ Tradução nossa do original em francês: *Alors que, de par leur relation d'interdépendance avec les activités humaines, les genres sont multiples, voire en nombre infini, les segments qui entrent dans leur composition (segments de récit, d'argumentation de dialogue, etc.) sont en nombre fini, et ils peuvent, au moins partiellement, être identifiés par leur caractéristiques linguistiques spécifiques. Ces deux propriétés nous paraissent étroitement liées ; si les sortes de segment sont en nombre limité, c'est parce qu'ils mettent en oeuvre des sous-ensembles de ressources d'une langue naturelle, ressources qui sont elles-mêmes, finies ou limitées. Ces segments différents entrant dans la composition d'un genre constituent le produit d'un travail particulier de sémiotisation ou de mise en forme discursive, et c'est pour cette raison que nous les qualifierons désormais de discours. Dans la mesure où ils présentent de fortes régularités de structuration linguistique, nous*

No plano da análise dos textos, o teórico propõe uma análise a partir da construção de um *corpus*, o qual consiste em uma seleção de determinada categoria de textos definida *a priori*, no nosso caso, as consignas de ensino. Em seguida, o analista deve procurar obter informações acerca da situação de comunicação na qual os textos se inscrevem. Sem nos determos muito sobre os procedimentos metodológicos, vale a pena elencar os procedimentos de análise propostos por Bronckart diante dos textos empíricos, como forma de nos guiar diante de nosso próprio *corpus* no momento da análise.

Ao nos depararmos com os textos a serem analisados, devemos fazer uma busca inicial por informações a partir de três conjuntos de ordens observáveis:

- a) Observáveis de ordem semântica: a leitura inicial (inclusive dos paratextos) fornece índices sobre o conteúdo referencial semiotizado no texto, assim como índices referentes ao contexto e ao modo como o autor se situa em relação a esse contexto;
- b) Observáveis de ordem léxico-sintática: mostra as mobilidades específicas de codificação lexical das unidades de conteúdo, o que corresponde às escolhas nos lexemas e paradigmas para se indicar um mesmo referente. Permite também, segundo o autor, uma primeira apreensão dos subconjuntos das regras gramaticais que parecem ser particularmente mais mobilizadas no texto.
- c) Observáveis de ordem paralingüística: observação de indícios que estão para além do puramente linguístico, isso inclui signos imagéticos, esquemas, quadros, mas também procedimentos supratextuais, como a formatação da página, elementos de relevo (sublinhado, itálico); nos textos orais, os silêncios, as mudanças de tom, os acentos prosódicos, etc.

Esses procedimentos nos fornecem uma base teórico-metodológica para situar os textos de nosso *corpus* como pertencentes a um gênero comum, o de *consigna de ensino*.

3.5 Contexto de produção

Antes de passarmos para as questões metodológicas e para as análises, faz-se necessário compreender uma importante categoria de análise proposta também por Bronckart (1999), a qual permite observar o modo como os textos são organizados. Estamos falando do contexto de produção.

Nesse contexto, Bronckart explica que se faz necessário levar em conta quatro parâmetros específicos:

- a) O lugar de produção: basicamente é o espaço físico onde o texto foi produzido;
- b) O momento de produção: isto é, a extensão no tempo durante a qual ele foi produzido;
- c) O emissor: aquele que produziu o texto;
- d) O receptor: os que podem concretamente perceber ou receber o texto.

Em um segundo plano, o autor propõe que os textos se inscrevem no quadro de uma forma de interação comunicativa, imbricada por um contexto ao mesmo tempo social e subjetivo, o qual pode ser decomposto, também, em quatro parâmetros:

- a) O lugar social: a instituição onde o texto circula, pode ser a escola, a família, os meios de comunicação de massa, etc.;
- b) A posição social do emissor: ou seja, o papel social que ele desempenha, pode ser o de pai, o de professor, o de amigo, etc.;
- c) A posição social do receptor: mesmo princípio do anterior;
- d) O objetivo da interação: qual será do ponto de vista do enunciador, os efeitos que o texto pode produzir no destinatário?

Se adaptarmos os parâmetros acima à nossa pesquisa, temos, quanto ao lugar social, que os livros didáticos se configurariam como o espaço de circulação primário das consignas, mas em última instância, esses livros seriam utilizados em salas de aulas e espaços

associativos de ensino a migrantes em território francês ou em outro país francófono que possa adotá-los.

A posição social do emissor é a de professor-autor de livro didático, o especialista no ensino de língua, o nativo (ou falante com competência de nativo) em língua francesa, dotado de reconhecimento profissional e social para desempenhar a função de escrever livros de ensino de línguas, de produzir conteúdos adaptados às necessidades de um determinado público e amparados por grandes editoras de alcance mundial.

Muito sobre a posição social do receptor, ou seja, o aluno migrante, foi apresentado na seção de contextualização da pesquisa e os objetivos do texto estão definidos nas discussões sobre o que é consigna. Todos esses elementos nos ajudam guiando nossos critérios de análise, estando todos eles de certo modo conectados e sendo difíceis de serem trabalhados em separado, mas se formos selecionar um ponto que é de grande relevância para a questão da consigna de ensino seria no parâmetro “d”, os efeitos que o texto pode produzir no destinatário. Veremos mais sobre isso nas análises.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, trataremos das questões metodológicas em torno desta pesquisa. De início, procuramos situar o trabalho dentro de uma área de conhecimento de partida que é a Linguística Aplicada com ênfase no ensino de línguas, para em seguida tratarmos da caracterização e dos métodos da pesquisa.

4.1 Campo de inserção: entre a Linguística Aplicada e a Didática de Línguas

Não foi uma tarefa fácil para nós, encontrar nosso domínio de pesquisa dentro dos estudos linguísticos, uma vez que tratar de ensino-aprendizagem de línguas pode envolver muitos saberes correlatos, o que torna, pois, complexa a tentativa de definir um ponto de partida para nortear o quadro metodológico da pesquisa.

Formalmente inscrito na área da Linguística Aplicada (LA), este trabalho procurou dar conta de uma problemática específica das práticas de ensino de língua não materna, a partir dos pressupostos e das contribuições de uma Linguística Aplicada como a conhecemos atualmente no Brasil. Isso implica dizer, uma LA preocupada com os múltiplos contextos de aprendizagem, cada um deles sendo único e apresentando necessidades específicas. Contudo, a maior parte do material bibliográfico consultado está inserida no contexto francês de ensino-aprendizagem de línguas, sendo que muitos dos trabalhos consultados se inserem em uma perspectiva da Didática de Línguas (DDL), como campo independente da Linguística.

Portanto, é, para nós, importante, tentar estabelecer um quadro epistemológico situando esses dois campos do saber, no que diz respeito à coerência das escolhas teórico-metodológicas assumidas nesta pesquisa, pois o questionamento “trata-se de uma pesquisa em Linguística Aplicada ou em Didática de Línguas?” pareceu-nos pertinente. Desse modo, façamos, antes de tudo, uma breve exposição do histórico e da importância dos estudos em Linguística Aplicada e em Didática de Línguas a fim de esclarecer os motivos desse tipo de questionamento e tomarmos uma posição.

4.1.1 Contribuições da LA e da DDL para o ensino-aprendizagem de línguas

Historicamente, a Linguística Aplicada surge nos anos 1940 nos Estados Unidos (*Applied Linguistics*) como uma ramificação da Linguística Geral, tendo, originalmente, a principal preocupação de ocupar-se do ensino de línguas, sobretudo de línguas estrangeiras. Atualmente, ela possui um campo de atuação mais vasto, podendo fazer-se presente em diversos objetos de estudo, como a elaboração de políticas educacionais e mesmo a tradução automática, entre outros.

Hoje, apesar de a Linguística Teórica continuar a desempenhar um papel bastante importante na LA, ela não é a única disciplina na qual essa última ancora suas bases. Na verdade, a LA possui uma grande transdisciplinaridade, sobretudo com outras ciências humanas, de modo que existe uma tendência a não considerá-la mais como parte da Linguística, mas como uma área do conhecimento independente.

Uma das principais críticas que a Linguística Aplicada recebe no Brasil e na França (país onde se concentra a maior parte dos autores que forneceram fundamentação teórica para este trabalho, como já dissemos) reside no fato que o termo “aplicada” pode sugerir uma noção de ciência que funcionaria como a simples aplicação prática de uma teoria. Daí, na tradição francófona, em geral, quando se fala em ensino-aprendizagem de língua, é mais comum partir de uma outra disciplina, a Didática de Línguas (ou Didática das Línguas, como é mais comumente chamada em francês), pois essa disciplina estaria mais preocupada não com a aplicação de teorias linguísticas, mas com diversos fatores que podem ser determinantes na situação ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o fato de sempre levar em conta o contexto em que se insere a situação de aprendizagem.

Contudo, essa visão da Didática de Línguas, na verdade, se aproxima da atual abordagem da Linguística Aplicada no Brasil, a qual modernamente não é, sob hipótese alguma, um campo de simples aplicação de teoria. Fala-se hoje, em uma linguística aplicada implicada, ou seja, o pesquisador trabalha em campo para buscar soluções para problemas práticos de alguma situação da vida real. Ele(a) se insere como profissional atuante e como pesquisador (no caso da pesquisa-ação), colocando-se como um sujeito preocupado em aprimorar as próprias práticas e as de seus pares.

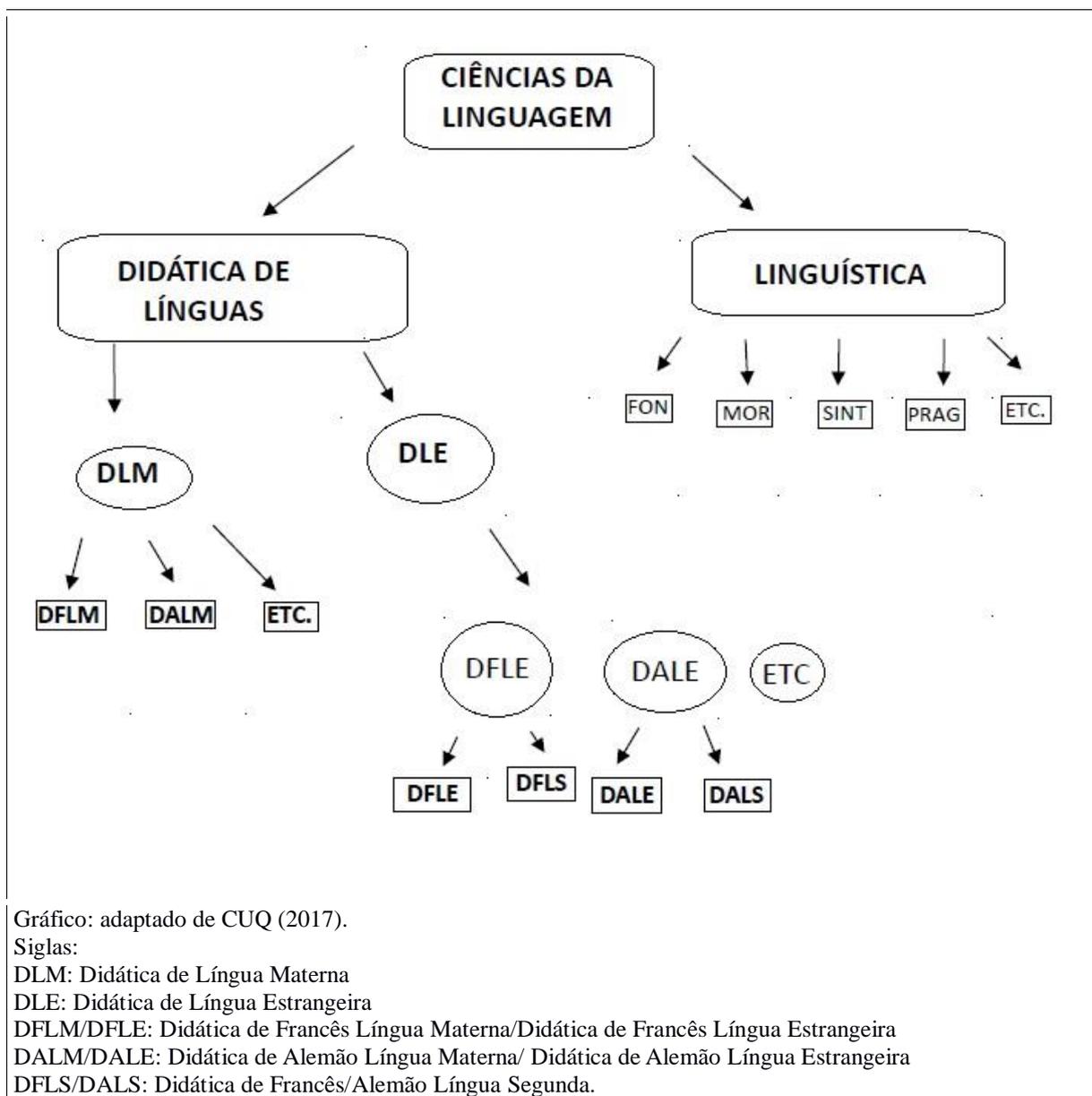
Vejam os a seguir, o modelo epistemológico apresentado por Cuq (2017), no qual a Didática de Línguas e a Linguística são dois campos independentes, partindo de um núcleo comum, as Ciências da Linguagem. A Linguística, nesse esquema, se desdobraria em saberes

que comumente chamamos de núcleo duro linguístico, como a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe, a Pragmática, etc.

Já a Didática de Línguas se subdividiria em dois outros domínios: a Didática de Língua Materna e a Didática de Língua Estrangeira, ambas vistas como saberes gerais, os quais se subdividirão em um campo mais específico para cada língua. Da Didática de Língua Materna, provêm os estudos em Didática de Alemão Língua Materna, Didática de Francês Língua Materna, Didática de Português Língua Materna e assim por diante. Da Didática de Línguas Estrangeiras, surgem os estudos em Didática de Alemão Língua Estrangeira, Didática de Francês Língua Estrangeira, etc,

A partir das Didáticas de cada língua estrangeira, ainda faz-se uma nova subdivisão: No caso do francês, por exemplo, a Didática de Francês Língua Estrangeira propriamente dita (isto é, levando em conta a situação em que a língua é de fato “estrangeira” para o público aprendiz) e a Didática do Francês Língua Segunda. Desse modo, entende-se que há uma teoria geral maior que orienta os estudos em ensino-aprendizagem de língua não materna, a partir dela, surgem todas as didáticas específicas a cada língua, e a partir daí, faz-se a diferença, do ponto de vista didático, entre língua estrangeira e língua segunda. Eis o esquema de Cuq:

Figura 4 – Modelo de Cuq: DDL e L partindo das Ciências da Linguagem



Apesar de esse modelo ser bastante esclarecedor para nós e de ser de grande importância para os estudiosos da tradição do Francês Língua Estrangeira, partiremos da tradição da Linguística Aplicada, por entendermos que no Brasil, as preocupações que a Didática de Línguas possuem no exterior, já se aproximam das preocupações da LA atual. De modo que, em nossa tradição, a Didática de Línguas poderia, com todo o devido respeito aos estudiosos dessa área que a consideram um domínio totalmente independente, ser considerada no contexto particular brasileiro como sendo um desdobramento da Linguística Aplicada.

Essa escolha de ponto de partida se dá por duas razões principais. A primeira é que nossa pesquisa se insere em uma pós-graduação em Linguística, com ênfase na Linguística Aplicada, portanto seria arriscado, para nós partir de outra área de conhecimento que não a Linguística, pois é nela onde residem nossas bases teóricas. O segundo motivo, que não deixa de ser um desdobramento do primeiro, é que, por estarmos em uma formação em Linguística, consideramos que somos linguistas antes de sermos didaticistas, apesar de, na prática, todo pesquisador-professor precisar assumir os dois papéis.

Para explicar melhor nosso ponto de partida teórico-metodológico, portanto, atrevemo-nos a propor um esquema, no qual a Didática de Línguas em que estamos situados, com todas as suas preocupações acerca do contexto, da complexidade do terreno e do empréstimo de saberes de outras disciplinas, insere-se como parte integrante da Linguística Aplicada, tal como ela se realiza atualmente no Brasil, ocupando-se das pesquisas para aprimoramento do ensino de línguas preocupada em contextualizar os dados.

Figura 5 – Esquema DDL como parte integrante da LA

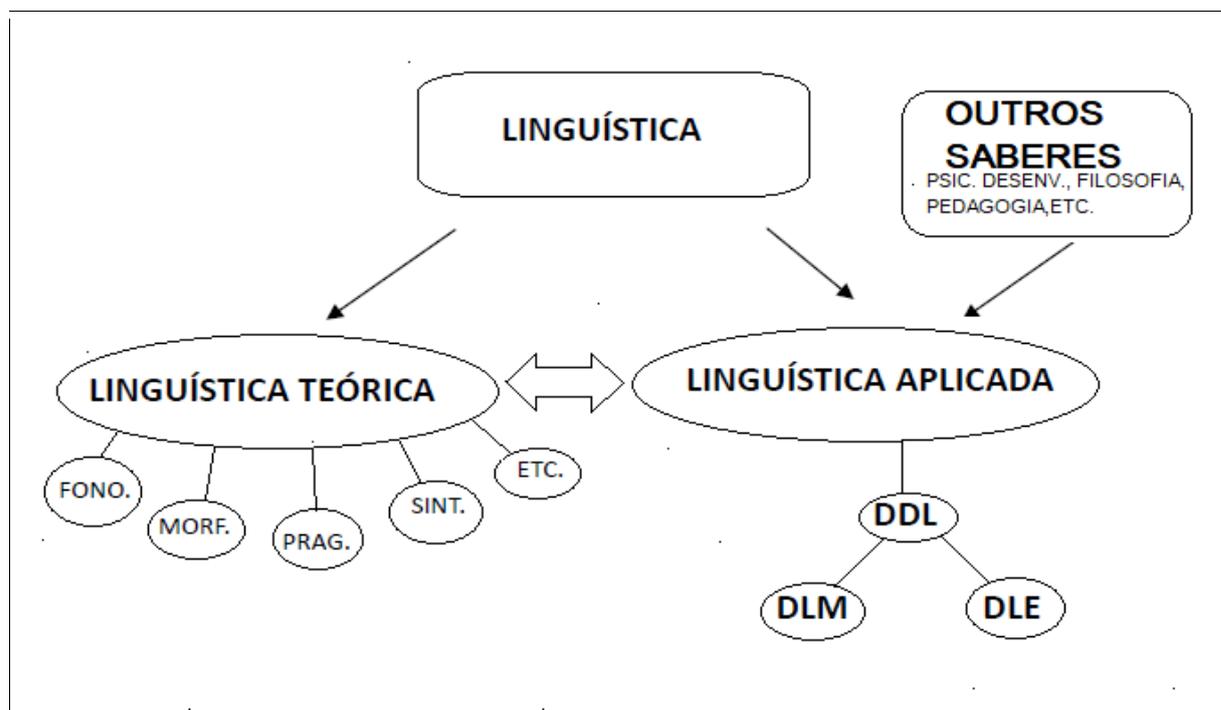


Gráfico: Autoria nossa.

Proposta de esquema no qual a Didática de Línguas é parte integrante da Linguística Aplicada moderna e se desdobra em Didática de Língua Materna e Didática de Línguas Estrangeira.

No esquema, tentamos aproximar ou mesmo inter cruzar os campos da Linguística Teórica com a Linguística Aplicada, por acreditarmos que ambas estão em constante processo

de comunicação e retroalimentação: é nas buscas por soluções práticas para os problemas linguísticos da vida real que se desenvolvem e se confirmam as teorias, assim como as teorias nos permitem compreender melhor nossos problemas de estudo quando vamos investigá-los na prática. Assim comunicam-se a Linguística Teórica e a Aplicada o tempo todo.

Uma ressalva que fazemos é que o gráfico é apenas uma simplificação para esclarecer de onde estamos partindo, por isso os demais desdobramentos da DLM e da DLE não foram explicitados, como no modelo apresentado por Cuq.

4.2 Caracterização da pesquisa

Nossa pesquisa caracteriza-se, quanto ao método de abordagem, como indutiva (LAKATOS, 1991, p. 47; RUIZ, 1996, p. 139). Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, ela é de teor documental, por se deter em documentos que ainda não receberam um tratamento analítico científico (GIL, 2002, p. 45), no caso, as consignas de atividades relacionadas à produção escrita em manuais de francês destinados a adultos migrantes. No que diz respeito aos objetivos, o trabalho se aproxima do tipo pesquisa explicativa, por ela estar preocupada em investigar e identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos e não somente em descrevê-los (*Idem*, p. 42), como na pesquisa puramente descritiva.

Nosso objetivo foi o de analisar as consignas de atividades em dois livros de francês, voltados para adultos em situação de migração no contexto da França, levando em consideração as seguintes perguntas norteadoras:

- a) As consignas dos livros didáticos analisados estão adaptadas ao público a que se destinam?
- b) Que representações do ensino-aprendizagem destinado a migrantes essas consignas podem deixar transparecer?

Um dos fatores preponderantes para nossa análise na busca de respostas para essas perguntas consiste na observação e discussão das escolhas lexicais operadas pelos autores dos livros na elaboração das consignas. Além disso, observamos critérios quantitativos, como a recorrência de determinados termos. Também procuramos relacionar os objetivos de

aprendizagem por vezes subjacentes, por vezes explícitos nas consignas com os objetivos de aprendizagem propostos nos textos de apresentação dos manuais. Esse ecletismo na escolha de nossas ferramentas de trabalho, além de ser algo coerente com a noção de pesquisa qualitativa, nos pareceu fornecer melhores pistas de análise de nosso *corpus* de consignas.

4.3 Construção do *corpus*

Para a seleção dos manuais que permitiram a construção do nosso *corpus* de consignas, somente foram considerados aqueles que eram explicitamente destinados a um público de adultos migrantes. Diferentemente da variedade de livros didáticos de FLE generalistas publicados pelas editoras francesas disponíveis no mercado, os livros de FLES ou FLI destinados a migrantes são bem mais escassos. Pudemos encontrar três obras disponíveis atualmente no mercado editorial para esse público. Por disponíveis, queremos dizer, naturalmente, com edição não esgotada e facilmente encontrado para ser adquirido no mercado editorial francês. São eles: *Trait d'union: méthode de français pour migrants*³⁸, *Ensemble cours de français pour migrants*³⁹ e *Rendez-vous en France cahier de français pour migrants*⁴⁰. Para as análises na dissertação, optamos por trabalhar com os dois últimos.

O manual *Trait d'union*⁴¹ tem sua importância na história do ensino de francês para migrantes, como obra destinada a público signatário do CAI, o Contrato de Acolhimento e Integração (tema desenvolvido na seção de contextualização da pesquisa), como uma coleção relativamente completa para alunos não alfabetizados, contando inclusive com um volume dedicado somente à alfabetização em francês, outro para tópicos culturais e de cidadania, além de um tomo especificamente voltado para inserção profissional. Contudo, ele foi deixado de lado, pois somente tivemos acesso a uma edição defasada a qual não corresponderia à versão mais recente da obra⁴². Consideramos que a seleção de dois terços

³⁸ IGLESIS, T. *et al.* Paris: CLE International, 2005.

³⁹ DOROTHÉE, E; MARICH, Ph; TALBOTE, E. Paris: CLE International, 2013.

⁴⁰ BARTHELÉMY, F. Paris: Éditions Maison de Langue: 2011.

⁴¹ A título de curiosidade o termo empregado no título do livro, *trait d'union*, ao pé da letra traduz-se como *traço de união*, é o nome que se dá ao sinal gráfico do hífen. Provavelmente foi escolhido em referência ao fato de o hífen ser a ponte que liga duas palavras, além do fato de explicitar o termo *união*. Já *rendez-vous en France* traduz-se livremente como *encontro na França*, ao passo que *ensemble* significa *juntos, em conjunto*. Os três livros trazem títulos que remetem mais ou menos explicitamente à noção de povos unidos dentro de um espaço de acolhimento onde os aprendizes vão se encontrar, esse espaço sendo a França.

⁴² Para ter conhecimento do manual *Trait d'union*, sugerimos a seguinte leitura: ACADÉMIE DE GRENOBLE (CASNAV). *Analyse de la méthode Trait d'union*. Grenoble, [2012?]. Disponível na internet em:

dos materiais comercialmente disponíveis não prejudicaria a representatividade da amostra dentro do universo de publicações.

A opção de trabalharmos com dois manuais cujas versões estão atualizadas, tendo ambos sido publicados sem longo intervalo de tempo entre um e outro (2011 e 2013) nos permitiu uma análise mais coerente. Um fator que chama a atenção é que *Ensemble* é explicitamente dedicado para aprendizes leitores em suas línguas de origem, ao passo que *Rendez-Vous en France* se afirma como uma ferramenta destinada a aprendizes pouco francófonos e não necessariamente escolarizados anteriormente.

Esse contraste na apresentação do público-alvo dos dois manuais faz uma grande diferença no que diz respeito às escolhas pedagógicas esperadas para cada obra. Procuramos levar em consideração esse aspecto no momento das análises.

4.3.1 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta das consignas que foram analisadas, pudemos perceber que haveria uma impraticabilidade de nossa parte de se fazer uma análise completa de todas as consignas de todas as atividades. Portanto, optamos por um recorte escolhendo um dos quatro tipos de atividades linguageiras presentes (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita). Decidimos pelas consignas de atividade de produção escrita.

O porquê da produção escrita, em detrimento das demais se explica devido a esse tipo de atividade nos ter parecido, em análises preliminares, como a mais reveladora da questão da adaptação da consigna às necessidades dos aprendizes, uma vez que, como vimos na seção de contextualização da pesquisa, a produção escrita pode ser um aspecto muito desafiador para migrantes adultos, sobretudo os pouco escolarizados. Tivemos portanto a oportunidade de checar nessas atividades tão delicadas, se o devido cuidado de adaptação ao público foi levado em conta nos manuais.

Para tanto, observamos, em cada livro, todas as atividades em que os próprios autores do manual identificavam como se tratando de atividades de produção escrita. No caso do manual *Ensemble*, a identificação ocorre explicitamente com um ícone na forma de um lápis acrescido do termo *Production écrite*, introduzindo cada uma dessas atividades. Já a identificação no LD *Rendez-vous en France* se dá por meio de um ícone na forma de uma

mão escrevendo um texto em uma folha de papel, sem a identificação verbal. Essa imagem vem posicionada ao lado de toda consigna de atividade de produção escrita.

É importante observar que existe a possibilidade de que outras atividades não identificadas como sendo de produção escrita ou sendo identificadas ainda como pertencente a outro tipo de atividade linguageira, possa ser considerada, em uma análise minuciosa como se tratando de uma produção escrita, mas que foi mal categorizada pelos autores.

Entretanto, esses casos foram deixados de lado, pois, em nosso recorte metodológico, somente as atividades efetivamente consideradas pelos que conceberam os manuais como sendo de produção escrita deveriam ser contabilizadas e analisadas, pois isso nos permitiria utilizar como critério de análise auxiliar as definições implícitas que os autores dos livros didáticos analisados trazem do termo *produção escrita* dentro das representações que expressam do ensino-aprendizagem de língua não materna para migrantes.

Nesse recorte, pudemos encontrar um total de 93 consignas de atividades de produção escrita, as quais analisamos, com base nos critérios a) das escolhas lexicais operadas, especificamente as escolhas dos verbos empregados; b) da contextualização da consigna tendo em vista o contexto comunicativo do que se está sendo pedido ao aprendiz e c) quanto à adequação da consigna ao público a que se destina. Do número total, temos que no LD *Ensemble*, foram encontradas 49 consignas e no LD *Rendez-vous en, France*, foram computadas 44 consignas. Todas elas estão transcritas e traduzidas na seção *Anexos*.

No próximo capítulo, trataremos das análises dos dados obtidos, mas faz-se necessário que deixemos claro neste momento que esta separação formal entre a etapa de coleta e a de análise de dados ocorre por uma questão de organização da apresentação formal do trabalho, mas na pesquisa qualitativa, sabemos que essas duas fases não se dão de maneira completamente desatreladas uma da outra. Pelo contrário, muitas vezes, elas se mesclam, o que permite que o design metodológico, em vez de ser completamente fixo e determinado no início da pesquisa, evolua a medida em que os resultados vão sendo obtidos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Trataremos neste capítulo das análises das consignas selecionadas. Ele está organizado da seguinte forma: primeiramente, fizemos uma introdução geral sobre os livros didáticos em questão. Em seguida, procuramos apresentar detalhes sobre como esses LDs estão estruturados em múltiplos aspectos, como por exemplo o tipo de abordagem explicitada, os conteúdos temáticos que trazem, a forma como os conteúdos linguísticos estão dispostos, entre outros. Ao final, desenvolveremos a análise das consignas que consideramos mais representativas para este trabalho.

5.1 Apresentação geral dos livros didáticos selecionados

Ensemble cours de français pour migrants foi concebido para um público de recém-instalados na França que é capaz de ler em suas línguas maternas. O livro se identifica como de nível A1.1 do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). De acordo com a página de apresentação do manual, seu principal objetivo é a possibilitação de uma aquisição rápida das bases indispensáveis da língua francesa para uma integração cidadã.

Aqui temos dois termos que merecem ser discutidos: *integração* e *cidadã*. O termo *integração* é bastante utilizado quando se pensa nas políticas direcionadas a migrantes. Ao longo da história, algumas noções foram utilizadas, suplantadas por outras, ou ainda revisitadas. Nesse caso, temos que, primeiramente, muito se falou em assimilação quando tratava-se de migrantes, em seguida passou-se a falar em inserção e em integração.

O termo *assimilação* ficou marcado pela ideia de *aculturação*, o migrante deveria deixar de lado sua cultura/língua de origem para assimilar a nova cultura/língua, assim todo o esforço fica a cargo do migrante, não tendo os outros membros da sociedade nenhuma responsabilidade no processo. Em francês, *integração* e *inserção* são termos muitas vezes usados como sinônimos. *Integração* tem sido criticado por dar uma ideia de que o imigrante passa, em certo nível, a pertencer à nova sociedade, mas ao mesmo tempo fica confinado em subgrupos e comunidades mais fechadas, muitas vezes estigmatizadas, os espaços chamados pejorativamente de *guetos*. O termo *inserção* é criticado por ser hoje muito genérico: fala-se em *inserção* no mercado de trabalho, por exemplo.

Já o termo *cidadã*, dentro da expressão *integração cidadã* expõe a noção de que os migrantes que desejam se estabelecer na França deveriam se adaptar aos princípios republicanos, que obviamente estão calcados nos princípios culturais daquele país, ou que eles aprenderão a língua para exercerem uma cidadania, o que na prática parece ser o mesmo, reconhecer os valores da sociedade de acolhimento. Feitas essas rápidas observações, esboçaremos a apresentação geral do manual na próxima seção, mas antes, vamos introduzir o segundo manual.

Rendez-vous en France é definido em sua própria capa como um “caderno de francês para migrantes”. A noção de caderno aqui faz referência a caderno de atividades, material complementar que geralmente acompanha um manual. Contudo, a obra não possui um livro didático de referência para acompanhar, de modo que observando os dois livros, não são muitas as diferenças formais entre ambos, a ponto de considerar um como livro didático e outro como caderno de exercícios. Tanto em *Ensemble* quanto em *Rendez-vous en France*, os conteúdos estão divididos por temáticas que geralmente refletem um tema linguístico, um ato de fala ou uma entrada cultural e a aprendizagem do conteúdo se dá por meio de exercícios sejam indutivos, sejam dedutivos. Portanto para efeitos de análise do que nos propusemos nesta pesquisa, ambos os materiais podem ser considerados livros didáticos.

Em ambas as obras, não há um anexo de explicações gramaticais, como é comum haver na maioria dos livros de FLE generalistas. Quanto às explicações explícitas de usos e funções dos elementos linguísticos, em *Rendez-vous en France*, elas são mais escassas, mas se fazem presentes, assim como em *Ensemble*, por meio de quadros esquematizadores ao lado das atividades.

No que diz respeito à proposta assumida pelos autores, *Rendez-vous en France* deve ser compreendido como um material complementar que dá ênfase às competências de base da língua, sobretudo as de recepção oral. Ele é voltado para adultos não francófonos não tendo necessariamente sido escolarizados em seus países de origem, e traz inclusive uma atenção maior ao público não leitor ou que não domina a escrita, como explicitado em sua própria página de apresentação.

De fato, o livro traz atividades que são destinadas a um público não leitor, ou para aqueles que são leitores em suas línguas de origem, mas que não conhecem o alfabeto latino. Existem, por exemplo, atividades para reconhecimento e produção das letras bastão e cursiva (uma diferença que não vai existir em outros sistemas de escrita, como o árabe), além de muitas atividades correlacionando o som com a escrita.

No que diz respeito às condições de produção, especificamente sobre quem são os autores desses manuais, temos em *Rendez-Vous en France* a autoria de Fabrice Barthélemy, professor da Universidade de Besançon, ex-diretor da Aliança Francesa em Seicheles e autor ou coautor de outros manuais, por exemplo, *Zénith* (editora CLE International). A obra contou ainda com a colaboração de Yannick Beauvais, a qual atuou como diretora do Instituto Francês no Marrocos e como responsável de cooperação do Instituto Francês dos Emirados Árabes Unidos.

Ensemble teve três autores, Dorothée Escoufier, Philippe Marhic e Élodie Talbot. Escoufier atuou como formadora de francês no CASNAV⁴³-Paris, Marhic foi professor do ensino básico e diretor da coleção *Nouvelles pédagogies*. Élodie Talbot não possui informações cadastradas em organismos de ensino de francês, editoras ou sites de currículo online.

No geral, podemos perceber que a maioria dos autores tem experiência didática e que alguns deles também acumulam experiências em organismos internacionais de promoção da língua francesa no mundo.

5.1.1 LD *Ensemble cours de français pour migrants*

Para apresentar o livro didático como um todo, utilizar-nos-emos de um quadro de análise de manual didático (BERTOCCHINI; COSTANZO, 2008; BERTOLETTI; DAHLET, 1984), com adaptações nossas, que nos guiará no intuito de melhor conhecer a obra e seus propósitos formais, passando por cinco aspectos: a apresentação material, os suportes e documentos de aprendizagem, os conteúdos linguísticos, os conteúdos temáticos e os testes e avaliações.

A) APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURAÇÃO DO MANUAL

Informações gerais

Título: *Ensemble cours de français pour migrants*.

Autor(es): Dorothée Escoufier, Philippe Marhic, Élodie Talbot.

⁴³ Sigla para Centro Acadêmico para a Escolarização de Crianças Alófonas Recém-Chegadas e Oriundas de Famílias Itinerantes e de Viajantes. No original: *Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*.

Ano de edição: 2013.

Editora: CLE International.

Número de volumes: 1.

Número de páginas: 128.

Distribuição: () gratuito (x) vendido

Preço: aprox. 15 euros.

Podemos afirmar que temos aqui um livro relativamente recente do ponto de vista de que as tiragens e reedições de livros para migrantes não seguem o mesmo volume dos livros para cursos de língua (FLE generalista), mas, ainda assim, já são sete anos desde o lançamento. Uma atualização seria desejável. O preço de 15 euros está dentro da faixa para um livro de aprendizagem de língua. O livro é facilmente encontrável nas principais livrarias francesas e no varejo online daquele país. Por não ser uma obra para um público muito genérico, sua presença em mercados de livro de segunda mão é mais escassa.

Material complementar

Presença de:

Documento de acompanhamento metodológico: não.

Livro do professor: não.

Material para o aluno: livro de transcrições e respostas dos exercícios possíveis de serem transferidos gratuitamente por PDF no site da editora; exercícios de treino de escrita.

Material audiovisual: CD-ROM (áudios e arquivos PDF).

Ainda que destinado a um público leitor em seu país de origem, o livro traz atividades complementares de introdução à escrita, como a reprodução de um caderno pautado, dedicado à reprodução do traçado de letras. A ausência de um guia pedagógico para o professor é um ponto negativo, visto que sabemos que a formação específica é escassa em francês para migrantes. Assim, um material com instruções e sugestões para o uso do manual em contexto de sala de aula poderia contribuir positivamente para o melhor aproveitamento da obra. As soluções dos exercícios contudo estão disponíveis gratuitamente para o caso de uma aprendizagem mais autônoma.

Prefácio do manual

Indicações sobre:

Público visado: migrantes recém-chegados e alfabetizados em seus países de origem.

Idade: adultos (sem especificação de faixa etária).

Nível de conhecimento na LE: iniciante completo (A1.1).

Duração do curso: 100/120 horas.

Objetivos

a) **gerais:** aquisição rápida das bases indispensáveis de francês para uma “integração cidadã”.

b) **linguísticos:** interiorização progressiva da língua, dos códigos e usos sociais francês para uma adaptação às situações da vida cotidiana.

c) **culturais:** não menciona no prefácio, mas se propõe tratar de códigos sociais e acaba por trazer, efetivamente, tópicos culturais em cada unidade.

Posição metodológica assumida: não menciona diretamente, mas afirma que as atividades são concebidas sob a perspectiva definida no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o qual promove uma postura metodológica baseada na ação

(*approche actionnelle*).

Referência a programas oficiais de ensino de LE: QECR.

O livro se propõe a preparar o aprendiz para usar a língua em situações cotidianas, bem como está em correspondência com os conteúdos exigidos no DILF, de nível A1.1. As unidades temáticas se organizam em funções de tarefas (*tâches*) e atos de fala (*actes de paroles*). Apesar de não explicitar o ensino de aspectos culturais no prefácio, as lições se organizam em torno de algum tópico da cultura francesa, havendo em cada uma delas, um espaço chamado de *Les habitudes français*, os hábitos franceses, onde geralmente trabalha-se temas como formalidade e informalidade, refeições, etc.

Estrutura do manual

Presença de:

- a) **Conjunto de unidades didáticas:** sim.
- b) **Unidades de revisão:** sim, ao fim de cada sequência.
- c) **Conjunto de multi-mídia:** CD-ROM, com fichas em PDF.

Número de unidades: 20 sequências distribuídas igualmente em 5 unidades.

Presença de:

- a) **Variados tipos de índice:** Sim, Índice temático, lexical, gramatical, fonológico e cultural.
- b) **Glossário:** não.
- c) **Quadro gramatical:** não.
- d) **Quadro de noções e funções:** não.

B) SUPORTES E DOCUMENTOS

Tipologia dos principais documentos encontrados

- fotos
- desenhos
- diálogos
- curriculum
- cartas/e-mail
- formulários
- anúncios
- mapas

Origem:

Autênticos/Fabricados: ambos

Cromatismo

Colorido/P&B: colorido

Os documentos autênticos são sobretudo fotos de temas cotidianos da França e reproduções de demais documentos que possam ser úteis para os alunos, como um bilhete de trem, placas de trânsito, documentos de identificação pessoal e de seguro social e

documento relacionados à administração pública. Dentre os textos de documentos fabricados ou semifabricados, podemos citar currículos profissionais e boa parte dos diálogos. O livro traz bastante imagens em cores e o papel utilizado é do tipo brilhoso.

A diferença entre um papel de tipo brilhoso ou fosco para efeitos de aprendizagem está no fato de que o papel brilhoso tem maior qualidade de impressão sobretudo na coloração e definição das imagens, sendo portanto muito atraente para o público infantil, adolescente e de jovens adultos. O papel fosco não terá a mesma qualidade de imagem, mas por refletir menos a luz branca, ele pode ser mais confortável para a visão de adultos que precisam estudar à noite, sobretudo pessoas mais velhas e pessoas com pouco hábito de leitura. Além disso, ele tem maior aderência para uma escrita a lápis.

C) CONTEÚDOS LINGUÍSTICOS

Léxico

Critério de seleção do vocabulário: utilidade *funcional potencial*, isto é, leva em consideração a probabilidade de reemprego dos termos e expressões pelos aprendizes fora da sala de aula.

Fonética

Estudo dos fonemas: relativamente contextualizados.

Explicações de pronúncia: em algumas atividades.

Transcrições fonéticas: Não.

Gramática

Presença de esquemas: sim.

Tabelas de estrutura: sim.

Tipos de exercícios: os de automação aparecem com frequência, mas há variações, sobretudo nas atividades de interação oral que trazem situações comunicativas bem definidas para serem trabalhadas em exercício de *jeu de rôle* (representação de um papel).

Explicações

Em língua materna: não.

Em língua estrangeira: sim.

Tipo de apresentação: majoritariamente indutiva.

O trabalho com o ensino de léxico é integrado ao trabalho com os atos de fala propostos em cada sequência e, em alguns casos, um quadro recapitulativo é proposto, muitas vezes mesclando conteúdo gramatical e lexical. As atividades de fonética são explicitamente sinalizadas e realizadas com apoio do CD de áudio que acompanha o livro. A gramática é essencialmente implícita e se houver necessidade de explicitação, ficaria a cargo do professor.

D) CONTEÚDOS TEMÁTICOS

Cinco grandes temas norteiam as sequências (tradução nossa):

- A vida privada

- A vida de cotidiana
- Assuntos administrativos
- Trabalho e saúde
- Cidadania

Em forma de unidades, esses cinco temas abarcam as vinte lições. Dentro deles, inserem-se temáticas de vocabulário mais específicas, como *profissões, meios de comunicação, eleições de representantes, procura por trabalho, etc.*

E) TESTES E AVALIAÇÕES

O livro não dispõe de testes ou avaliações propriamente ditos, mas ao fim de cada unidade, há atividades para a verificação do progresso nos conhecimentos desenvolvidos naquela unidade.

As atividades são muitas vezes de tom lúdico, trazendo jogos como caça-palavras ou palavras-cruzadas. Nessas atividades, a modalidade escrita se sobrepõe às atividades de compreensão, produção e interação orais.

Não há ferramentas para se atribuir um resultado aos exercícios (como uma pontuação para cada questão no caso de uma autoavaliação), mas as correções estão disponíveis (como já mencionamos, em material complementar disponível online) para os alunos observarem os próprios erros e acertos.

Existem, contudo, questões cujas respostas são de caráter mais pessoal, portanto impossíveis de serem verificadas no volume de correções, por exemplo: *Escreva 6 traços de sua personalidade. Utilize 3 adjetivos positivos e 3 adjetivos negativos* [Ensemble, p.90, Bilan, atividade 2].

5.1.2 LD *Rendez-vous en France 1 : cahier de français pour migrants*

A) APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURAÇÃO DO MANUAL

Informações gerais

Título: *Rendez-vous en France 1 : cahier de français pour migrants.*

Autor(es): Fabrice Barthélemy, Yannick Beauvais.

Editora: Maison des Langues.

Ano de edição: 2011.

Número de volumes: 1.

Número de páginas: 95.

Distribuição: () gratuito (x) vendido

Preço: aprox. 14 euros.

O material completa, no ano de escrita deste estudo, nove anos de edição. Como

mencionamos na primeira análise, não seria comum em curso de francês no estrangeiro uma obra tão datada. É um pouco menor em número de páginas e quase do mesmo preço que *Ensemble*.

Material complementar

Presença de:

Documento de acompanhamento metodológico: não.

Livro do professor: não.

Material para o aluno: livro de correções disponível para transferência na página da editora na internet, trazendo também as transcrições dos documentos sonoros (arquivo em PDF ou ao final do livro).

Material audiovisual: CD com os documentos sonoros.

Assim como a primeira obra, não houve a preocupação de produzir um guia de apoio para o professor. Aqui, principalmente pelo fato de os autores nomearem o material como um caderno e não como um livro, talvez seja ainda menos provável que materiais complementares fossem disponibilizados. De fato, de modo não muito diferente do primeiro caso, temos disponíveis somente transcrições e correções cuja transferência é gratuita pelo site da editora.

Prefácio do manual

Indicações sobre:

Público visado: aprendizes não necessariamente escolarizados em seus países de origem. É dada uma atenção particular ao público não leitor.

Idade: adultos (sem especificação de faixa etária).

Nível de conhecimento na LE: “público pouco francófono” (A1.1).

Duração do curso: não informada.

Objetivos

a) gerais: facilitar a inserção pessoal, cultural e social dos indivíduos.

b) linguísticos: a ênfase é colocada nas competências de comunicação de base, sobretudo as orais e mais especificamente a da recepção.

c) culturais: propõe uma página de “cultura – civilização” em cada unidade.

Posição metodológica assumida: intitula-se um caderno de atividades, uma ferramenta complementar. Não menciona diretamente uma metodologia, mas afirma que a progressão está articulada em torno de objetivos globais comunicativos.

Referência a programas oficiais de ensino de LE: Não cita diretamente o QECR, mas traz o nivelamento A1.1 na capa, próximo ao símbolo da União Europeia.

As informações sobre o público a que se destinam são menos específicas, provavelmente com a intenção de ampliar o alcance de vendas. As atividades de civilização/cultura em cada unidade dão conta de temas como celebridades francófonas, regiões da França, receitas de cozinha e outros aspectos que poderiam ser dificilmente considerados como de teor cultural, como o vocabulário das partes de uma casa (*RDV en France*, p. 37)

Estrutura do manual

Presença de:

a) Conjunto de unidades didáticas: sim.

b) Unidades de revisão: uma página de exercícios de autoavaliação ao fim de cada sequência.

c) Conjunto de multi-mídia: CD de áudio.

Número de unidades: 13 unidades.

As unidades de revisão aqui são efetivamente nomeadas como de autoavaliação. Em geral, trazem exercícios de completar lacunas, de marcar a resposta correta, mas também há casos de escrita de e-mail (no próprio livro e não de realmente mandar um e-mail) e de apresentar um texto oral ao restante da classe. Ao fim de cada página de autoavaliação, há uma tabela com uma escala para que o aprendiz situe em maior ou menor intensidade o quanto ele julga ter adquirido aquela competência trabalhada no exercício.

Presença de:

a) Variados tipos de índice: sim, índice de tarefas (*tâches*), de competências lexicais, de competências gramaticais, de competências fonológicas e de competências interculturais.

b) Glossário: não.

c) Quadro gramatical: não.

d) Quadro de noções e funções: não.

B) SUPORTES E DOCUMENTOS

Tipologia dos documentos encontrados

- fotos
- desenhos
- diálogos
- cartas/e-mail
- mapas
- calendários
- carteiras de identidade
- receitas culinárias

Origem:

Autênticos/Fabricados: ambos

Cromatismo

Colorido/P&B: colorido

A presença de documentos autênticos se assemelha a *Ensemble*, na medida em que também há uma predominância de documentos úteis para os serviços administrativos, porém eles aparecem em proporção muito menor se comparados ao primeiro LD.

A qualidade de imagens e de cores não se iguala a *Ensemble* e a formatação geral da obra tem fortes semelhanças com livros infantis. A tipografia é, em geral adequada ao público não leitor (fontes de tamanho e espaçamento confortáveis e com bom contraste) e logo nas primeiras páginas é feito um trabalho de sensibilização à escrita cursiva em francês, mas o trabalho não pode ser considerado como suficiente para introduzir um aluno à leitura, ficando a cargo do professor maior parte da tarefa de propor um outro material.

C) CONTEÚDOS LINGUÍSTICOS

Léxico

Critério de seleção do vocabulário: utilidade *funcional potencial*, isto é, leva em consideração a probabilidade de reemprego dos termos e expressões pelos aprendizes fora da sala de aula.

Fonética

Estudo dos fonemas: uma página dedicada à fonética/fonologia em cada unidade com exercícios contrastivos e relativamente contextualizados, imagens auxiliando o processo articulatório de produção do som.

Explicações de pronúncia: não verbalmente, mas ocorrem imagens de apoio e exercícios indutivos

Transcrições fonéticas: sim.

Gramática

Presença de esquemas: sim.

Tabelas de estrutura: sim, geralmente nas próprias atividades.

Tipos de exercícios: sobretudo de automação, alguns dedutivos, outros indutivos.

A Fonética é trabalhada de modo bem mais explícito, com a transcrição de alguns fonemas e uma página completa em cada lição dedicada a atividades de recepção e produção de sons. Uma figura com a posição dos lábios no momento da realização fonética acompanha as atividades, as quais mesclam compreensão oral com produção oral e escrita.

As regras de gramática são postas tanto de forma implícita quanto explícita no interior das atividades. O léxico e a gramática não correspondem sempre à mesma ordem dos atos de fala que se observa na maioria dos livros, por exemplo, as formulações do tipo *Eu moro em + bairro/cidade/país etc.* ou do tipo *Eu sou + estado civil*, frequentemente encontradas nas primeiras lições, aqui somente são sistematizadas na penúltima.

Explicações

Por ser definido pelos autores como um caderno de francês, as explicações são escassas, quando presentes, vêm em forma de pequenos quadros ou nos exemplos dos exercícios.

D) CONTEÚDOS TEMÁTICOS

O livro se apresenta por conteúdos linguísticos e não por uma organização de temas de sociedade. As treze unidades se intitulam (em tradução nossa):

- *A de alfabeto*
- *Bom dia, Adeus!*
- *Como você se chama?*
- *Dois, três, quatro, eu estou contando*
- *E um! E dois! Singular e plural*
- *Feminino, masculino*
- *Gaël, você tem quantos anos?*

- *Histórias de família*
- *Como ele é?*
- *Eu me descrevo, você se descreve*
- *Fisioterapeuta ou padeiro?*
- *A identidade*
- *Matemática, eu odeio; Francês, eu adoro*

A forma de organizar os conteúdos, além de desconexa dos atos de fala necessários a um aprendiz migrante, é por demais infantilizante. O jogo de palavras na criação do título de cada unidade para corresponder cada um a uma letra do alfabeto (na tradução não foi possível manter todos, mas em francês cada unidade começa com uma letra do alfabeto indo do *a*, na lição 1 ao *m*, na lição 13) até pode ser uma estratégia de memorização para não leitores, mas isso acaba parecendo um tanto forçado.

A letra *k*, de raro emprego no início de palavras em francês, foi usada no improvável título *Kiné ou boulanger ?* (Fisioterapeuta ou padeiro?). Curiosamente, o termo fisioterapeuta não aparece nenhuma vez na lição, enquanto uma foto de um padeiro trabalhando uma massa de pão figura na página de abertura e esse é o máximo que se utiliza do termo *boulanger*. Os demais títulos também são problemáticos e se remetem à formulações infantilizantes, veja-se *A de alfabeto* e *Dois, três, quatro, eu estou contando*.

TESTES E AVALIAÇÕES

Como mencionamos acima, há uma seção para autoavaliação, mas parte das atividades exigem a intervenção do professor, o que não é, em si, um problema, apenas descaracteriza a noção de autonomia do termo *autoavaliação*.

5.2 Análise das consignas

Partamos agora para as análises das consignas extraídas do *corpus* formado pelas atividades de produção escrita dos manuais de francês destinados a migrantes *Ensemble* e *Rendez-Vous en France*. Nossa análise, se organiza em três eixos: as consignas vistas a partir dos verbos que as introduzem, as consignas quanto a sua contextualização e as consignas quanto a sua adaptação ao público a que se destinam.

5.2.1 Os verbos empregados nas consignas

Ao analisar os verbos utilizados nas consignas das atividades em nosso recorte como sendo de produção escrita, deparamo-nos com alguns dados significativos sobre a escolha dos verbos de instrução. Nos dois livros, como era de se esperar, houve predominância do modo imperativo, uma vez que esse caracteriza por essência a noção de instrução ou comando na

língua⁴⁴. Nos casos, em que outro modo verbal foi empregado – essencialmente, o indicativo – eles ocorreram na etapa de contextualização da consigna.

No livro didático *Ensemble*, foi observada a presença de quatorze verbos diferentes para introduzir instruções para as atividades de aprendizagem, além de cinco verbos que figuram na etapa de contextualização. Vejamos como se deu a presença daqueles verbos.

Quadro 3 – Incidência de cada verbo nas consignas em *Ensemble*

Verbo	Verbo (original francês)	Número de vezes em que aparece
Completar	<i>Compléter</i>	22
Escrever	<i>Écrire</i>	11
(Re)colocar	<i>(Re)mettre</i>	6
Ler	<i>Lire</i>	2
Classificar	<i>Classer</i>	2
Escutar	<i>Écouter</i>	2
Indicar	<i>Indiquer</i>	2
Encontrar	<i>Trouver</i>	1
Olhar	<i>Regarder</i>	1
Associar	<i>Associer</i>	1
Preencher	<i>Remplir</i>	1
Circular	<i>Entourer</i>	1
Utilizar	<i>Utiliser</i>	1
Observar	<i>Observer</i>	1
Total		54
Incidência verbal nas consignas de atividades de produção escrita no LD <i>Ensemble</i> . Tabela de autoria nossa.		

⁴⁴ O modo imperativo caracteriza-se pela expressão de pedido, ordem, sugestão, comando, conselho. Cunha (2017, p. 491) lembra que *imperare*, em latim, significa comandar, mas não é exclusivamente para ordem que usamos esse modo verbal. Diz o autor: “Quando empregamos o IMPERATIVO (*maiúsculas do autor*), em geral, temos o intuito de exortar o nosso interlocutor a cumprir a ação indicada pelo verbo”. Grevisse (2016) entende o imperativo como sendo “*le mode des phrases injonctives*” (p.1151). A injunção ou frase injuntiva é aquela em que se pede a realização ou não realização de um ato por um ser animado.

O verbo que, com ampla margem, aparece com mais frequência é o *completar* (no imperativo, *complete*), com aproximadamente 41% de incidência dentre as consignas analisadas. Ele aparece duas vezes mais do que o verbo escrever (*escreva*), o qual por essência, seria o mais esperado para as atividades de produção escrita. Essa informação pode ser um fator indicativo para o fato de que a produção escrita no nível A1 é muitas vezes trabalhada em uma perspectiva de preenchimento de lacunas em detrimento de uma produção de textos propriamente ditos, em sua totalidade e inseridos em gêneros.

Já nas atividades observadas no LD *Rendez-vous en France*, observamos um pequeno aumento na variedade de verbos utilizados – dezessete no modo imperativo e mais um no infinitivo. Assim como no LD *Ensemble*, os verbos *escrever* (*escreva*) e *completar* (*complete*) foram os mais utilizados, havendo contudo uma melhor distribuição entre os dois, de maneira que a instrução *escreva* aparece em quantidade ligeiramente superior à formulação *complete*. Vejamos os dados detalhados na tabela abaixo.

Quadro 4 – Incidência de cada verbo nas consignas em *RDV en France*

Verbo	Verbo (original francês)	Número de vezes em que aparece
Escrever	<i>Écrire</i>	10
Completar	<i>Compléter</i>	9
Copiar	<i>Recopier</i>	7
Encontrar	<i>(Re)trouver</i>	5
Ler	<i>Lire</i>	4
Ver	<i>Regarder</i>	3
(Re)colocar	<i>(Re)mettre</i>	3
Descrever	<i>Décrire</i>	1
Colorir	<i>Colorier</i>	1
Perguntar	<i>Demander</i>	1
Localizar	<i>Repérer</i>	1
Circular	<i>Entourer</i>	1
Observar	<i>Observer</i>	1
Utilizar	<i>Utiliser</i>	1
Redigir	<i>Rédiger</i>	1
Conjugar	<i>Conjuguer</i>	1
Classificar	<i>Classer</i>	1

Adivinhar	<i>Deviner</i>	1
Total		52
Incidência verbal nas consignas de atividades de produção escrita no LD <i>Rendez-vous en France</i> . Fonte: autoria nossa		

Ao observar a tabela, podemos constatar que há semelhanças no leque de verbos utilizados nas consignas de textos de produção escrita nos dois livros e que, muitas vezes, as escolhas não fogem ao que é esperado para esse tipo de atividade, como observa-se nos verbos que se repetem, por exemplo: observar, utilizar, etc.

Essa recorrência é esperada, pois como os objetivos de aprendizagem das atividades analisadas são, *grosso modo*, sempre os mesmos (prática da produção escrita), é comum que os termos instrutivos façam parte de uma mesma rede lexical, isto é, verbos cujas significações girem em torno da atividade de produção escrita, como *escrever*, *completar*, *redigir*, entre outros.

Essa recorrência é útil à aprendizagem, pois um aprendiz de nível iniciante precisa conhecer um número relativamente limitado de lexemas presentes nas consignas com as quais irá se deparar, Expandir muito o vocabulário dos verbos utilizados, como introduzir termos do tipo grafar, estruturar, conceber, produzir seria contraproducente, já que muitas vezes nesse nível, um simples *escreva* pode bastar.

Outras escolhas, entretanto, chamam mais atenção. Observemos a tabela com os dados cruzados, isto é, a presença dos verbos levando em conta agora os dois livros combinados.

Quadro 5 – Incidência de cada verbo nas consignas em *RDV en France* e *Ensemble*

Verbo	Verbo (original francês)	Número de vezes em que aparece
Completar	<i>Compléter</i>	31
Escrever	<i>Écrire</i>	21
(Re)colocar	<i>(Re)mettre</i>	9
Copiar	<i>Recopier</i>	7
Ler	<i>Lire</i>	6
Encontrar	<i>Trouver</i>	6
Classificar	<i>Classer</i>	3

Ver	<i>Regarder</i>	3
Escutar	<i>Écouter</i>	2
Indicar	<i>Indiquer</i>	2
Circular	<i>Entourer</i>	2
Utilizar	<i>Utiliser</i>	2
Observar	<i>Observer</i>	2
Olhar	<i>Regarder</i>	1
Associar	<i>Associer</i>	1
Preencher	<i>Remplir</i>	1
Colorir	<i>Colorier</i>	1
Redigir	<i>Rédiger</i>	1
Descrever	<i>Décrire</i>	1
Conjugar	<i>Conjuguer</i>	1
Perguntar	<i>Demander</i>	1
Localizar	<i>Repérer</i>	1
Adivinhar	<i>Deviner</i>	1
Total		106
Incidência verbal nas consignas de atividades de produção escrita no LD <i>Ensemble</i> . Fonte: autoria nossa.		

Primeiramente, temos nos dois livros uma notável presença do verbo *colocar* ou *recolocar*, os quais foram geralmente empregados em atividades do tipo “colocar as palavras em uma determinada ordem”. Isso nos serve de indicação para o fato de que uma boa quantidade das atividades analisadas (a saber, 11% em *Ensemble*; 6% em *RDV en France* e 8,5% no total) privilegia uma noção de ensino de produção escrita não primariamente a partir da escrita, mas de uma leitura tendo em vista à correção da ordem das palavras dispostas na atividade.

Mais um verbo cuja presença chama a atenção é *ler*, pois além de apontar para o fato de que as atividades languageiras estão sendo explicitamente trabalhadas de modo não isolado, isto é leitura e escrita sendo entendidas como complementares, o verbo ler também é utilizado para propor atividades de produção oral, no caso, com a leitura em voz alta.

De um lado temos atividades do tipo *primeiro leia, em seguida escreva*, de outro também encontrou-se exercícios com a instrução *escreva, em seguida leia o que escreveu (para a turma)*. O mesmo vale para a presença do verbo *escutar*, introduzindo atividades que

associam a produção escrita à compreensão oral. Esse tipo de explicitação pode ser interessante para deixar o aprendiz habituado ao fato de que nas situações não controladas da vida cotidiana para além da sala de aula as atividades languageiras aparecem todas ao mesmo tempo, pois podemos em uma dada situação de comunicação precisar ler, ouvir, falar, escrever, interagir, tudo quase simultaneamente para que a comunicação ocorra plenamente.

Uma outra observação é a presença de certos verbos próprios da análise gramatical, especialmente o verbo *conjuger*, o qual foi utilizado para instruir uma atividade identificada como de produção escrita e diagramada em uma tabela com verbos para serem conjugados descontextualizadamente nas três pessoas do singular e do plural.

De fato, a atividade parecia mais aplicação do paradigma gramatical. Esse tipo de consigna, apesar de raramente encontrada, demonstra a persistente presença das atividades de estrutura gramatical no ensino da produção escrita em língua não materna.

Ainda sobre a utilização dos verbos na instrução das atividades temos o fato de que certos verbos escolhidos podem ser encarados pelos próprios aprendizes como não condizentes com as especificidades de um público adulto, como uma consigna com o verbo *colorir*. Mas essas questões mais relativas a adequação das consignas ao público serão detalhadas posteriormente.

Os verbos no imperativo estão conjugados sempre na segunda pessoa *vous*, que em francês é forma de tratamento utilizada para adultos em contexto formal. Essa é a mesma formulação encontrada nos testes oficiais, nas consignas de atividades destinadas a adultos franceses (universidade, cursos livres) e nos livros de FLE para adultos, assim como em muitas das situações com que os aprendizes deverão se deparar na sociedade. No caso, dos livros destinados a crianças, a fórmula de tratamento é com a segunda pessoa do singular *tu*. Desse modo, foi acertada a escolha tanto de *Ensemble* quanto de *RDV en France*.

A presença de consignas introduzidas por *copie* em 14% das atividades analisadas de *Rendez-vous en France*, salta aos olhos pela frequente concepção subjacente de que copiar é produzir. A atividade de cópia tem suas vantagens, sobretudo levando em consideração que muitos dos aprendizes em situação de migração na França estão tendo contato com a escrita em alfabeto latino, ou com a escrita em si, pela primeira vez. Entretanto, pode caracterizar-se como um exercício enfadonho, repetitivo, que não explora o potencial criativo, autoral dos aprendizes.

Uma última observação sobre a escolha formal dos verbos nas consignas analisadas é que elas foram sempre compostas por verbos de ação, como definido por Bronckart, Bulea e

Fristalon (2004). Ainda que possa haver variações no nível de concretude, se analisados individualmente, por exemplo, *escreva* e *complete* podem parecer instruções mais palpáveis do que verbos como *veja* ou *localize*. Na maior parte dos casos, os verbos propuseram uma ação concreta. Mesmo no caso em que ocorreu *localize*, esse verbo foi seguido por *circule*, o qual, graças ao contexto imediato da frase, atenuou o sentido menos concreto de *localize*. Geralmente esse tipo de verbo precisará ser acompanhado em coordenação com outro verbo de ação para o objetivo da atividade ser concretizado.

Instruções sem verbos de ação poderiam ser dificultosas para os aprendizes sobretudo na compreensão do que se espera deles na realização da atividade. Construções, muitas vezes comuns na elaboração de consignas, como *reflita acerca de*, *raciocine sobre*, as quais mais sugerem abstrações do que efetivamente contribuem para a realização da atividade e o cumprimento de seus objetivos possibilitam múltiplas interpretações da atividade e, por vezes, podem levar o aprendiz a não desenvolver corretamente o conhecimento que se espera dele. Felizmente, não foi o caso na amostra.

No início desta seção, mencionamos que além dos verbos na forma imperativa, houve em poucos casos a presença de verbos em outros modos e tempos, mais especificamente, dois no presente do indicativo, dois no infinitivo e um no passado composto (em geral, equivalente francês do pretérito perfeito do indicativo em português). Esses casos foram verificados não exatamente no momento de dar a instrução da tarefa propriamente dita, mas sobretudo na etapa de contextualização da atividade. Trataremos na próxima seção das análises acerca da contextualização das consignas estudadas.

5.2.2 Análise das consignas quanto à contextualização das atividades

Conforme mencionamos no capítulo de discussão teórica, uma das etapas de uma consigna corresponde à contextualização da atividade. Vejamos como se dá a contextualização em uma atividade extraída do exame de proficiência oficial do governo francês, o DELF, para o nível A1.

Figura 6 – Consigna DELF B1

■ Exercice 2 15 points

Vous êtes en vacances. Vous envoyez une petite carte postale à un ami en France. Vous lui parlez du temps, de vos activités et vous lui donnez votre date de retour. (40 à 50 mots)



Monsieur Jean Delapierre _____

3, rue du Jardin public _____

16100 Cognac _____

France _____

DELF A1 Page 9 sur 9

Modelo de exame de produção escrita DELF A1.
Fonte: CIEP, 2020⁴⁵.

Em tradução nossa, a consigna diz o seguinte:

Você está de férias. Você envia um curto cartão-postal para um amigo na França. Você lhe fala sobre o tempo, sobre suas atividades e lhe diz sua data de retorno (40 a 50 palavras).

Temos, então, uma frase inicial que dá a contextualização geral da situação de comunicação: “Você está de férias”. A partir daí, o candidato já pode ter em mente a rede lexical que empregará e o estilo de escrita. Em seguida, a consigna traz o verbo de ação “envia”, que na verdade, aqui, se resume à ideia de “escreva”, uma vez que o cartão não será efetivamente enviado (apenas hipoteticamente, na situação evocada pela contextualização).

Depois disso, a consigna indica o gênero a ser utilizado – o cartão-postal. Com essa informação, o candidato já pode ter em mente certas estruturas que caracterizam o determinado gênero (formulações de saudação inicial, despedida, etc.). A consigna indica também o destinatário hipotético daquele texto (um amigo) e sua situação geográfica (na

⁴⁵ Disponível em : http://www.delfdalf.fr/_media/exemple-1-sujet-complet-delf-a1-tous-publics-3.pdf

França), o que determinará o grau de formalidade empregado no texto, assim como os temas evocados.

Em seguida, a consigna instrui sobre os atos de fala que o emissor da mensagem deve produzir, estando todos eles de acordo com as competências exigidas no nível A1, pelo Quadro Comum Europeu, no caso acima: falar sobre o tempo, falar sobre suas atividades e dizer a data.

Sem deixar explícito, a consigna, a partir dos atos de fala solicitados, sugere que o falante utilize o tempo presente do indicativo (natural para o nível A1), por exemplo, para falar do tempo (*Aqui está quente, o tempo está bom*) mas permitindo que outros tempos sejam usados, sem que isso seja uma exigência formal da atividade (Exemplo: *Ontem, choveu*).

Finalmente, a consigna indica o intervalo entre a quantidade mínima e máxima de palavras para aquela atividade, no caso, entre quarenta e cinquenta. Isso determinará a extensão da produção esperada. No canto superior, temos também uma notação sobre quantidade de pontos que vale a atividade. São quinze pontos no contexto de uma prova de produção escrita que vale 25 pontos, a qual está inserida em um exame geral, no valor de 100 pontos. Assim essa atividade, segundo a instrução marcada e visível ao aluno corresponde a 15% do exame total e a 60% da nota de produção escrita.

Todas essas informações, desprendidas de três linhas de texto, devem ser processadas rapidamente pelo candidato ao DELF e devem ser seguidas à risca, pois o não cumprimento da consigna acarretará sanções. Em geral, consideramos que a consigna do teste conseguiu trazer uma boa contextualização da atividade (a disposição imagética ajudou), dentro de um texto curto, com vocabulário claro e adaptado para ser trabalhado em autonomia.

Fazemos uma ressalva quanto à noção de escrever para um amigo *na França*. Partindo do pressuposto de a instrução ser a mais clara possível, “amigo na França”, na realidade, pode ser vago e não determinar completamente o que a atividade propõe. De fato, o que se espera é que se trate de um amigo na França e francófono, ou ao menos, capaz de ler um postal em francês, ao passo que “amigo na França”, pode ser qualquer amigo de qualquer nacionalidade, falando qualquer língua, mas acontece que o candidato não pode escrever em nenhuma outra língua que não a francesa. Naturalmente, essa informação já é evidenciada no fato de que o exame permite somente uma única língua de resposta, o francês, mas, tenhamos sempre em mente a noção de clareza na consigna e não esqueçamos dos exemplos de consignas ambíguas na introdução deste trabalho. Em todo caso, a consigna foi reformulada em outra edição, a qual evoca agora *um(a) amigo(a) francês(a)*, em vez de um amigo na França.

Saindo das consignas em exames oficiais, retornemos aos livros didáticos. Em nosso *corpus*, as consignas contextualizadas correspondem a uma minoria. A contextualização buscada aqui nada mais significa do que a apresentação de uma possível situação de comunicação na qual o aprendiz deveria se inserir (de fato ou hipoteticamente [*jeu de rôle*]), para que possa se colocar na situação de comunicação e interagir languageiramente de maneira adequada, respeitando, por exemplo, o grau de formalidade, as intenções comunicativas, entre outros aspectos, de modo a permitir que os alunos compreendam em que tipo de situação eles poderão utilizar os conhecimentos mobilizados naquela atividade.

De modo bastante elementar, um exemplo, de elaboração nossa, de consigna não contextualizada de produção escrita poderia ser: *Escreva um texto utilizando o vocabulário da saúde e das doenças e verbos no passado.*

Nesse tipo de instrução, o aprendiz está demasiado livre para produzir um texto de qualquer extensão, sem de fato se preocupar com quem seria o interlocutor daquele texto (o texto seria portanto restrito ao professor como único destinatário?), nem em que circunstâncias o texto seria produzido ou com que fins. Em outras palavras, toda a situação de comunicação e, portanto, o contexto de produção (Bronckart, 1996;1999) seria negligenciado, o que não ocorre nas práticas de produção de texto em situações reais fora do ambiente de aprendizagem. Observemos um possível contraexemplo para aquela consigna (também de criação nossa, apenas a título de ilustração):

Suponha que seu filho ou sua filha precisou faltar aula na escola ontem por motivo de saúde e você precisa comunicar o fato ao professor hoje. Escreva um aviso de um parágrafo para ser inserido na agenda da criança, informando o motivo da falta. Utilize as fórmulas de saudação e não se esqueça de colocar os verbos no passado composto, quando necessário.

Nesse exemplo, fica mais palpável para o aprendiz o que exatamente se espera dele na produção textual dessa atividade. Assim, ficam evidenciados os parâmetros do contexto de produção do texto, como o emissor (o aprendiz deve agir na posição de pai/mãe de aluno), o receptor (um(a) professor(a) de escola), o momento da comunicação, assim como outros fatores, como o suporte físico (a agenda do filho) e, principalmente, o gênero a ser utilizado (nesse caso, um aviso de comunicação entre pais e escola).

Solicita-se aqui a produção de um gênero textual cujo aprendizado pode ser pertinente a nosso público pelo fato de muitos migrantes terem filhos em idade escolar e estarem

frequentando as escolas francesas. Assim, os rituais de comunicação e os gêneros próprios à escola fazem parte da realidade dos aprendizes migrantes e de seus filhos.

Por vezes, acontece de o gênero que deve ser trabalhado pelo aluno não ser explicitado na consigna, porque a) a própria instrução já possibilita ao aluno desenvolver aquele gênero que seria adequado à atividade – por exemplo, em *Escreva uma resposta à postagem no Facebook que você acabou de ler, expondo sua opinião sobre o tema*, em que o gênero esperado já está bem marcado, o comentário; ou b) o elaborador da consigna pode querer simplificar a compreensão dela, mas finalmente deixar, não intencionalmente, a atividade muito aberta.

Certamente que se pode dizer que a contextualização da atividade na consigna pode ocasionar uma consigna exageradamente longa e, a depender do nível de conhecimento do aprendiz, se ela for muito complexa, pode ser mais um instrumento para barrar a aprendizagem do que para facilitá-la, como vimos em Zakhartchouk (2016) e Riestra (2017). Há de se observar que uma consigna em livro didático para ser usado em sala de aula pode favorecer em maior ou menor intensidade a autonomia do aprendiz. De modo que, por vezes, a intervenção do ensinante pode não só ser útil, mas necessária. No exemplo criado acima, é possível que o aluno de nível A1 desconheça o sentido do verbo “suponha”, o que talvez dificultasse o avanço na compreensão da consigna. Já no caso dos testes de proficiência, a consigna não pode ser explicada pelo aplicador da prova, portanto, ela deve favorecer inteiramente uma compreensão autônoma.

Tudo vai depender de um equilíbrio entre tornar a atividade coerente para o aprendiz da língua e evitar que sua complexidade ultrapasse os limites de suas capacidades. Para isso não conhecemos uma fórmula mágica que vá funcionar sempre, mas acreditamos que deixar a contextualização de lado, sobretudo na produção escrita, e aqui mais enfaticamente na produção de texto, pode tornar a atividade menos significativa.

Portanto, vamos analisar aqui algumas das poucas consignas contextualizadas que encontramos, levando, em conta, o fato de elas trazerem ou não uma apresentação da situação de comunicação (ainda que hipotética). Vejamos a primeira delas.

CONSIGNA: *Escreva um pequeno diálogo para solicitar um quarto de hotel.*

(Rendez-vous en France, p. 26)

Aqui, apesar de nem todos os dados da situação comunicativa estarem disponíveis, a contextualização existe, ao menos quanto às intenções comunicativas e ao gênero textual a ser usado. Muitas das escolhas gramaticais e lexicais que os aprendizes devem fazer estão implícitas, porém possíveis de serem apreendidas, nessa consigna, como a relação de formalidade entre os interlocutores hipotéticos do diálogo e a necessidade de formulações de polidez próprias às relações interpessoais comerciais como *eu gostaria, por favor, é possível?*, etc.

Conseguiu-se na consigna manter um grau de simplicidade, mas as competências a serem mobilizadas podem não representar a melhor escolha, visto que se pede uma produção escrita de um texto que essencialmente seria produzido oralmente, a menos que se imaginasse duas pessoas dialogando por mensagem eletrônica no ato da reserva, o que se exigiria que fosse explicitado quanto ao gênero. Quanto às escolhas dos temas abordados nas consignas (aqui, o aluguel de um quarto de hotel) e sua (in)adequação ao contexto do público de adultos migrantes na França, trataremos do tópico em uma seção específica.

CONSIGNA: *Escreva um pequeno e-mail para apresentar sua família.*

(Rendez-vous en France, p. 56)

No exemplo acima, temos mais uma consigna sucinta, com a indicação do gênero textual (a diagramação da página recria o ambiente gráfico de um webmail) e com os objetivos comunicativos parcialmente expressos, porém deixando de lado quem seria o interlocutor (destinatário) dessa mensagem, qual seu grau de proximidade com a pessoa que escreverá, que razões motivaram no aluno-emissor a necessidade de escrever um e-mail com tal tema.

Cabe ao aprendiz decidir como essa apresentação deverá ser feita, o que a consigna não deixa claro se observada isoladamente (seria para descrever os membros da família fisicamente? Ou psicologicamente? Seus hábitos? Suas profissões?). Como toda atividade de LD está inserida em uma lição ou unidade de aprendizagem (o que fornece também uma ideia de contexto para tal consigna), o aluno provavelmente se remeterá ao conteúdo visto naquela unidade para produzir seu texto. A título de informação, os tópicos linguísticos da lição são as construções presentativas (*C'est Luigi, mon frère* [Este é Luigi, meu irmão]) e os adjetivos possessivos.

CONSIGNA: *Você está nos correios utilizando a máquina de franquear para enviar sua carta. Coloque em ordem as etapas.*

(Ensemble méthode de français, p. 41)

Aqui a contextualização é bastante nítida e oportuna, quanto ao espaço da comunicação (frequentar os correios, enviar cartas e documentos pelos serviços postais é atividade cotidiana de uma pessoa em processo de tentativa de legalizar sua estadia na França), contudo a atividade identificada como de produção escrita não exige em sua consigna uma produção propriamente dita, mas pede que se coloque na ordem adequada as ações realizadas no ato de enviar uma correspondência.

A contextualização da atividade foi portanto condizente com as necessidades do público, e com as ações não linguísticas necessárias ao envio de correspondências, mas as competências a serem mobilizadas foram conflitantes com a indicação de atividade linguageira como sendo de produção escrita. Por não exigir nenhuma produção escrita, nem mesmo um gênero textual haveria de ser pedido, como de fato não o foi.

5.2.3 A adequação das consignas ao público

Como já mencionamos, uma das questões mais recorrentes foi do tipo “Coloque as palavras/frases em ordem”, que de certa maneira, parece-nos uma tarefa que exige mais da atividade de compreensão escrita do que propriamente a produção, ao menos se pensarmos em produção no sentido mais clássico: a chamada composição textual. É fato que, em todos os casos, faz-se necessário a mobilização de múltiplas competências a fim de realizar o que se pede na consigna, temos, por exemplo algumas atividades que exigem uma compreensão oral como etapa para se chegar à produção escrita de fato (*Escute as mensagens e escreva a palavra que está faltando dentre as seguintes: avô, irmã, avó, pais, mãe* [Ensemble, p. 22]), contudo fica claro que algumas atividades explicitamente indicadas como de produção escrita, não trazem, em suas consignas a produção escrita como foco.

Há um expressivo número de consignas que apontam para atividades puramente de consolidação de vocabulário, outras focalizam a produção no nível da frase e não do texto e tantas outras são muito mais um simples exercício de aplicação gramatical do que de fato uma produção escrita contextualizada dentro de uma dada situação de comunicação, por meio de

um gênero discursivo adequado a essa situação. Vejamos um exemplo para cada um desses casos:

CONSIGNA: *Complete como no exemplo com os nomes dos médicos seguintes.*

Fisioterapeuta, ginecologista, pediatra, generalista, otorrinolaringologista.

[Exemplo: Se eu tiver dor de dente, irei a um dentista]

(Ensemble, p. 101)

Aqui a perspectiva de produção escrita permanece no âmbito frasal, tratando-se de um exercício que visa a aquisição do léxico relativo às especialidades médicas. O tema é importante do ponto de vista prático da aprendizagem, levando em consideração as necessidades de um público que se encontra em situação de imersão. Se pensarmos em atividades relacionadas ao vocabulário da saúde e de doenças em manuais de FLE generalistas, não seria comum, no nível iniciante, esse detalhamento das especialidades médicas.

Observemos a título de comparação um exemplo de consigna de atividade de nível A1 no tema de vocabulário das doenças no manual de FLE *Alter Ego méthode de français*⁴⁶ A1 utilizado, por exemplo, em escolas de idioma na cidade de Fortaleza:

CONSIGNA: *Complete as frases com “estar com dor de/em”, como no exemplo.*

Alternativas: barriga, cabeça, perna, mão, braço, quadris, costas, dente, ombos e olhos.

*Exemplo: Vi TV por muito tempo e estou com dor **nos olhos**.*

(*Alter Ego A1*, p. 85⁴⁷)

Com base no Quadro Comum Europeu, entende-se que no nível A1, o aprendiz deve ter acesso a um conhecimento linguageiro que dê conta de suas necessidades mais concretas. Na condição de adultos migrantes, muitos precisam ir ao médico até mesmo como parte dos procedimentos para residir legalmente na França. Portanto, para um migrante esse tipo de

⁴⁶ BERTHET, A. *et al.* *Alter Ego méthode de français A1*. Paris: Hachette, 2016.

⁴⁷ Tradução nossa, no original, lê-se : Complétez les phrases avec *avoir mal à, comme dans l'exemple.*

Ventre, tête, jambe, main, bras, fesses, dos, dents, épaules, yeux.

*Exemple : J'ai regardé la télé trop longtemps et j'ai mal **aux yeux**.*

abordagem tem uma importância mais urgente do que para um turista de férias por alguns dias no país. A escolha é, portanto, a nosso ver, justificada.

CONSIGNA: *Que horas são? Indique a hora como no exemplo a.*

[Exemplo a: São 8h22 ou são 20h22]

(Ensemble, p. 40)

Na consigna anterior, inserida em uma questão marcada explicitamente como sendo de produção escrita, a atividade que se espera do aluno é a de escrever frases isoladas, informando as horas, a partir das imagens de alguns relógios. Não há dúvidas que esse tipo de atividade tem sua importância no aprendizado da língua francesa, mas, parece-nos que ela e tantas outras no mesmo estilo funcionam mais como um exercício preparatório para outras atividades de produção escrita propriamente ditas.

Em defesa dos manuais, poder-se-ia dizer que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, prevê que saber escrever frases simples e isoladas já está dentro do que se espera para um aluno de nível A1. De fato, é o que está indicado nos descritores do documento para a produção escrita, mas faz-se necessário discutir ainda o fato de que o Quadro compreende que os textos devem ser trabalhados dentro de suas situações de comunicação, mesmo no exemplo dessa atividade, a resposta pode variar justamente em função disso: em francês, você *pode* utilizar a hora informal em contexto informal → *São duas horas da tarde*, mas você *deve* utilizar a hora formal nos demais contextos. Assim, se a situação se der em um aeroporto, o usuário da língua escutaria, em um aviso pelo sistema de som aeroportuário, por exemplo → *São quatorze horas* e jamais *São duas horas*.

CONSIGNA: *Encontre o masculino e o feminino dos adjetivos qualificativos.*

(Ensemble, p. 89)

A análise da consigna acima provoca, para nós, bastante dificuldade em ser entendida como pertencendo a uma atividade de produção escrita. Aqui nós temos disfarçado (ou nem tanto), o exemplo do mais tradicional dos exercícios de aplicação gramatical. Mais uma vez, compreendemos essa atividade como uma forma de preparação para futuras produções

textuais e não deixamos de reconhecer sua importância no aprendizado, contudo o problema de classificação persiste.

Ainda mais grave do que os três exemplos acima, segundo nossa interpretação, é o fato de que algumas consignas revelam um dos problemas mais sérios do ensino de francês língua não materna com migrantes adultos na França: as atividades infantilizantes. Devido ao fato de que tradicionalmente o ensino de migrantes adultos ficou a cargo das associações e de obras sociais, muitas vezes graças ao trabalho voluntário de pessoas que raramente tinham uma formação em Ensino de LES, os professores costumavam adaptar, como já mencionamos, livros didáticos destinados ao equivalente francês da Educação Infantil e utilizá-los com adultos migrantes, sobretudo dentre aqueles que não foram escolarizados em seus países de origem.

Esse problema tende a diminuir com um aumento na quantidade de pessoas formadas para o ensino de francês língua não materna nos meios associativos, bem como com a oferta de cursos formativos nos meios universitários e também com a publicação recente de novos manuais destinados especificamente para esse público, como os que nos propusemos a analisar. Porém, nesses mesmos livros, destinados a adultos, nós temos consignas do tipo:

CONSIGNA: *Complete a cantiga colocando os dias da semana na ordem correta: terça-feira, sábado, quinta-feira, segunda-feira, domingo, sexta-feira, quarta-feira*

(*Ensemble*, p. 47)

*As sete formigas da semana*⁴⁸

A formiga da

Colocou seu casaco

A formiga da

Comeu todo seu arroz

⁴⁸ Tradução livre. No original, temos:

Les sept fourmis de la semaine. La fourmi du / A mis son abris gris / La fourmi du / A mangé tout son ris / La fourmi du / A dansé toute la nuit / La fourmi du / A dormi sur son tapis / La fourmi du / A chanté da ré mi / La fourmi du / A sauté sur son lit / La fourmi du / S'est cahcée dans la manche.

A formiga da

Dançou a noite inteira

A formiga da

Dormiu em cima do tapete

A formiga do

Pulou em sua cama

A formiga do

Se escondeu na manga da camisa

Esse tipo de atividade com um público de adultos previamente escolarizado pode resultar em um certo desconforto e algumas indagações podem ser feitas: É considerada uma atitude respeitosa e que preserva a dignidade dos alunos migrantes? Aqui, é preciso esclarecer que não temos objeções ao uso de atividades lúdicas ou com tom humorístico em sala de aula de língua estrangeira. Ao contrário, esse tipo de atividade pode estabelecer um clima favorável ao aprendizado. O problema maior aqui é que o limite entre uma atividade destinada a crianças e a adultos fica pouco nítido. Até mesmo em livros destinados a adolescentes⁴⁹, temos dificuldade em encontrar uma atividade nesse mesmo estilo.

O aluno adulto que se depara com essa atividade pode vir a se sentir inferiorizado e esse sentimento nada tem a contribuir com sua progressão no aprendizado, podendo ter efeito inverso e, em último caso, até desestimular o estudante a continuar o curso.

Outra consigna problemática aparece na página 35 do mesmo manual, em uma atividade que solicita ao aprendiz que esse responda se determinados números são maiores ou menores do que dez. Vejamos:

CONSIGNA: *Classifique os números seguintes: 9, 17, 5, 11, 15, 3, 7, 14, 8, 16*

(-) Menos de 10	(+) Mais de 10
-----------------	----------------

(Ensemble, p. 35)

⁴⁹ Por exemplo: HIMBER, C; POLETTI, M-I. Adosphère méthode de français. Paris: Hachette, 2011.

Assim como no exemplo anterior, esta atividade não corresponde ao nível intelectual do normalmente observado para um adulto escolarizado em seu país de origem. É inclusive uma atividade que quebra a progressão de conteúdo do manual, pois todas as outras anteriores a essa, dentro da mesma unidade, são, felizmente, mais desafiadoras. Nossos questionamentos anteriores sobre o que de fato é considerado como produção escrita nesse manual se aplicam também a essa atividade.

Por fim, é importante dizer que nem só de aspectos criticáveis é feito o manual. Existem atividades que consideram o processo de produção do texto, seus aspectos discursivos e sociais, que levam em consideração a situação comunicativa e sobretudo que levam o aluno a, de fato, produzir um texto esquematizado em um gênero, cujo aprendizado lhe poderá ser efetivamente útil nas situações do cotidiano. Esses casos são, contudo, minoritários.

No livro *Rendez-Vous en France*, temos diversas atividades que trabalham a produção escrita em paralelo com outros aspectos como a fonética, por exemplo, na página 12 do manual, na seção *Le coin phonétique*:

CONSIGNA: *Copie as palavras que têm o som [i].*

(RDV en France, p. 12)

Aqui temos um exemplo de atividade de produção escrita associada uma abordagem fonética. Esse tipo de atividade tem sua importância (em todas as línguas, mas sobretudo) na língua francesa, por se tratar de um idioma com pouca correspondência entre fonema e grafema.

É verdade, contudo, que assim como em *Ensemble*, nesta obra, algumas questões também se encontram no limite de uma abordagem infantilizante, como observado na seguinte consigna:

CONSIGNA: *Pinte esta bandeira com as cores da bandeira da França.*

(RDV en France, p. 46).

Se de um lado, atividades de colorir até podem ajudar no domínio do vocabulário das cores, o modo como ela se apresenta (colorir uma bandeira), não nos parece ser o mais

adequado para um público adulto. Aqui, temos a aplicação do vocabulário das cores a um símbolo nacionalista da França.

No quesito desafio intelectual, a atividade é fraca. Não há um símbolo mais recorrente nas fachadas dos prédios públicos do que a bandeira tricolor francesa (ao lado da bandeira da União Europeia, em alguns casos). É algo exageradamente cotidiano e óbvio para os alunos e sem um propósito cultural ou linguístico mais aprofundado. Trata-se apenas identificar as cores *bleu*, *blanc* e *rouge* e de pintá-las na ordem correta em que aparecem no desenho da bandeira. A atividade pressupõe, por exemplo, que tal como crianças em idade escolar, esses adultos dispõem de material de pintura em seus estojos.

CONSIGNA: *Escreva um pequeno diálogo para solicitar um quarto de hotel.*

(Rendez-vous en France, p. 26)

Já discutimos essa consigna específica anteriormente no que diz respeito a escolha dos gêneros utilizados. Discutamos, neste momento, sua adequação ao público a que se destina. Não é impossível nem improvável que um migrante, sobretudo, um recém-chegado necessite conhecer os atos de linguagem para o aluguel de um quarto de hotel, inclusive, em defesa da escolha dessa atividade poder-se-ia acrescentar que os exames de proficiência generalistas como o DELF e o DALF incluem essa competência em seus programas. Entretanto, se pensarmos nas necessidades mais urgentes de migrante na França, entendemos que ao lado desse tipo de atividade, deveríamos contar também com outras que contemplassem por exemplo o aluguel de residência de longa duração, que conta com procedimentos linguageiros e administrativos completamente diferentes do de um hotel.

Do ponto de vista lexical, termos como *caution* (caução), *état des lieux* (vistoria do imóvel), *bail* (contrato de aluguel) e *garant* (fiador) são comumente empregados nesse tipo de situação, além de serem procedimentos formais obrigatórios pela legislação francesa e que deixam de ser aprendidos por alunos que certamente precisarão desse conhecimento em sua estadia. Simular diálogos de reserva de hotel se aproxima de um ensino de FLE para turistas de curta duração e não é suficiente para aprendizes migrantes.

Feitas essas análises, passaremos na seção seguinte, a propor algumas conclusões com bases nas informações, consideradas por nós, como sendo de maior realce dentre os dados observados.

6 CONCLUSÕES

Uma das grandes dificuldades, e ao mesmo tempo uma das maiores riquezas, de quando tratamos da pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas com público migrante, e na pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas em geral, está no fato de que cada contexto traz suas especificidades e essas especificidades são muitas vezes determinantes para as conclusões a que o pesquisador chega, nem sempre sendo possível alcançar conclusões muito generalizáveis, uma vez que os próprios estudos em ensino de línguas já são, por natureza, difíceis de serem aplicáveis em toda situação.

Contudo, a partir das análises realizadas, pudemos esboçar algumas conclusões que consideramos relevantes para nossos estudos e para a área da Linguística Aplicada com ênfase no ensino de línguas: primeiramente, as consignas das atividades de aprendizagem em contexto de língua não materna podem nos ajudar a revelar importantes dados sobre as representações que os produtores de livros didáticos trazem consigo a respeito dos aprendizes de língua francesa adultos em situação de migração.

Elas nos permitiram, por exemplo, observar que a antiga tradição de se trazer atividades infantilizantes no ensino de francês para esse público ainda persiste, inclusive fazendo-se presente nos livros didáticos, mesmo quando esses apontam explicitamente que são destinados para adultos. Foi possível observar também que houve casos em que as concepções de produção escrita nas consignas analisadas oscilavam e muitas vezes não levam em consideração a situação comunicativa, frequentemente isolando a língua das práticas sociais. Esse aspecto foi particularmente verificável nas escolhas lexicais (verbos empregados) e na falta de contextualização em algumas consignas.

A análise dos verbos nos levou a concluir ainda que existem muitas atividades de aplicação de regras gramaticais ou de vocabulário descontextualizado que apareciam “disfarçadas” de atividades de produção escrita. Essa questão ficou evidenciada sobretudo com a presença de consignas introduzidas pelo verbo *complete*.

Do ponto de vista das questões pedagógicas das editoras que publicam os livros para migrantes, observamos que não há a mesma preocupação em fornecer materiais de apoio ao aprendiz nem ao ensinante, como é feito pelas mesmas editoras nas coleções de francês língua

estrangeira para público geral. A falta de guias pedagógicos escancara uma realidade que tem sido combatida, mas que ainda se mostra firme, a da não preocupação com as práticas docentes específicas para ensino de língua a migrantes.

Como o corpo de professores é, em muitos casos, composto por pessoas voluntárias sem necessariamente terem passado por formação específica, o máximo de materiais de apoio da parte das editoras deveria ser disponibilizado a fim de garantir que os livros sejam aproveitados da melhor maneira possível por professores e alunos.

Como não temos receita pronta para as consignas perfeitas, o que entendemos é que para que os professores e autores de materiais didáticos possam melhorar cada vez mais na elaboração de consignas adaptadas, sugerimos que o tema seja cada vez mais inserido nas formações, desde a formação inicial universitária, nos cursos de teoria e prática do ensino nas licenciaturas, mas também nas formações continuadas. A formação dos aprendizes para interpretar eficazmente as consignas também poderia ser algo mais presente nas aulas de língua estrangeira, uma vez que essa técnica é parte de suas competências mobilizadas na própria ação de aprender (*savoir apprendre*).

Acrescentamos ainda que, com este trabalho, procuramos fornecer pistas de análise para o gênero consigna, ferramenta de ensino-aprendizagem sempre utilizada nas aulas de língua e em materiais didáticos. Entretanto, cada contexto particular dirá como adaptar o que propusemos aqui a cada realidade de ensino. Reforçamos, contudo, a noção de que consignas claras e adaptadas ao público serão fator positivo no aproveitamento dos aprendizes, bem como permitirá aos ensinantes uma melhor avaliação das competências adquiridas e um maior desenvolvimento dos objetivos almejados.

Ainda quando não se tenha acesso ao público que concretamente dialogará com a consigna, como no caso dos autores de livros didáticos, os quais não estarão presentes em cada sala de aula em que seus manuais forem usados para interagir com aqueles destinatários, é importante procurar conhecer, na medida do possível, as necessidades reais do público. Acreditamos que esse conhecimento pode vir com a prática de ensino, com formação teórica adequada e, especialmente, com pesquisas acadêmicas na área.

Quanto às obras analisadas aqui, mesmo com todas as críticas, as quais fizemos por crermos que sejam necessárias, gostaríamos de deixar nosso reconhecimento a todos os autores de livros didáticos para público migrante, por terem desempenhado um trabalho

relevante e de impacto social. Estendemos o reconhecimento aos teóricos e universitários que atuam e pesquisam na área e, claro, a todos os professores voluntários ou profissionais que se dedicam a contribuir para a inserção e a integração dos povos.

Para finalizar, esperamos poder ter oferecido uma contribuição para os estudos em ensino e aprendizagem de língua não materna em contexto de público migrante e esperamos que nosso trabalho possa dialogar com outras pesquisas na área, bem como fornecer subsídios para que outros pesquisadores avancem onde não conseguimos avançar e tratem de aspectos que não foram possíveis tratar aqui, como por exemplo, a observação da recepção dessas consignas em situação de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ADAM J.-M. Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire? **Langages**, [S.l.], v. 141, p. 10-27, 2001.

ADAM, J.-M. Analyse textuelle des discours: Niveaux ou plans d'analyse. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 191-202, 2012.

ADAMI, H. **La formation linguistique des migrants**. Clemency: CLE International. 2009.

ADAMI, H.; ANDRE, V. Corpus et apprentissage du français langue d'integration (FLI). **Linx**, Paris, v. 68-69, p. 135-158, 2013.

BARTH ARROYO. Formulation des consignes en FLE: etude des particularites linguistiques. **Letras**, v. 52, n. 1, p. 193-209, jul. 2012. Disponivel em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/6305/6325>. Acesso em: 5 set. 2019.

BEACCO J.-C.; LITTEL, D.; HEDGES, C. **L'intégration linguistique des migrants adultes**: Guide pour l'élaboration et la mise en oeuvre des politiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 2014.

BERTOCCHINI, P.; COSTANZO, E. **Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE**. Paris: CLE International, 2008.

BERTOLETTI, M.-C.; DAHLET, P. Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. **Le Français dans le Monde**, Paris, n. 186, p. 55-63, 1984.

BLANCHET, P.; CARDINET, P. **Guide pour la recherche en didactique des langues**: approches contextualisees. Paris: Edition des Archives Contemporaines, 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei 74/2010**. Regulamenta o art. 37, inciso II, da Constituição Federal, estabelecendo normas gerais para a realização de concursos públicos na Administração pública direta e indireta dos Poderes da União. Brasília, DF: Senado Federal, 2010. Disponivel em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documentom=3663599&ts=1586467179309&dispositio n=inline>. Acesso em: 3 jul. 2020.

BRONCKART, J.-P. **Activités langagières, textes et discours**: pour un interactionnisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestle, 1996.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; FRISALON, I. Les conditions d'émergence de l'agir dans le langage. **Cahiers de linguistique française**, Paris, v, 26, p. 345-369, 2004.

CABECINHA, R. Representacoes sociais da história nacional: estudos comparativos em contexto lusofono. In: MARTINS, M. de L. (org.). **Lusofonia e interculturalidade: promessas e travessias**. Minho: Edicoes Humus, 2015, p. 335-354.

CICUREL, Francine. **Les interactions dans l'enseignement des langues**. Paris: Editions Didier, 2011.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Paris: Didier; Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2005.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner et évaluer**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2018. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Convention culturelle européenne**. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 1954.

CUNHA, C. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2017.

CUQ, J-P. (dir.). **Dictionnaire de didactique du français**. Paris: CLE International, 2003.

DABENE, L. Diversite des situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangere. In: DABENE, L. *et al.* **Situations et rituelles dans la classe de langue étrangère**. Paris: Credif-Hatier, 1990. p. 6-21.

FANECA, R. M. Parcoursdu portugais langue d'origine en France et des langues d'origine en France et des langues d'origine au Portugal: regards croises. **Synergies**, Aveiro, n. 2, p. 41-52, 2014.

FRANÇA. Ministere de l'Education nationale, de l'enseignement superieur et de la recherche. **Journal Officiel de la République Française**, Paris, 30 dez. 2006. Disponivel em: https://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/dilf/docs/arrete_DILF.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

FRANÇA. Ministere de la Decentralisation et la fonction publique. **Guide pratique des concours administratifs à l'usage des présidents et membres de jurys**. Paris: DGAPF, 2015.

FRANÇA. Office de L'Immigration et de L'Integration. **Contrat d'integration republicaine**. Paris: Office de L'Immigration et de L'Integration, [201-]. Disponivel em: <http://www.ofii.fr/IMG/pdf/CIR/CIR%20VF%20-%20SPECIMEN.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

GREVISSE, M.; GOOSE, A. **Le bon usage**. 15. ed. Bruxelas: De Boeck, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HYMES, D. On communicative competence. *In*: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (ed.). **Sociolinguistics**. London: Penguin, 1972. p. 269-293.

KRUMM, H.-J.; PLUTZAR, V. **Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEURQUIN, E. V. L. F.; BARBOSA, L. M. de A. Acolhimento e escolarização de imigrantes no Ensino Básico de Brasília: perspectivas e ações. *In*: FIGUEIREDO, F.J.Q; SIMOES, D. (org.). **Contribuições da Linguística aplicada para a educação básica**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 273-294.

MARTINEZ, P. **La didactique des langues étrangères**. 4. ed. Paris: PUF, 2004.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

PORQUIER, R. Communication exolingue et apprentissage des langues. *In*: PY, B. (org.). **Acquisition d'une langue étrangère III**. Paris: Les Presses de l'Université Paris, 1984. p. 17-47.

PROCHER, L.; ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **Éducation et communication interculturelle**. Paris: PUF, 1996.

PUREN, C. **Théorie générale de la recherche en Didactique des Langues-Cultures**. Paris, 29 avr. 2005. Disponível em: www.christianpuren.com. Acesso em: 20 jan. 2019.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: e chegada a hora para uma reconsideração radical? *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 21-45.

RIESTRA, D. El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso. *In*: CASTEL, V. M.; DE SEVERINO, L. C. (org.). **La**

renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo, 2010. p. 1129-1138.

RIESTRA, D. La interacción en la clase de lengua y literatura: análisis de diálogo. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, Rosário, v. 1, n. 12, p. 167-179, ene./jun. 2017.

RIESTRA, D. **Las consignas de enseñanza de la lengua:** un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo. Buenos Aires: Mino y Davila Editores, 2008.

RUIZ, J. A. **Metodología científica:** guía para eficiencia nos estudos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

VERNET, N. G. **Enseigner le français aux migrants.** Paris: Hachette, 2009.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOODSIDE, A. G. **Case study research:** theory, methosa, practice. Bingley: Esmerald Group Publishing, 2010.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. **Comprendre les énoncés et les consignes:** un point fort du socle commun. [S. l.]: Reseau Canope, 2016.

APÊNDICE A – GLOSSÁRIO DE TERMOS UTILIZADOS

Aquisição: processo de tratamento da informação e de memorização que culmina em um aumento de saberes languageiros e comunicativos. Nem sempre ela se diferencia da aprendizagem, tanto para didáticos quanto para psicólogos. Quando se diferencia geralmente, associa-se aquisição ao meio natural e aprendizagem ao meio institucional. Também é importante frisar que aquisição remete-se a um processo inconsciente e involuntário enquanto a aprendizagem está voltada a um processo consciente e voluntário. Quatro correntes teóricas podem ajudar a compreender a aquisição: 1) Para Skinner (behaviorismo), ela é basicamente fundamentada em fatores externos que condicionam um comportamento visado; 2) Para Chomsky (gerativismo), há fatores internos, biologicamente programados que possibilitam a aquisição; 3) Piaget (construtivismo) defende a existência de um substrato biológico inato, mas ele é funcional e cognitivo; e 4) Na posição de Vygotski e Bruner (sociocognitivismo), a importância é colocada sobre os fatores sociais na aquisição, como a colaboração e a interação. (CUQ [dir.] 2003)

Aprendizagem: procedimento consciente e voluntário no qual o aprendiz se engaja com a finalidade da apropriação. Pode ser definida como um conjunto de decisões relativas às ações necessárias à aquisição de saberes. Essas decisões podem ser classificadas em cinco categorias: 1) Estabelecer objetivos de aprendizagem (levando em consideração as situações de comunicação visadas, colocando em relação os saberes objetivados e os previamente adquiridos); 2) Escolher suportes e atividades de aprendizagem; 3) Determinar as modalidades de realização dessas atividades; 4) Gerenciar a sucessão dessas atividades; e 5) Definir modalidades de avaliação e avaliar os resultados a serem alcançados. Admitindo-se a aprendizagem como algo observável e tendo por objetivo a apropriação, pode-se colocar as atividades em três fases: 1) Atividades que visam à descoberta de conhecimentos referenciais, socioculturais, linguísticos para o favorecimento da apreensão e do tratamento de dados; 2) Atividades que visam o treinamento sistemático para utilizar esses conhecimentos, sendo que no início o aprendiz exerce um controle máximo sobre essa utilização para progressivamente liberar-se dele, de modo que passe a ativar os conhecimentos de forma automática; e 3) Atividades que visam a utilização de múltiplos saberes simultâneos e cada vez mais automatizados. (CUQ [dir.] 2003)

Abordagem comunicativa: abordagem que objetiva no aprendiz o desenvolvimento da competência para comunicar. Tem como lema a expressão “é comunicando que se aprende a comunicar”. A aprendizagem nessa abordagem se organiza em torno dos objetivos de comunicação, a partir de funções (atos de fala) e de noções (categorias semântico-gramaticais). Uma das principais críticas que se faz a essa abordagem reside no fato de que a importância dada ao caráter pragmático e sociocultural parece ter ofuscado um pouco o trabalho com os componentes gramaticais da competência comunicativa. (CUQ [dir.] 2003)

Autêntico (documento): a noção de documento autêntico se aplica a todo documento realizado por falantes de uma determinada língua com finalidade de comunicação real. Esse tipo de texto é produzido dentro de um contexto social, sem, na origem, ter um propósito didático, diferentemente do texto que foi intencionalmente produzido para figurar no manual, ou em outro documento para a sala de aula, chamado também de texto “fabricado”, o qual é, portanto, dotado de intencionalidade pedagógica. Vale mencionar que ao tratar um documento autêntico, deve-se tentar mobilizar estratégias pedagógicas que recuperem o contexto real daquela comunicação, porém, ao se fazer isso, uma vez que o documento já foi retirado da sua “realidade” e inserido em contexto de sala de aula, uma parte de sua autenticidade já se perdeu. (CUQ [dir.] 2003)

Competência: o termo engloba três formas de capacidade cognitiva e comportamental: competências linguística, comunicativa e sociocultural. Na competência linguística, desenvolvida por Noam Chomsky, são colocados em evidência os conhecimentos intuitivos das regras gramaticais subjacentes à produção de um locutor nativo ideal em sua própria língua e que o fazem capaz de reconhecer enunciados gramaticais. Nesse modelo, as condições sociais do contexto de produção não estão em evidência. Como contraponto, Hymes propõe uma noção de competência comunicativa, a qual designa a capacidade de um locutor de produzir e interpretar enunciados de modo apropriado, de adaptar seu discurso à situação de comunicação, levando em consideração fatores externos que o condicionam: o quadro espaço-temporal, a identidade dos participantes, suas relações e papéis que desempenham na situação comunicativa, sua adequação às normas sociais, etc. A noção de competência sociocultural vem da Antropologia e procura englobar as duas precedentes, as quais seriam, nessa perspectiva, subdivisões dessa competência mais abrangente, a qual compreende cultura como tudo que se faz necessário saber ou crer para se comportar de

maneira adequada no seio de um grupo. Essa visão, compreende a língua como um guia simbólico da cultura. (CUQ [dir.] 2003)

Contexto: é formado ao mesmo tempo por características pessoais (subjetivas) e sociais (partilhadas pelo grupo), ele é fator preponderante na produção e na compreensão dos discursos. O contexto designa o ambiente extraverbal do discurso, noção que anteriormente era denominada de contexto situacional, em contraposição o que se costumava chamar de contexto linguístico (o ambiente linguístico, interno, de uma unidade qualquer). Atualmente, essa última noção tende a ser chamada de cotexto. (BRONCKART, 1999)

Cultura: a programação coletiva na mente que distingue membros de uma sociedade a outra. É a acumulação de significações compartilhadas, rituais, normas e tradições dentre os membros de uma sociedade. (SOLOMON, 1996 *apud* WOODSIDE, 2010)

Identidade: resulta do reconhecimento de alguém como pertencente a certos grupos sociais, fazendo-se necessário ter em conta que cada indivíduo pertence simultaneamente a vários grupos sociais, sendo que a saliência dos diversos pertencimentos depende do contexto e do estatuto relativo dos grupos numa dada estrutura social. (CABECINHA, 2015). É uma característica próprio do sujeito pós-moderno ser fragmentado, não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente (HALL, 2015). É sobretudo, na língua e por meio dela, que as identidades se constroem. Isso quer dizer que o indivíduo não possui uma identidade, nem fixa, como já propõe Hall, nem mesmo anterior à língua ou fora dela. (RAJAGOPALAN, 1998)

Linguística aplicada: Área do conhecimento linguístico que visa pôr em prática os resultados dos estudos acerca da natureza da linguagem em seus mais variados aspectos. Nasceu como disciplina voltada para o ensino de línguas estrangeiras e hoje é responsável pela emergência de novos campos de investigação transdisciplinar (MENEZES, 2009).

Manual: termo bastante utilizado nos estudos em ensino-aprendizagem, na maior parte das vezes, tratado neste trabalho simplesmente pelo nome de livro didático. O manual, muitas vezes, acompanha outros suportes para uso individual ou coletivo durante a aprendizagem (CD de áudio, DVD, etc.). No caso dos manuais que, além desses suportes, acompanham um caderno de exercícios, um guia de utilização para o professor ou ainda outros suportes, dá-se a esse conjunto o nome de método. Os manuais podem ser universalistas (destinados a públicos

diversos) ou específicos (destinados a um público preciso ou em uma situação particular). Os manuais universalistas são concebidos por faixas etárias e comportam uma indicação de nível (iniciantes, intermediários, avançados, ou A1, A2, B1, B2, etc.) (CUQ [dir.] 2003)

Motivação: conceito oriundo da psicologia, o qual pode ser definido como um princípio de forças que impulsiona os organismos a atingir um objetivo. No campo da aprendizagem, a motivação tem um papel importante, uma vez que ela é dotada de aspectos cognitivos e afetivos. Ela é resultado da interação entre fatores exteriores (motivação externa), exemplificados pelo meio familiar, social, projetos pessoais e profissionais e um estado interno (motivação interna), isto é, a necessidade e o interesse em manter a atenção apesar das dificuldades cognitivas. A motivação interna se solidifica com o prazer em aprender, com a curiosidade ou com outros fatores que estimulam a atenção e a memória, como a criação. O desejo pelo saber permite ao aprendiz dar um sentido ao que ele aprende e portanto tende a aumentar sua motivação. (CUQ [dir.] 2003)

Política linguística: conjunto de escolhas de um Estado em matéria de língua. Estabelece, por exemplo o estatuto, a função e o emprego das línguas no que diz respeito à educação, à formação, à comunicação, etc. Ela não se distingue fundamentalmente da política propriamente dita, se manifestando através das instituições oficiais ou não. A política linguística se diferencia da planificação linguística, na medida em que essa corresponde a um conjunto de operações objetivando definir a programação e as modalidades da realização prática das políticas.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: documento de referência elaborado por iniciativa do Conselho da Europa a fim de facilitar as trocas entre os mais diversos atores das relações ensino-aprendizagem de línguas vivas, em nível europeu (governos, ministérios da educação, elaboradores de programas e currículos, docentes, aprendizes, etc.). Propõe o nivelamento dos usuários da língua em seis grandes categorias (A1, A2, B1, B2, C1, C2), por meio de descritores de capacidades formulados a partir da noção “Ser capaz de...” (CUQ [dir.] 2003)

Repertório linguístico: remete ao fato de que nós todos, não somente os migrantes, possuímos um conjunto de conhecimentos e de aptidões linguísticas que colocamos à disposição em diversas situações da vida social (BEACCO, LITTLE & HEDGES, 2014). No caso dos migrantes adultos, esse repertório individual pode ser composto de múltiplas línguas

as quais se distribuem nos diversos papéis que eles assumem nos variados espaços sociais (na família, com os vizinhos, no trabalho). Assim, esse repertório repousa sobre uma competência plurilíngue e, além disso, toda aquisição de uma nova língua ocasiona uma reorganização do repertório de cada um.

ANEXO A – CONSIGNAS DO MANUAL *ENSEMBLE*

ENSEMBLE COURS DE FRANÇAIS POUR MIGRANTS												
NÚMERO DA CONSIGNA	PÁGINA	NÚMERO DA ATIVIDADE	CONSIGNA	TRADUÇÃO								
1	10	6	<i>Remettez les mots dans l'ordre.</i>	Coloque as palavras em ordem.								
2	11	7	<i>Complétez avec les mots suivants: Au revoir, bonjour, madame, enfants, m'appelle</i>	Complete com as palavras seguintes: Até a próxima, bom dia, senhora, filhos/crianças, me chamo								
3	16	7	<p><i>Classez les mots suivants dans le tableau :</i></p> <table border="1" data-bbox="560 880 940 983"> <tr> <td><i>Familier</i></td> <td><i>Courant</i></td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> <p><i>Bonjour, Salut/Coucou, À plus, Ça va ?, À plus tard, Au revoir, Tchao/Bye, D'accord, OK/Ça marche, Comment vas-tu ?</i></p>	<i>Familier</i>	<i>Courant</i>			<p>Classifique as palavras que seguem no quadro:</p> <table border="1" data-bbox="975 880 1445 1021"> <tr> <td>Registro Informal</td> <td>Registro corrente</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> <p>Bom dia, oi, Até mais, tudo bem?, Até mais tarde, Até a próxima, Tchao, Está bem, OK, Como vai você?</p>	Registro Informal	Registro corrente		
<i>Familier</i>	<i>Courant</i>											
Registro Informal	Registro corrente											
4	16	8	<i>Complétez avec les mots suivants : c'est, Tu vas bien ?, enchantée, te présente, vous, une amie</i>	Complete com as palavras que seguem: é, Você vai bem? Muito prazer, apresento a você, você (formal), uma amiga.								
5	17	9	<i>Remettez les phrases dans l'ordre</i>	Coloque as frases em ordem.								
6	22	6	<i>Écoutez les messages et écrivez le mot manquant suivant : grand-père, sœur, grand-mère, parents, mère</i>	Escute as mensagens e escreva a palavra que está faltando dentre as seguintes: avô, irmã, avó, pais, mãe								
7	22	7	<i>Lisez et complétez avec : mon, ma, mes</i>	Leia e complete: meu, minha, meus.								
8	23	8	<p><i>Relisez le texte de l'exercice 7. Paul pose des questions à Arthur. Écrivez les réponses d'Arthur selon le modèle.</i></p> <p><i>Exemples :</i></p> <p><i>Qui est Félix ? C'est mon frère</i></p> <p><i>Qui sont Françoise et Pierre ?</i></p>	<p>Releia o texto do exercício 7. Paul faz perguntas a Arthur. Escreva as respostas de Arthur, segundo o modelo.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Quem é Félix? É meu irmão.</p> <p>Que são Françoise e Pierre? São</p>								

			<i>Ce sont mes parents.</i>	meus pais.
9	29	8	<i>Remettez les phrases dans l'ordre.</i>	Coloque as frases na ordem.
10	29	9	<i>Écrivez un courriel d'invitation pour votre anniversaire avec les éléments suivants : restaurant "La tourelle" / le 15 mai / 20 h 30. Votre voisin y répondra.</i>	Escreva um e-mail convite para seu aniversário com os seguintes elementos: restaurante "La tourelle"/ 15 de maio/ 20h30. Seu colega do lado responderá.
11	34	8	<i>Écoutez puis écrivez la quantité en chiffres puis en lettres.</i>	Escute, em seguida, escreva as quantidades em algarismo e por extenso
12	35	9	<i>Calculez, écrivez puis lisez.</i>	Calcule, escreva em seguida leia.
13	35	10	<i>Classez les chiffres suivants : 9, 17, 5, 11, 15, 3, 7, 14, 8, 16</i> <i>(-) Moins de 10</i> <i>(+) Plus de 10</i>	Classifique os números seguintes: 9, 17, 5, 11, 15, 3, 7, 14, 8, 16 (-) Menos de 10 (+) Mais de 10
14	40	6	<i>Quelle heure est-il ? Indiquez l'heure comme dans l'exemple a.</i> <i>[exemple a : Il est 8 h 22 ou il est 20 h 22]</i>	Que horas são? Indique a hora como no exemplo a. [exemplo a: São 8h22 ou são 20h22]
15	41	7	<i>Vous êtes à la poste, vous utilisez la machine à affranchir pour envoyer votre lettre. remettez les étapes dans l'ordre.</i>	Você está nos correios, utilizando a máquina de franquear para enviar sua correspondência. Coloque as etapas na ordem.
16	46	6	<i>Remettez les mots dans l'ordre pour former une phrase.</i>	Coloque as palavras em ordem para formar uma frase.
17	47	7	<i>Complétez la comptine en mettant les jours de la semaine dans le bon ordre : mardi, samedi, jeudi, lundi, dimanche, vendredi, mercredi.</i>	Complete a cantiga colocando os dias da semana na ordem correta: terça-feira, sábado, quinta-feira, segunda-feira, domingo, sexta-feira, quarta-feira.
18	48	8	<i>Complétez les phrases avec les mots suivant : s'il vous plaît/ Où/ Quand/ Je souhaiterais.</i>	Complete as frases com as palavras seguintes : por favor, / onde / quando / eu desejaria.
19	53	7	<i>Regardez le plan de métro. Écrivez le numéro de la ligne</i>	Observe o mapa do metrô. Escreva o número da linha de metrô que

			<i>de métro correspondants à chaque couleur.</i>	corresponde a cada cor.
20	58	6	<i>Complétez avec "avoir" au présent de l'indicatif.</i>	Complete com “ter” no presente do indicativo.
21	58	7	<i>Complétez la feuille de soin et indiquez vos: nom(s), prénom(s), adresse, date de naissance, numéro de sécurité sociale, signature (utiliser Formulaire sur le CD-ROM)</i>	Complete a ficha de tratamento médico e indique: sobrenome(s), nome(s), endereço, data de nascimento, número de seguro social, assinatura (utilizar o formulário no CD-ROM)
22	59	8	<i>Complétez les phrases.</i>	Complete as frases.
23	64	8	<i>Complétez le formulaire demande de titre de séjour avec vos propres informations (utiliser le document sur le CD-ROM)</i>	Complete o formulário de solicitação de carta de residente com suas informações pessoais (utilizar o documento no CD-ROM).
24	65	9	<i>Associez le verbe « être » ou « avoir » à l'expression.</i>	Associe o verbo “ser” ou “ter” à expressão.
25	65	10	<i>À l'aide du tableau, complétez les nationalités.</i>	Com ajuda do quadro, complete as nacionalidades.
26	70	7	<i>Remplissez le chèque puis l'enveloppe pour l'envoyer avec les informations suivantes. Le 15 avril 2012, Monsieur Dupont, pour payer son loyer, a réglé 492 euros et 79 centimes à l'OPHLM situé 71, rue Bonfice, à Paris 19e (75019) (utiliser le document sur le CD-Rom)</i>	Preencha o cheque em seguida o envelope para enviá-lo com as informações que seguem. 15 de abril de 2012, Senhor Dupont, para quitar seu aluguel, pagou 492 euros e 79 centavos a OPHLM situado na Rua Boniface, n. 71 em Paris, 19°. Arrondissement (75019) (utilizar o documento no CD-Rom)
27	76	8	<i>Complétez la colonne comme le modèle avec : le mien, le tien, le sien, moi, toi, lui.</i>	Complete a coluna como no modelo com: o meu, o teu, o seu, mim, ti, ele.
28	77	9	<i>Votre enfant a été puni en cours de français. Écrivez un mot au CPE de son collègue pour prendre un rendez-vous avec lui.</i>	Seu filho ficou de castigo na aula de francês. Escreva uma mensagem ao coordenador pedagógico de seu colégio para marcar uma reunião com ele.
29	82	7	<i>Voici un extrait des pages jaunes. Recopiez dans votre carnet d'adresses : a) le nom de l'agence ; b) le</i>	Veja aqui um trecho das páginas amarelas. Copie em seu caderno de endereços: a) o nome d agência; b) o número

			<i>numéro de téléphone ; c) le numéro de fax ; d) l'adresse postale</i>	de telefone; c) o número de fax; d) o endereço postal.
30	82	8	<i>Entourez le bon verbe.</i>	Circule o verbo correto.
31	89	8	<i>Écrivez un CV avec vos propres informations. Aidez-vous du CV de Luiz Alvaro.</i>	Escreva um CV com suas próprias informações. Basear-se do CV de Luiz Alvaro.
32	89	10	<i>Écrivez une lettre de motivation pour un poste de vendeur/vendeuse dans un magasin de vêtements pour femmes ou de couturier / couturière dans une petite entreprise. Aidez-vous du modèle (exercice 4)</i> <i>- Écrivez votre adresse, l'adresse de l'employeur, l'objet de la lettre, les formules de politesse</i> <i>- Utilisez des adjectifs qualificatifs. Utilisez "je sais..."</i>	Escreva uma carta de motivação para uma vaga de vendedor(a) em uma loja de roupas femininas ou de costureiro(a) em uma pequena empresa. Utilize-se do modelo (exercício 4) - Escreva seu endereço, o endereço do empregador, o assunto da carta, as fórmulas de polidez (saudações), - Utilize adjetivos qualificativos. Utilize "eu sei..."
33	89	11	<i>Trouvez le masculin et le féminin des adjectifs qualificatifs</i>	Encontre o masculino e o feminino dos adjetivos qualificativos.
34	94	7	<i>Complétez ces règles d'hygiène avec les mots proposés : L'éclairage, propreté, fumer, chauffés, eau, l'air, toilettes.</i>	Complete essas regras de higiene com as palavras propostas: Iluminação, limpeza, fumar, aquecidos, água, ar, sanitários.
35	95	8	<i>Complétez les phrases du réceptionniste de l'hôtel avec : combien, Voici, désirez-vous, servi, Prendrez-vous, un code.</i>	Complete as frases do recepcionista do hotel com: quantos, aqui está, você deseja?, servido, você tomará, uma senha.
36	95	9	<i>Complétez. [le singulier et le pluriel des métiers]</i>	Complete [o singular o plural das profissões]
37	101	9	<i>Complétez comme dans l'exemple avec les noms des médecins suivants. kiné (kinésithérapeute), gynécologue, pédiatre, généraliste, ORL.</i>	Complete como no exemplo com os nomes dos médicos seguintes. Fisioterapeuta, ginecologista, pediatra, generalista, otorrinolaringologista.

			<i>[Exemple : Si j'ai mal aux dents, je vais voir un dentiste]</i>	[Exemplo: Se eu tiver dor de dente, irei a um dentista]
38	101	10	<i>Complétez les mots suivants en vous aidant de l'encadré « Pour vous aider » précédent.</i>	Complete as palavras seguintes apoiando-se no quadro anterior "Para ajudar você".
39	101	11	<i>Complétez par : à la / au / aux / à l'</i> <i>[Exemple : Marina est tombée, elle a mal à la jambe.]</i>	Complete com : na, no, nos, em [Exemplo: Marina caiu, ela está com dor na perna.]
40	106	7	<i>Complétez les phrases suivantes.</i>	Complete as frases seguintes
41	107	8	<i>Complétez avec "un", "une" ou "des".</i>	Complete com "um", "uma", ou "uns"
42	112	7	<i>Écrivez leur nom sous ces symboles de république française.</i> <i>Drapeau tricolore, Assemblée nationale, Coq français, timbre de Marianne.</i>	Escreva os nomes desses símbolos da república francesa. Bandeira tricolor, Assembleia Nacional, Galo francês, selo da Marianne
43	113	8	<i>Complétez avec "il y a", "depuis".</i>	Complete com "há" e "desde"
44	113	9	<i>Complétez avec "dans" et "en".</i>	Complete com "dans" e "em"
45	118	7	<i>Complétez avec le bon mot.</i>	Complete com a palavra correta.
46	119	8	<i>Remettez les mots dans l'ordre.</i>	Coloque as palavras na ordem.
47	124	7	<i>Observez le schéma A sur les institutions françaises et complétez les blancs sur le schéma B.</i>	Observe o esquema A sobre as instituições francesa e complete os espaços em branco no esquema B.
48	125	8	<i>Observez le document sur les institutions françaises et répondez aux questions.</i>	Observe o documento sobre as instituições francesas e responda às perguntas.
49	125	9	<i>Vous êtes inscrits dans un cours de français. Écrivez 6 règles de la classe.</i>	Você está inscrito em um curso de francês. Escrevam 6 regras da sala de aula.

ANEXO A – CONSIGNAS DO MANUAL *RENDEZ-VOUS EN FRANCE*

RENDEZ-VOUS EN FRANCE CAHIER DE FRANÇAIS POUR MIGRANTS				
NÚMERO DA CONSIGNA	PÁGINA	NÚMERO DA QUESTÃO	CONSIGNA	TRADUÇÃO
1	10	2	<i>Écrivez les prénoms et complétez comme dans l'exemple</i>	Escreva os nomes de pessoas e complete como no exemplo.
2	11	5	<i>Regardez l'alphabet en lettres majuscules et écrivez-les en minuscules.</i>	Observe o alfabeto em letras maiúsculas e escreva-as em letras minúsculas.
3	12	–	<i>Recopiez les mots où il y a le son [i]</i>	Copie as palavras que têm o som [i]
4	12	–	<i>Écrivez votre prénom en minuscules et en majuscules, puis épelez-le.</i>	Escreva seu nome em letras minúsculas e maiúsculas, em seguida solete-o.
5	14	–	<i>Écrivez votre prénom et votre nom sur l'enveloppe.</i>	Escreva seu nome e sobrenome no envelope.
6	16	2	<i>Complétez les mots avec la lettre « o » ou la lettre « e »</i>	Complete as palavras com a letra “o” ou a letra “e”.
7	17	4	<i>Complétez les phrases de ces dialogues.</i> <i>Bonjour, au revoir, va, demain, monsieur</i>	Complete as frases destes diálogos. Bom dia, até a próxima, vai, amanhã, senhor.
8	18	–	<i>Recopiez les mots dans lesquels il y a les sons [y] et [u].</i>	Copie as palavras nas quais há os sons [y] e [u]
9	20	–	<i>Retrouvez le bon mot.</i>	Encontre a palavra correta.
10	23	2	<i>Remettez les syllabes en ordre pour former les prénoms.</i>	Coloque as sílabas em ordem para formar os nomes de pessoas.
11	26	–	<i>Écrivez un petit dialogue pour demander une chambre d'hôtel.</i>	Escreva um pequeno diálogo para solicitar um quarto de hotel.
12	28	3	<i>Recopiez les jours de la semaine</i>	Copie os dias da semana.
13	29	6	<i>Retrouvez les jours et écrivez-les.</i>	Encontre os dias e escreva-os.
14	30	–	<i>Recopiez ces mots.</i>	Copie estas palavras.

			<i>Résidence, étrangers, compter, parler, et</i>	Residência, estrangeiros, contar, falar, e.
15	30	–	<i>Trouvez la somme totale et remplissez le chèque.</i>	Encontre a soma total e complete o cheque.
16	32	–	<i>Écrivez les prix des articles en toutes lettres.</i>	Escreva os preços dos artigos por extenso.
17	35	4	<i>Remettez les syllabe dans le bon ordre pour former des phrases.</i>	Coloque as sílabas na ordem correta para formar frases.
18	38	–	<i>Décrivez un animal de votre choix : type, taille, nombre des pattes, nom, etc.</i>	Descreva um animal de sua escolha: tipo, tamanho, número de patas, nome, etc.
19	40	3	<i>Être au présent Complétez.</i> <i>1. Je français. 2. Ils contents. 3. êtes ici ? 4 -tu français ? 5. Elles belles. 6. sommes russes. 7. Tu marocain ?</i>	Verbo ‘ser/estar’ no presentes Complete <i>1. Eu francês. 2. Eles contentes. 3. está aqui ? 4. Você francês ? 5. Elas bonitas. 6. somos russos. 7. Você marroquino ?</i>
20	42	–	<i>Complétez les phrases en conjuguant le verbe être et présentez-vous.</i>	Complete as frases conjugando o verbo ser e apresente-se.
21	44	–	<i>Complétez le tableau des nationalités</i>	Complete a tabela das nacionalidades.
22	46	2	<i>Complétez les phrases avec le verbe avoir à la bonne forme.</i>	Complete as frases com o verbo ser na forma correta.
23	46	3	<i>Coloriez ce drapeau au couleurs de la France</i>	Pinte essa bandeira com as cores da França.
24	48	–	<i>Recopiez les mots dans lesquels il y a le son [õ]</i>	Copie as palavras em que o som [õ] aparece.
25	49	–	<i>Complétez le dialogue avec les mots suivants.</i> <i>Bien, bonjour, vas, suis, va, vingt</i>	Complete o diálogo com as palavras seguintes: Bem, bom dia, vai, estou, vai, vinte
26	52	2	<i>Regardez et retrouvez les liens de parenté qui unissent les personnage des dessin en</i>	Observe e encontre as ligações de parentesco que unem os personagens dos desenhos

			<i>complétant le dialogue.</i>	completando o diálogo.
27	54	–	<i>Écrivez les phrases en séparant les mots collés et en entourant les mots qui contiennent [ɛ̃]. Puis lisez-les</i>	Escreva as frases separando as palavras coladas e circulando as palavras que contêm o som [ɛ̃]. Em seguida, leia-as.
28	56	–	<i>Écrivez un petit e-mail pour présenter votre famille.</i>	Escreva um pequeno e-mail para apresentar sua família.
29	58	2	<i>Écrivez les adjectifs et leurs contraire au féminin et en minuscules.</i>	Escreva os adjetivos e seus contrários no feminino e em letras minúsculas.
30	59	4	<i>Écrivez la description d'un camarade à l'aide de la liste des adjectifs. Puis lisez-le à votre camarade de classe : demandez-lui de deviner de qui vous parlez.</i>	Escreva a descrição de uma colega de sala com ajuda da lista de adjetivos. Em seguida, leia-o e peça que os colegas adivinhem de quem você está falando.
31	62	–	<i>Complétez cette conversation à l'aide des adjectifs qualificatifs.</i>	Complete esta conversa com ajuda dos adjetivos qualificativos.
32	65	4	<i>Lisez le dialogue de Karim et Françoise sur internet et complétez le tableau ci-dessous :</i>	Leia o diálogo de Karim e Françoise na internet e complete o quadro abaixo.
33	66	–	<i>Recopiez les mots de cette liste qui contiennent le son [ɔ]</i>	Copie as palavras desta lista que contêm o som [ɔ]
34	68	–	<i>Trouvez les couleurs qui riment avec ces mots, puis écrivez quelques rimes possibles.</i>	Encontre as cores que rimam com estas palavras, em seguida escreva algumas rimas possíveis.
35	70	1	<i>Dans le nuage de mots, repérer et entourer les termes suivants : profession, métier, travail, chômage.</i>	Na nuvem de palavras, encontre e circule os termos seguintes: profissão, ocupação, trabalho, desemprego.
36	72	–	<i>Recopiez les professions qui contiennent le son [ã]</i>	Copie as profissões que contêm o som [ã].
37	74	–	<i>Trouvez les professions correspondantes.</i>	Encontre as profissões correspondentes.
38	77	4	<i>Observez les utilisations d'être et d'avoir pour parler de l'état civil, puis utilisez-les pour parler du votre.</i>	Observe as utilizações de ser e de ter para falar do estado civil, em seguida utilize-se delas para falar do seu estado civil.
39	77	5	<i>Lisez cette note. Complétez les</i>	Leia esta nota. Complete as

			<i>informations.</i>	informações.
40	80	–	<i>Rédigez une petite annonce à partir des informations contenus dans les étiquettes.</i>	Redija um pequeno anúncio a partir das informações contidas nas etiquetas.
41	82	2	<i>Conjuguez les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif.</i>	Conjugue os verbos do primeiro grupo no presente do indicativo.
42	83	3	<i>Classez ces mots dans les colonnes des articles indéfinis correspondants.</i>	Classifique estas palavras nas colunas de artigos definido correspondentes.
43	84	–	<i>Regardez la suite de mots et écrivez chacun d'eux en face du son qui convient.</i>	Observe a sequência de palavras e escreva cada uma delas diante do som correspondente.
44	86	–	<i>Remettez les mots dans le bon ordres pour faire des phrases.</i>	Coloque as palavras na ordem correta para formar frases.