

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU –
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FRANCÊS

TAYANE RODRIGUES COSTA MOREIRA

FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES,
INTERCULTURALIDADE E FRANCOFONIA:
breve análise do material didático *Objectif Express 1*

Rio de Janeiro
2025

TAYANE RODRIGUES COSTA MOREIRA

***FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES, INTERCULTURALIDADE E
FRANCOFONIA:***

breve análise do material didático *Objectif Express 1*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ensino de Francês, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Francês.

Orientador(a): Erika Noel Ribas Dantas, Dra.

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

M838 Moreira, Tayane Rodrigues Costa
Français sur objectifs spécifiques, interculturalidade e
francofonia : breve análise do material didático Objectif
Express 1 / Tayane Rodrigues Costa Moreira. — Rio de
Janeiro, 2025.

26 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em
Ensino de Francês) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-
Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Erika Noel Ribas Dantas.

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Francofonia. 3.
Interculturalidade. 4. Material didático. I. Dantas, Erika Noel
Ribas. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 440

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

TAYANE RODRIGUES COSTA MOREIRA

***FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES, INTERCULTURALIDADE E
FRANCOFONIA:***

breve análise do material didático *Objectif Express 1*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ensino de Francês, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Francês.

Aprovado em 17 de junho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Erika Noel Ribas Dantas

CPII

Orientadora

Prof. Dr. Jorge de Azevedo Moreira

CPII

Rio de Janeiro

2025

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, toda minha gratidão. Por quem Ele é, por me sustentar e cuidar de cada detalhe da minha vida.

Ao meu esposo, Sanderson, meu amor e melhor amigo. Obrigada por estar sempre ao meu lado, me apoiando, cuidando de mim e pelas trocas constantes durante esse processo. Te amo! À minha família que sempre torce pelo meu sucesso, em especial, aos meus pais Carlos Eduardo e Eliana, pelo amor constante e por todos os ensinamentos. Amo vocês e os admiro muito.

Aos meus amigos que me deram tanto apoio nesses últimos meses. Foram muitas conversas, orações e partilhar da vida. Obrigada!

Agradeço também à Profa. Dra. Erika Noel Ribas Dantas pela orientação durante o trabalho, pela compreensão e empatia durante esse processo – que não foi fácil. Estendo minha gratidão a Alexandra Maria de C. e S. Araújo, que também foi orientada pela Profa. Dra. Erika e ao mesmo tempo me auxiliou e apoiou nessa jornada.

Agradeço igualmente às professoras Ana Carolina Souza e Kelly Virgínia Martins (CPII – Campus São Cristóvão II) com quem tive a oportunidade de trabalhar e aprender sobre a atuação do professor de francês no ensino básico, durante o período em que estive como professora substituta no Colégio em 2023. Obrigada pelo carinho e por me incentivarem a participar desta especialização.

Ao Colégio Pedro II, instituição que faz parte da minha história e da minha formação, desde os 5 anos como aluna e agora também como professora. Deixo um agradecimento especial à Profa. Dra. Claudia Maria Almeida. Talvez ela não saiba, mas uma simples pergunta feita à minha turma no último ano do Ensino Médio sobre qual carreira seguiríamos ecoou na minha mente anos depois, quando cursava Licenciatura em Química e decidi que largaria tudo para dar início à minha formação como professora de francês – e aqui estou.

Por fim, agradeço aos meus alunos, especialmente aos de FOS, cada aula é um aprendizado e sem vocês este trabalho não existiria.

RESUMO

MOREIRA, T. R. C. ***Français sur Objectifs Spécifiques, interculturalidade e francofonia***: breve análise do material didático *Objectif Express 1*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

Este trabalho buscou investigar como as representações da francofonia são retratadas dentro do ensino de *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS) tomando como objeto de pesquisa o material didático *Objectif Express 1*. Para tal fim, foi utilizada a Análise Textual Discursiva como metodologia de análise qualitativa, buscando levantar dados (verbais e não-verbais) que se referissem às questões de francofonia e interculturalidade. O processo de observação do material resultou em três categorias emergentes que foram analisadas segundo o aporte teórico baseado na perspectiva da francofonia, da interculturalidade e do ensino de FOS. As análises, expressas através de metatextos descritivo-interpretativos, mostram o alinhamento do material com o ensino de FOS e alguns aspectos positivos em suas tentativas de inserir a francofonia e a interculturalidade nas lições. O material didático, porém, possui poucas propostas comparado à sua totalidade, além de ainda estar focado na cultura francesa. Tais aspectos nos levam a refletir sobre a prática docente, cujo trabalho de adaptação das lições para um ensino com viés intercultural e francófono ainda está sob sua responsabilidade quando opta pela utilização de um método disponível no mercado.

Palavras-chave: français sur objectifs spécifiques; línguas para fins específicos; interculturalidade; francofonia; material didático.

RÉSUMÉ

MOREIRA, T. R. C. ***Français sur Objectifs Spécifiques, interculturalidade e francofonia***: breve análise do material didático *Objectif Express 1*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

Cette recherche vise à enquêter sur la façon dont les représentations de la francophonie sont traitées dans l'enseignement de *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS) en prenant comme objet de recherche le matériel didactique *Objectif Express 1*. À cet effet, il a été utilisé l'Analyse Textuelle Discursive comme méthodologie d'analyse qualitative, cherchant à recueillir des données (verbales et non verbales) qui se réfèrent aux questions de francophonie et d'interculturalité. Le processus d'observation du matériel a donné lieu à trois catégories émergentes qui ont été analysées selon l'apport théorique basé sur la perspective de la francophonie, de l'interculturalité et de l'enseignement de FOS. Les analyses, exprimées à travers des métatextes descriptif-interprétatifs, montrent l'alignement du matériel avec l'enseignement de FOS et quelques aspects positifs dans ses tentatives d'insérer la francophonie et l'interculturalité dans les leçons. Le matériel didactique, cependant, a peu de propositions par rapport à sa totalité, en plus d'être encore axé sur la culture française. Ces aspects nous amènent à réfléchir sur la pratique enseignante, dont le travail d'adaptation des leçons à un enseignement avec un biais interculturel et francophone est encore sous sa responsabilité quand il opte pour l'utilisation d'une méthode disponible sur le marché.

Mots-clés : français sur objectifs spécifiques ; langues à des fins spécifiques ; interculturalité ; francophonie ; matériel didactique.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

ATD – Análise Textual Discursiva

EFE – Español com Fines Específicos

ELFE – Ensino de Línguas para Fins Específicos

ESP – English for Specific Purposes

FLE – Francês Língua Estrangeira

FOS – Français sur Objectifs Spécifiques

FST – Français Scientifique et Technique

FS – Français de Spécialité

LE – Língua Estrangeira

LinFE – Línguas para Fins Específicos

LSP – Language for Specific Purposes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO	9
2.1	Algumas considerações sobre Línguas para Fins Específicos	9
2.1.1	Por que LinFE?	11
2.1.2	Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)	12
2.1.3	A prática docente no ensino de FOS	14
2.2	Francofonia e interculturalidade	15
2.3	A Análise Textual Discursiva (ATD) como referencial metodológico	17
3	ANÁLISES SOBRE O LIVRO <i>OBJECTIF EXPRESS 1</i>	19
3.1	Atividades de compreensão	20
3.2	Prática	21
3.3	Cultura	22
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
	REFERÊNCIAS	25

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca investigar como – e se – a perspectiva da francofonia e da interculturalidade aparecem no material didático *Objectif Express 1* (2013). A escolha deste tema surgiu a partir da necessidade de pesquisar um conteúdo que estivesse alinhado à minha prática docente no ensino de FLE e FOS para profissionais e estudantes que buscam aprender a língua para usá-la em seus ambientes de trabalho (Negócios, Relações Internacionais, Tecnologia da Informação). O objetivo é observar o material didático de fim específico com um olhar crítico, seja de forma linguística, cultural, didática – visto que o método, apesar de ser datado em 2013, ainda é uma edição utilizada atualmente. A partir dessa observação, busco refletir sobre o uso deste material na prática docente de ensino de francês para fins específicos.

Para tal, em meu referencial teórico, busco aporte em autores reconhecidos no âmbito de LinFE e FOS, além de abordar os conceitos de francofonia e interculturalidade. Por fim, lanço algumas reflexões relacionadas à prática do docente de FOS e as etapas importantes da estruturação das aulas de francês para fins específicos até a escolha do material didático. Enquanto referencial metodológico, me amparo na Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi (2011).

Sendo assim, a análise deste material nos leva a refletir sobre a relevância da perspectiva da francofonia e da interculturalidade na formação do aluno de FOS e para/na atuação do professor de FOS. Ademais, tais reflexões contribuem para o desenvolvimento de materiais que permitam ao aluno um aprendizado da língua de forma plural, entendendo que ele poderá ter contato com diferentes falantes da língua francesa – que possuem diversas variações linguísticas e culturais – e, assim, equipando-os melhor para sua atuação profissional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

O processo para se chegar à estruturação dos cursos de Línguas para Fins Específicos (LinFE) passou por diversas mudanças ao longo da história e, especialmente, por mudanças em sua nomenclatura e forma de ensino.

Trarei brevemente o percurso histórico de LinFE no mundo e no Brasil, seguido da apresentação de algumas nomenclaturas utilizadas nessa área e do motivo pelo qual escolhi tal sigla e definição; por fim, abordarei também sobre o *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS) e seu caminho percorrido no mundo.

2.1 Algumas considerações sobre Línguas para Fins Específicos

No Brasil, os primeiros indícios do que seria o ensino para fins específicos surgiram por meio da Reforma Pombalina em 1759, quando houve a criação das Aulas de Comércio (1759 – 1849). Por influência do formato de ensino e aprendizado de línguas clássicas durante a Renascença, o curso ensinava a língua através da tradução de textos oriundos de documentos comerciais, pois naquele período a tradução e a eficácia da gramática eram inquestionáveis (Guimarães, 2014).

Para Guimarães (2014), nessa época não havia teorias suficientes que pudessem influenciar o Brasil de tal forma a gerar mudanças na estrutura de ensino prático de línguas; porém, a partir do século XX, de acordo com Hutchinson e Waters (1987 *apud* Guimarães, 2014), novos conceitos e pesquisas começam a emergir nas áreas de Linguística Aplicada e Psicologia Educacional, além de demandas para a capacitação de pessoas em relação às funções que exerciam.

Durante a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, o ensino instrumental se iniciou de maneira informal visando ao ensino das línguas europeias aos soldados. Já no pós-guerra, conforme Howatt (1984 *apud* Guimarães, 2014), a língua inglesa tomou espaço em um ensino mais formal quando se tratava de assuntos ligados ao comércio e à tecnologia. Nesse mesmo período, com a necessidade de capacitação de imigrantes que estavam reconstruindo a Europa, os desenvolvimentos científico-tecnológicos e a predominância do poder econômico norte-americano, gerou-se um estímulo para que o ensino de línguas para fins específicos fosse mais sistematizado (Ramos, 2005 *apud* Guimarães, 2014). Vemos, então, que havia um reconhecimento das necessidades, mas não a metodização do ensino.

Com o surgimento de estudos e práticas que traziam o aluno como o centro da aprendizagem, já por volta dos anos 1960 e 1970, o ensino de língua também se volta às necessidades de uso e contexto desse aluno. Ou seja, o que antes, de acordo com Ramos (2019), era um ensino “sem propósitos”, com a língua centrada no código e no seu funcionamento descontextualizado, nesta década, passa a ser um ensino com propósitos específicos do aluno, inserindo, assim, o conceito de necessidades no ensino-aprendizagem.

Esse processo ocorreu por meio do ensino-aprendizagem Instrumental de línguas, que teve como precursores o francês e o inglês, e tomou maior proporção com o Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras¹ em 1977, pois análises realizadas nessas instituições mostravam a necessidade que os alunos tinham de desenvolver a leitura de textos acadêmicos e científicos em língua inglesa para conseguirem trabalhar com seus textos especializados. Contudo, mesmo após o fim do Projeto – já na década de 90 – criou-se um grande legado através de uma metodologia de ensino de leitura no Brasil que resultou em mudanças importantes: nos vestibulares (antes restritos somente a vocabulário e gramática), nos materiais didáticos, no desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos, na capacitação de professores (Ramos, 2019).

No entanto, Ramos (2005 *apud* Ramos, 2019) afirma que todo esse legado auxiliou na distorção de sentido do que é o ensino-aprendizagem Instrumental – o que ela denomina como “mitos do Instrumental” – associando-o exclusivamente à leitura e descartando as outras habilidades comunicativas que, originalmente, também eram características da área, além de considerar que esta abordagem seria o mesmo que ensinar a linguagem técnica da área de especialidade. Consequentemente, outros mitos apareceram, como: a crença de que somente alunos de nível básico poderiam seguir este formato de curso, o que não é verdade, pois “o que é básico para um controlador aéreo, por exemplo, não será básico para um guia de turismo, um atendente de *telemarketing* e assim por diante” (Ramos, 2019, p.31); e a crença de que essa abordagem possui um ensino pragmático, no qual o indivíduo não é educado como um ser social.

Ainda nos anos 90, novos apontamentos teóricos e práticos, influenciados por teorias linguísticas e pela psicologia, se desenvolveram no Brasil por meio de uma

¹ Doravante Projeto Inglês Instrumental, iniciado na PUC-SP (Ramos, 2019).

perspectiva sociointeracionista. A partir desse contexto, o processo de ensino-aprendizagem da língua está totalmente imerso no mundo social, histórico e cultural, realizando-se por meio da interação do aluno com um participante – de uma prática social – mais competente, que pode ser um adulto, um professor, um colega de turma (Brasil, 1998).

Assim, com o avanço das tecnologias e as crescentes demandas de uso da língua estrangeira em contextos profissionais, incluindo a necessidade de desenvolvimento de habilidades comunicativas e outras competências, a área de ensino Instrumental começa a se redesenhar em direção ao que conhecemos como ensino de línguas para fins específicos. Entretanto, as demandas nesse âmbito continuam e delineiam a cada momento novos rumos para o ensino e para a formação do profissional desta área.

2.1.1 Por que LinFE?

Como vimos anteriormente, o campo de ensino de línguas em contexto específico tem se desenvolvido e, com isso, é possível encontrar diversos termos em pesquisas e publicações que muito se assemelham, como: Ensino de Línguas para Fins Específicos, Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, Línguas Instrumentais, Línguas para Fins Específicos, entre outros.

No Brasil, o termo Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) é recente e seu nome indica claramente que o foco principal de estudo é o ensino de línguas, seja ela materna ou estrangeira; e, como por influência de autores estrangeiros, estende-se a diversos contextos educacionais específicos.

No caso de Línguas para Fins Específicos, há grande influência da língua inglesa – por ter sido um dos primeiros idiomas estudados para fins específicos – através do termo *English for Specific Purposes (ESP)*; contudo o termo *Language for Specific Purposes (LSP)* demonstrou-se mais adequado ao abranger qualquer língua-alvo, além de ser o mais empregado internacionalmente até o momento. Entretanto, em nosso país, a nomenclatura que se destacou foi Instrumental ou Línguas Instrumentais, que apesar de possuir inicialmente uma noção ligada à mesma área do ESP, tomou um rumo diferente, se aproximando de uma visão distorcida de que Instrumental é exclusivamente leitura.

A fim de “combater o mito” (Ramos, 2019) e aproximar-se do conceito de LSP – já reconhecido internacionalmente –, criou-se então o termo LinFE²; deixando a denominação Instrumental reservada aos cursos que são voltados exclusivamente para a leitura e não necessariamente para fins específicos. O LinFE, então, é considerado uma denominação mais ampla que compreende não só o inglês, mas as demais línguas³, baseando-se nas necessidades dos alunos para contextos específicos e trabalhado através das diversas competências e habilidades. Por isso, neste trabalho, utilizo como referência o termo LinFE com base no que foi apresentado acima.

2.1.2 Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)

Partindo do mesmo princípio de LinFE, entendendo que, diferentemente de um ensino para fins gerais, o ensino para fins específicos se atenta às necessidades e interesses do(s) aluno(s), o ensino de francês também passou por processos que o levaram à estruturação de um curso que atendesse aos objetivos específicos dos estudantes (profissionais, acadêmicos). Segundo a definição do *Dictionnaire de Didactique du Français* de Cuq (2003, p.109, *apud* Oliveira, 2009, p.55), o FOS origina-se “da preocupação em adaptar o ensino do FLE para públicos adultos, desejosos em adquirir ou aperfeiçoar suas competências em francês para uma atividade profissional ou acadêmica.”⁴

O francês, juntamente com o inglês, foi uma das primeiras línguas a serem ensinadas com objetivos instrumentais. É possível identificar indícios do ensino de LinFE desde o final do século XIV através dos manuais *Manières de langage*, que segundo Guimarães (2014), “eram manuscritos redigidos na Inglaterra entre 1396 e 1415 direcionados ao ensino e aprendizagem do francês e do inglês (para viajantes), por meio de diálogos e vocabulários específicos.” (Guimarães, 2014, p.3). Ou seja, o objetivo era fazer com que os usuários dos manuais tivessem contato com a língua falada no dia a dia e, assim, desenvolvessem rapidamente o aprendizado dos idiomas.

² Acrônimo cunhado pela Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos em discussão com grupos de pesquisa e o grupo de organizadores e de marketing do Congresso de Línguas para Fins Específicos, ocorrido em setembro de 2012. (Ramos, 2019).

³ Isto inclui por exemplo o *English for Specific Purposes (ESP)*, o *Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)*, o *Español com Fines Específicos (EFE)* (Silva, 2017).

⁴ Texto original em francês: “du souci d’adapter l’enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures” (Cuq, 2003, p.109 *apud* Oliveira, 2009, p.55).

Por muito tempo a língua francesa teve uma posição de destaque no campo jurídico internacional, na diplomacia e na vida da aristocracia (Oliveira, 2009). Tal lugar de prestígio, fez com que esta fosse a primeira língua aconselhada a se tornar parte das Aulas de Comércio no Brasil (Guimarães, 2014).

Tempos depois, por volta da década de 1960, para manter sua influência internacional através da língua, a França buscou integrar a ciência e a tecnologia à sua cultura. O ensino do francês como língua estrangeira (FLE) precisou, então, se adequar às novas demandas específicas dos aprendizes – assumindo uma proposta instrumental/funcional assim como já acontecia com a língua inglesa – iniciando o *Français Scientifique et Technique* (FST).

O FST desenvolveu-se rapidamente e já não compreendia a diversidade de áreas específicas em que os aprendizes poderiam atuar. Como resultado do avanço em pesquisas, publicações e métodos referentes ao campo de *Francês para fins específicos*, surge o *Français de Spécialité* (FS) correspondendo a um ensino voltado para públicos específicos atendendo as necessidades dos profissionais de cada campo. Nos anos 1990, o FS teve um grande avanço através da política linguística impulsionada pelo governo francês – que visava estabelecer novas relações internacionais dentro da Comunidade Europeia e ofertar formações linguísticas para futuros funcionários europeus, resultando em publicações de manuais e coleções voltados para as profissões em destaque na época (Oliveira, 2009).

Na América Latina, o ensino de francês para fins específicos desenvolveu-se por meio da tendência do ensino instrumental nos anos 1970. Como abordado anteriormente, esta modalidade de ensino procurava atender as necessidades dos estudantes de desenvolver a leitura e a compreensão de textos especializados, como era o caso das literaturas científicas em francês (Mercelot, 2006 *apud* Silva, 2017).

O termo *Français sur Objectifs Spécifiques* surge no final da década de 1980, com uma noção semelhante à dos discursos das terminologias anteriores. Entretanto, o FOS possui um diferencial importante: sua finalidade é trabalhar **temas específicos** de acordo com a **demanda e necessidade** do solicitante (um público específico) – que pode ser, por exemplo, uma empresa na qual o funcionário atua ou um aluno em particular – e possui um tempo limite para alcançar seu objetivo; além disso, o aluno é parte ativa do processo de ensino-aprendizagem do francês visando a sua desenvoltura ao comunicar-se em diferentes situações cotidianas (relacionadas ao

uso das competências de fala, leitura, compreensão oral e escrita).

Atualmente, encontramos ainda o termo “*Français de Spécialité*”, mas com uma noção bem mais definida em relação ao que é proposto através do “*Français sur Objectifs Spécifiques*”. Segundo Oliveira (2009), a principal diferença entre tais propostas é a demanda: enquanto o FOS se volta a uma formação linguística concreta direcionada a um público específico, com necessidades e objetivos também específicos e um tempo delimitado, o FS “é uma abordagem mais global de uma disciplina ou de um ramo profissional, aberta ao público mais geral possível”⁵ (Mangiante; Parpette, 2002, p.17 *apud* Oliveira, 2009, p.60).

Com base em tais elucidações, percebemos que quando o ensino da língua francesa segue um viés de fim específico, ele é composto por etapas bem definidas e diferentes do que se propõe no ensino de FLE. No próximo tópico veremos mais detalhes acerca do ensino.

2.1.3 A prática docente no ensino de FOS

Ao se deparar com o ensino de francês para fins específicos, o professor precisa ter consciência de algumas etapas importantes que antecedem a prática das aulas no que tange: a formação do indivíduo, a elaboração do programa e a elaboração ou escolha de materiais didáticos. O professor é parte muito importante deste processo, porém não podemos esquecer que, geralmente, ele não é especialista na área de atuação dos estudantes; por isso, a relevância de ter um aluno ativo no seu próprio processo de formação.

Jean-Marc Mangiante, em sua publicação sobre as *démarches didactiques* (Mangiante, 2008) retoma as 5 etapas fundamentais na estruturação de um curso FOS apresentadas por ele e Chantal Parpette na obra *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*⁶, são elas: **identificação da demanda, análise das necessidades, coleta de dados, análise de dados e elaboração didática.**

Na primeira etapa, devemos averiguar se há uma **demanda** clara dos objetivos específicos pretendidos pelo solicitante, que pode ser o próprio estudante ou uma

⁵ Texto original em francês: “... est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible” (Mangiante; Parpette, 2004, p.17 *apud* Oliveira, 2009).

⁶ MANGIANTE, J.-M. ; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifique** : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette FLE, nouvelle collection f, 2004.

instituição – pois a partir dela será possível conhecer o perfil do público-alvo, as competências linguísticas que serão adquiridas, o tempo de formação e seu custo. Quando não há uma demanda, mas uma oferta, devemos de toda forma identificar o público-alvo e sua especialidade, seus objetivos e a duração do trabalho a fim de definirmos se será uma formação FOS ou em FS (Oliveira, 2009).

Na segunda etapa, cabe ao professor **analisar as necessidades** e elaborar os objetivos do curso, levando em conta os contextos comunicativos reais que os estudantes enfrentam/enfrentarão durante o curso ou ao término dele (Koffmann; Silva, 2020). Mangiante (2008) ressalta que a análise de necessidades é evolutiva e que aquilo que foi pré-estabelecido pelo professor no início pode ser mudado ao longo da formação de acordo com as necessidades que forem apresentadas durante o processo.

As fases de **coleta de dados** e **análise de dados** se complementam. Elas consistem em explorar a área de trabalho dos alunos, recolher documentos autênticos e o máximo de informações referentes à especialidade em questão; e, em seguida, analisá-los de forma que nos auxiliem a traçar um plano de curso. Estas fases são essenciais para a dar continuidade à **elaboração didática** que está diretamente ligada à concepção do programa e à consolidação do material didático a ser utilizado. Neste sentido, a participação dos estudantes é imprescindível para que o professor conheça mais da especialidade e tenha contato com o contexto real da área, favorecendo igualmente a autonomia desses alunos em sala de aula.

Assim, entendemos que o professor de LinFE e, conseqüentemente, de FOS, terá uma multiplicidade de papéis, como: *designer* do curso, pesquisador, examinador e avaliador (de materiais, do programa, do aluno), autor de materiais, facilitador – para que o aluno exerça a sua autonomia no ensino-aprendizagem, além de observador crítico em relação a sua própria prática.

2.2 Francofonia e interculturalidade

Dado o panorama sobre o ensino do FOS e os papéis exercidos pelo professor e pelo aluno no curso, trago os conceitos de francofonia e interculturalidade que serviram como base para a observação do material didático.

De acordo com a OIF⁷, o termo “francofonia” teria surgido no final do século XIX, quando Onésime Reclus, um geógrafo francês, o empregou a fim de designar um conjunto de pessoas e espaços geográficos que utilizavam o francês incluindo assim, os locais que eram colonizados pela França. Tempos depois, nos anos 60, origina-se a primeira instituição intergovernamental francófona composta por 15 países que se reuniam periodicamente com o intuito de traçar orientações educacionais e de formação profissional e técnica visando o desenvolvimento dos sistemas educativos, conferindo ao termo “Francofonia” (com “F” maiúsculo) um sentido de organização política.

Para Calvet (2007 *apud* Santorini, 2015), o mesmo termo é apreendido como um conceito geopolítico recente e como uma realidade sociolinguística que resulta de um processo histórico colonial. Sendo assim, entendemos que “francofonia” está diretamente relacionada àqueles falantes da língua francesa que a utilizam por influência colonial, social ou política; e que “Francofonia” se refere às organizações e instâncias oficiais que utilizam a língua em contextos profissionais e de comunicação.

No que diz respeito à interculturalidade – conceito oriundo da década de 1980 –, tal noção “objetiva a consciência do indivíduo às diferenças existentes em um meio sem pretender homogeneizá-las” (Calvi, 2004 *apud* Silva, 2017, p. 41). Nesta perspectiva, Carras et al. (2007 *apud* Silva, 2017) definem a competência intercultural como a observação e análise que as pessoas fazem sobre todos os aspectos do comportamento de seus interlocutores estrangeiros, ao mesmo tempo que tomam consciência e aprendem de tais ensinamentos a como adaptar o seu próprio comportamento. Em conformidade, Beltrán (2004 *apud* Silva, 2017) ressalta que esta competência se torna fundamental quando alinhada à comunicação intercultural, pois faz-se necessário conhecer os significados que a língua carrega em determinado contexto cultural; não basta somente o conhecimento linguístico, uma vez que pode haver ambiguidade no discurso.

Levando em consideração o cenário cada vez mais globalizado em que vivemos, com os avanços tecnológicos e a facilidade de estar em contato com pessoas de diferentes lugares do mundo, a aquisição de uma língua estrangeira (LE) tornou-se parte indispensável na formação profissional. Contudo, a formação em

⁷ Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Disponível em: <https://www.francophonie.org/une-histoire-de-la-francophonie-23>. Acesso em 8 maio 2025.

línguas para fins específicos vai para além das necessidades linguísticas, como vimos; os profissionais precisam ser capazes também de exercerem suas funções em diversos contextos interculturais.

Koffmann e Silva (2020) relembram que certas parcerias entre países são firmadas e acabam por favorecer políticas linguísticas de propagação da língua e da cultura entre países. Este é o caso do Brasil e da França que, em 2007, firmaram um decreto referente ao ensino recíproco de LE com o objetivo de “Reforçar a cooperação educacional, universitária, científica e linguística a fim de favorecer o plurilinguismo enquanto enriquecimento cultural do indivíduo e a diversidade cultural no quadro da convenção da UNESCO”⁸ (Koffmann, 2018 *apud* Koffmann; Silva, 2020, p.110).

A aquisição da língua francesa, apesar de não ser parte obrigatória em nosso ensino básico, se faz relevante no mercado de trabalho brasileiro devido aos diferentes nichos disponíveis, como em empresas multinacionais com sedes ou filiais francófonas, no setor de Relações Internacionais ou de Comércio Exterior e Logística, no Turismo, entre outros. Logo, considerando esse contexto global e brasileiro, percebemos a necessidade de refletir e (re)adequar o ensino de francês para fins específicos por meio de uma perspectiva intercultural⁹ – como já tem sido discutido no âmbito de ensino de LE (Oliveira-Codinhoto; Oliveira; Souza, 2021).

2.3 A Análise Textual Discursiva (ATD) como referencial metodológico

A Análise Textual Discursiva (ATD) corresponde a um amplo enfoque de estudos que compreende desde o extremo da Análise de Conteúdo (AC) até o limite da Análise do Discurso (AD). De acordo com os autores Moraes e Galiazzi (2011), a ATD busca produzir novas interpretações de caráter hermenêutico sobre os fenômenos e discursos; eles a apresentam como uma possibilidade a lidar com pesquisas qualitativas que exigem um trabalho interpretativo dos dados.

Apesar de a ATD parecer se aproximar mais da AC por causa do seu sentido radicalmente hermenêutico – já que ela tem seu foco voltado para “a construção e

⁸ Disponível em : https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000017651224. (Koffmann, 2018 *apud* Koffmann; Silva, 2020). Acesso em: 09 maio 2025.

⁹ Segundo as autoras, “a educação, de modo geral, deve buscar se basear em uma perspectiva de ensino que abranja não só as relações multiculturais, que reconhece a existência e o papel de diversas culturas, mas que vá além e baseie-se na interculturalidade, para que as diferenças culturais possam ser toleradas e respeitadas.” (Oliveira-Codinhoto; Oliveira; Souza, 2021, p. 754).

reconstrução de compreensões sociais e culturais relativas aos fenômenos investigados” (ibid., p. 147) –, ela assume igualmente o sentido crítico da AD.

Sendo assim, a ATD é caracterizada como um processo que possui três momentos: 1) a **desmontagem dos textos**, que consiste na fragmentação do texto até chegar às unidades de análise (unitarização do texto); 2) o **estabelecimento de relações**, que é o processo de categorização onde as unidades de análise são agrupadas em categorias que se assemelhem em seu significado (definidas *a priori* ou *a posteriori*); 3) a **captação do novo emergente**, que se dá na construção de metatextos analíticos descritivos e interpretativos que levam à teorização do fenômeno em foco.

Com isso, a ATD se mostra como o referencial metodológico mais adequado para este trabalho, haja vista os limites de um Trabalho de Conclusão de Curso e por se tratar de uma pesquisa constituída de forma qualitativa, valorizando mais o processo que os resultados ou produtos, buscando compreender e interpretar o fenômeno investigado por meio da análise de informações, no entanto, sem o labor crítico e detalhado que só seria realizável de maneira plena e aprofundada através da AD.

Nesta pesquisa, busco observar de que formas o método “*Objectif Express 1*” (2013), produzido pela editora Hachette, faz referência ou expressa a intenção de se referir à F(f)rancofonia e à interculturalidade. Para tal finalidade, realizei a análise conforme as etapas sugeridas por Moraes e Galiuzzi (2011):

- **Unitarização:** após a observação do material didático, buscou-se identificar elementos (textos, imagens, áudios) que compusessem o corpus da pesquisa e que possuem seu conteúdo alinhado ao referencial teórico.
- **Categorização:** em seguida, as unidades de análise foram agrupadas em categorias definidas a partir da comparação entre os elementos e o conteúdo expresso por eles.
- **Construção de metatextos analíticos descritivos:** ao final, a análise do conteúdo das categorias deu origem a metatextos descritivos-interpretativos que demonstram os resultados obtidos.

3 ANÁLISES SOBRE O LIVRO *OBJECTIF EXPRESS 1*

Ao exercer o seu papel de examinador e avaliador, o professor tem a possibilidade de escolher trabalhar com materiais já existentes ou não, o que dependerá, inicialmente, da duração da formação. No entanto, caso o material didático disponível no mercado não seja suficiente para atender as necessidades e a especialidade do aluno, bem como os objetivos traçados pelo próprio professor, deve-se adaptar e acrescentar outros materiais, ou até mesmo criá-los, se necessário. Além disso, com base no referencial teórico abordado, entendemos que o material didático – seja ele um livro ou uma atividade preparada pelo professor – é uma ferramenta que assume um desempenho relevante nas políticas linguísticas de promoção da LE e, conseqüentemente, na formação do indivíduo.

Conforme o que temos observado, é de extrema importância que o material apresente uma abordagem metodológica que se baseie na perspectiva intercultural, pois língua e cultura são indissociáveis. Através da língua e da cultura somos influenciados na nossa visão de mundo, em nosso comportamento social e em nossa comunicação. Podemos igualmente trabalhar temas e discussões atuais e urgentes, já que o ensino intercultural não se baseia apenas em repassar os aspectos linguísticos, mas inclui questões culturais, sociais e históricas, com um posicionamento respeitoso e que se distancia de estereótipos, preconceitos e senso comuns a fim de amenizar situações conflituosas e desestabilizadoras entre culturas (Oliveira-Codinhoto; Oliveira; Souza, 2021).

Como já mencionado, o livro *Objectif Express 1* (2013) foi utilizado como base para as análises sob a perspectiva da francofonia e da interculturalidade. Em sua introdução “*Avant-propos*”, o material descreve suas intenções e objetivos. Ele é direcionado a iniciantes ou “falsos iniciantes” que estão/estarão em situação profissional e que precisam avançar rapidamente no aprendizado do idioma. O método propõe um aprendizado por meio de tarefas ligadas ao mundo do trabalho e que preparem o aprendiz para interações com francófonos, valorizando também o desenvolvimento sociocultural e a consciência intercultural por meio das atividades pedagógicas nomeadas como “*Repères culturels*”.

Ao observar o material, foi possível destacar alguns elementos cujo conteúdo se aproxima das perspectivas abordadas nesta pesquisa. A partir dessa seleção, seguindo as propostas de Moraes e Galiazzi (2011), os elementos foram divididos em

três categorias emergentes (definidas *a posteriori*): **Atividades de compreensão, Prática e Cultura.**

3.1 Atividades de compreensão

Neste modelo de atividade, duas lições se destacaram pela forma como apresentam a francofonia e como usam a língua francesa para se comunicar. As duas possuem exercícios de compreensão baseados em diálogos, que podem ser compreendidos através de texto e áudio.

Na primeira lição (figura 1), o diálogo surge dentro do contexto de um colóquio internacional onde dois personagens se apresentam. O primeiro personagem é Shanaz Haba; ela é indiana, engenheira em uma empresa em Toulouse e usa o francês para interagir com colaboradores estrangeiros. O segundo, se chama Thomas Dufaux, é belga e trabalha com informática, porém não utiliza o idioma em seu trabalho. Como resposta à compreensão do diálogo, o aprendiz é levado a indicar em um mapa – dividido por continentes – os locais de origem dos colaboradores com os quais os personagens têm contato. Podemos perceber neste contexto a intenção dos autores em mostrar o uso do francês como língua franca, além de iniciar o livro utilizando exemplos de países francófonos como a Bélgica e o Canadá.

Figura 1 – Cooperação internacional” (atividade de compreensão)

A Coopération internationale

1 Écoutez Mes audios > 01

Dans un colloque international

— Bonjour, je m'appelle Shanaz Haba, je suis indienne, je suis ingénieure dans une entreprise française à Toulouse. Je parle français et anglais avec mes collaborateurs à l'étranger. Ils sont espagnols, allemands, américains et canadiens.

— Bonjour, mon nom est Thomas Dufaux. Je suis belge et je suis informaticien à Bruxelles. Je suis en contact avec des entreprises asiatiques, australiennes et sud-africaines. Les langues de travail sont l'anglais, le japonais et le chinois.

2 Réorganisez

Indiquez sur la carte où sont les collaborateurs de Shanaz (O) et de Thomas (A).

Amérique du Nord
Amérique centrale et Caraïbes
Amérique du Sud
Europe
Afrique
Moyen-Orient
Asie
Océanie

Na segunda lição (figura 2), o diálogo se dá em uma agência de viagens onde a gerente de marketing e o webmaster conversam sobre o desenvolvimento de um site para promover os pacotes de viagem. Não há como saber a origem dos personagens a partir da compreensão do texto, no entanto, é possível identificar a representação da francofonia na atividade 2 (“Réagissez”) através dos nomes de alguns países ou territórios ultramarinos (Guadalupe, Marrocos, por exemplo); trazendo a importância da representatividade Sul Global quando se trata de francofonia.

Figura 1 - "Rendez-vous avec le webmestre" (atividade de compreensão)

2 Réagissez

Indiquez quelle page le webmestre va proposer.

VOYAGE.COM

VOL HOTEL VOYAGE CIRCUIT

La Guadeloupe à partir de 692 €^{tt}

Le Maroc à partir de 593 €^{tt}

La Corse à partir de 315 €^{tt}

La Thaïlande à partir de 755 €^{tt}

VOYAGE.COM

DEPARTS DES VILLES AEREN RETOURCIRCUIT PROMOTION

DU 18 AVRIL AU 6 MAI -30% sur tous les voyages

D Rendez-vous avec le webmestre*

1 Écoutez Mes audios > 34

Dans une agence de voyage

La responsable marketing : Nous devons faire de la publicité pour nos voyages. Qu'est-ce que vous proposez ?

Le webmestre : Un email commercial ?

La responsable marketing : C'est une bonne idée ! Mais expliquez-moi comment vous voyez ce message.

Le webmestre : Je vois une page avec les photos des destinations en promotion et des liens pour aller vers le site Internet de l'agence.

La responsable marketing : Je voudrais des précisions. Est-ce que vous allez mettre des informations avec ces photos ?

Le webmestre : Oui, le nom du pays et le prix du voyage. Les clients vont cliquer et vont pouvoir naviguer sur les pages du site.

La responsable marketing : C'est super ! Mais on peut aussi mettre des rubriques spécifiques sur cette page ?

Le webmestre : Bien sûr ! Quelles rubriques est-ce que vous voulez ?

La responsable marketing : Une rubrique « vol », une rubrique « hôtel », une rubrique « voyage » et une rubrique « circuit ».

Le webmestre : Et où est-ce que vous voulez ces rubriques ?

La responsable marketing : En haut de la page. C'est bien non ?

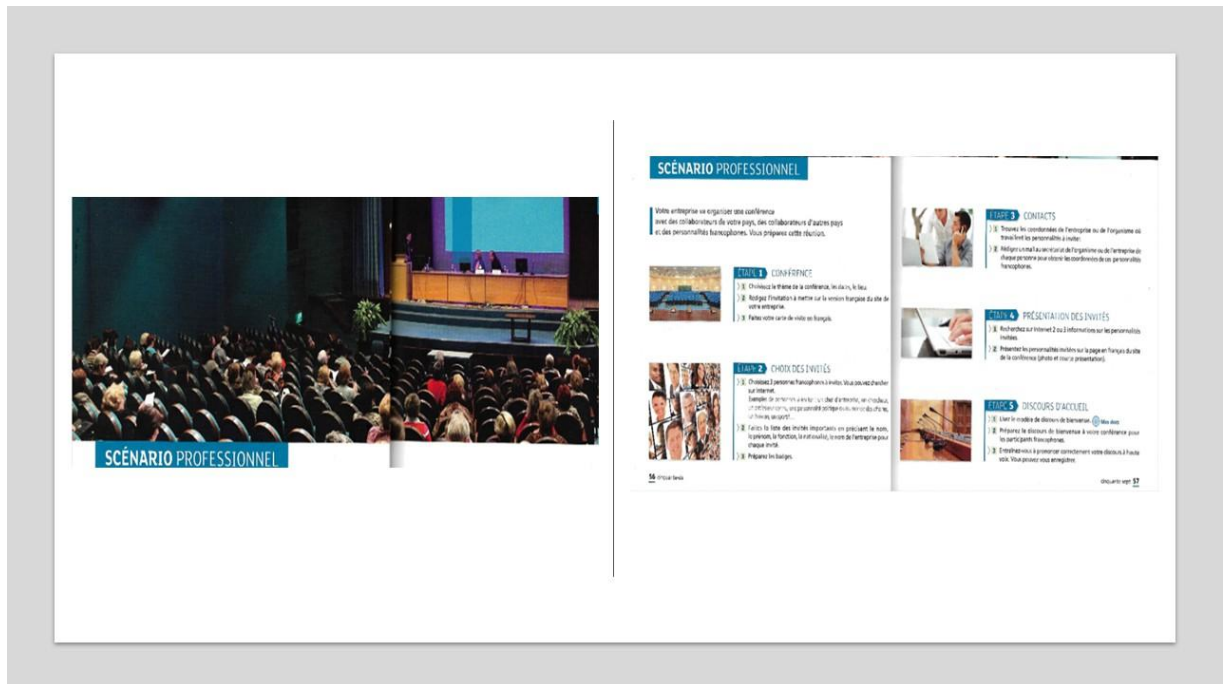
Le webmestre : Oui, oui, c'est parfait ! Je viens avec une proposition la semaine prochaine.

*webmaster

3.2 Prática

Ao longo do material, podem-se encontrar três lições focadas na prática de tudo o que foi aprendido e exercitado a cada bloco de três ou quatro unidades, elas são chamadas de “*Scénario Professionnel*”. Dentre as três, destaquei a primeira atividade (figura 3), pois por meio dela identificamos aspectos que dialogam com o arcabouço teórico desta pesquisa.

Figura 2 - "Scénario professionnel" (prática oral)



Observando esta lição pelo viés do FOS, temos uma excelente oportunidade para o aluno participar ativamente da aula e colocar em prática o que aprendeu, visto que a lição propõe a criação e a organização de uma conferência com diferentes colaboradores e personalidades francófonas. Neste contexto, a perspectiva intercultural faz-se necessária, pois o aprendiz precisa se distanciar de estereótipos e preconceitos, e conhecer mais dos aspectos linguísticos, culturais, sociais e históricos do outro a fim de que haja uma comunicação clara e respeitosa.

Por outro lado, a lição demanda que os aprendizes saibam previamente a definição e o conceito básico do que seria “*francophone*”. Infelizmente, as lições anteriores a esta não apresentam sequer o termo “*francophonie*” ou a exemplificação de personalidades francófonas.

3.3 Cultura

Por fim, a última lição selecionada é um exemplo de como o livro trabalha o desenvolvimento sociocultural e a consciência intercultural dos alunos. Intitulado “*Repères culturels*” (figura 4), este modelo de lição aparece ao final de cada unidade e, apesar de conter informações relevantes para que o (futuro) profissional tenha consciência do outro e saiba adequar o seu comportamento ao contexto dele – como

evidenciado na perspectiva de Carras *et al.* (2007 *apud* Silva, 2017) –, infelizmente, em quase todas as lições o tema cultural é voltado para aspectos culturais da França. Esta lição, por exemplo, traz informações sobre as refeições e hábitos alimentares dos franceses, inclusive com informações de como se portar ao ser convidado para uma refeição na casa de um francês.

Figura 3 - "Repères culturels" (cultura)


Repères culturels

Les repas et les habitudes alimentaires des Français

1. Lisez cet extrait d'un guide touristique.

Il y a trois repas en France : le petit déjeuner, le déjeuner et le dîner. Le petit déjeuner se compose habituellement de café, de thé ou de chocolat avec de la brioche, du beurre, de la confiture ou des croissants. Le déjeuner est un moment important en France. Les Français déjeunent entre 12 h 30 et 14 h et consomment 200 kcal. Au début, le premier est généralement d'une heure pour déjeuner. Les Français mangent souvent au restaurant d'entreprise, soit à la cantine. Quand il existe une place équipée (avec une table et un bol à entre-deux), ils peuvent apporter leur repas au bureau. Tous les employés peuvent profiter de manger au lieu de payer à un prix bas. On utilise le mot « cantine » dans les autres ou dans les écoles.

2. Décrivez les repas et les habitudes alimentaires dans votre pays ou dans un autre pays que vous connaissez. Pour votre présentation, utilisez les mêmes types d'informations que dans le guide.



Une invitation chez des Français

2. Vous êtes invité(e) chez des Français. Avez-vous un comportement adapté ? Faites le test.

1. Vous arrivez avec un quart d'heure de retard. Oui Non
2. Vous enlevez vos chaussures quand vous arrivez. Oui Non
3. Vous préparez le repas avec l'hôte/hôtesse. Oui Non
4. Vous venez avec un bouquet de fleurs ou un petit cadeau (une boîte de chocolats, une bouteille de vin ou de champagne, un livre ou un souvenir de votre pays). Oui Non
5. Vous choisissez votre place à table. Oui Non
6. Vous attendez que votre hôte/hôtesse commence à manger. Oui Non
7. Vous refusez de manger un plat quand vous n'aimez pas. Oui Non
8. Vous vous servez quand vous voulez, inutile de demander. Oui Non
9. Vous vous levez de table le premier quand vous avez fini de manger. Oui Non
10. Vous saluez et vous remerciez quand vous voulez partir. Oui Non

3. Maintenant, vérifiez vos réponses et lisez les conseils ci-dessous.

4. Comptez vos bons comportements et découvrez votre résultat.

Résultats

- Moins de 4 bons comportements : Attention, vous pouvez choquer par votre comportement !
- De 5 à 8 bons comportements : Ce n'est pas mal mais révissez encore les bonnes manières françaises !
- Plus de 8 bons comportements : Pas de problème ! Votre comportement est parfaitement adapté !

5. Un Français vous demande comment bien se comporter quand on est invité chez des gens de votre pays. Donnez 6 conseils importants.

Entretendo, a lição traz um aspecto positivo de reflexão e comparação de como são os hábitos alimentares no país do aprendiz ou em outro país que ele conheça, levando-o, assim, a um exercício de alteridade. Esta é uma ótima oportunidade de adaptação da lição para conhecer a realidade cultural de outros países francófonos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da observação do material *Objectif Express 1*, este trabalho teve como escopo investigar de que formas o livro aborda os aspectos da francofonia e da interculturalidade por meio do ensino de *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS).

Para isso, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011) como referencial metodológico, pela qual busquei selecionar, enquanto unidades de análise, lições que evidenciassem os aspectos de investigação. Após selecioná-las, as unidades de análise foram agrupadas em três categorias diferentes definidas *a posteriori*. Em seguida, com base no referencial teórico apresentado no capítulo 2 deste trabalho, procurei não só descrever, mas analisar as lições destacadas de acordo com os conceitos de francofonia, interculturalidade e ensino de FOS através da produção de metatextos descritivo-interpretativos.

Como resultado das análises, foi possível perceber aspectos positivos nas atividades propostas pelo livro em relação às tentativas de apresentar a francofonia aos aprendizes, assim como suas propostas de desenvolvimento sociocultural e consciência intercultural dentro da perspectiva profissional. Contudo, o material de FOS ainda está voltado para a França (local de produção do próprio método).

Para além dos pontos destacados no material, foi possível refletir sobre o papel do professor de FOS ao se deparar com certas lacunas quando se opta por trabalhar com um material disponível no mercado, necessitando assumir outras “tarefas”, além do ensino a fim de adaptar e adequar o curso às necessidades do aluno sem deixar de lado a perspectiva da francofonia e da interculturalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: línguas estrangeiras / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 55-58.

DUBOIS, A-L.; TAUZIN, B. **Objectif Express 1**: le monde professionnel en français. 2. éd. Paris: Hachette Livre, 2013.

GUIMARÃES, Renata Mourão. O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) no Brasil e no Mundo: Ontem e Hoje. **Revista HELB**. Brasília, ano 8, n. 8, jan. 2014. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje>. Acesso em: 10 mar. 2025.

KOFFMANN, Rossana S. L.; SILVA, Maria Rennally S. da. Implicações políticas, didáticas e culturais do ensino/aprendizagem do FOS para estudantes do curso de Relações Internacionais na Paraíba. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 9, p.108-128, nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1235>. Acesso em: 11 de novembro 2024.

MANGIANTE, Jean-Marc. Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes. In: **CONGRESO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA FRANCESA**, 7., 2006, Valencia. Linguistique plurielle. Dir. Brigitte Lépinette; Brisa Gómez Angel. Coord. Julia Pinilla Martínez *et al.* Valencia: edUPV, Editorial Universitat Politècnica de València, Departamento de Lingüística Aplicada, 2008. v. 1. Conférences. p. 137–152. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4030419>. Acesso em: 10 de março de 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, Guiomar Marins Justino de. Um caminho percorrido: do francês geral ao francês com objetivos específicos. **Revista X**, [S. l.], v. 1, n. 0.2009, p.41-66, 2009. DOI: 10.5380/rvx.v1i0.2009.15476. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/15476>. Acesso em: 3 maio. 2025.

OLIVEIRA-CODINHOTO, Gabriela; OLIVEIRA, Anyelle S. C. de; SOUZA, Siméia da S. Ensino de Línguas Estrangeiras e Interculturalidade: uma análise do livro didático Écho A1: an Analysis of the Écho A1 Textbook. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 746–770, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4261>. Acesso em: 1 maio 2025.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. De Instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da (org.). **Línguas para fins específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2019. p.23-41.

SANTARONI, Suzana Darlen dos Santos. Representações da francofonia: o uso e desuso de livros didáticos na formação de professores de francês como língua estrangeira. *In*: BAALBAKI, Angela *et al.* (org.). **LINGUAGEM**: teoria, análise e aplicações. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, v.8, p. 93–106, 2015. Disponível em:

<https://www.pglettras.uerj.br/linguistica/linguagem08.html>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SILVA, Pedro Paulo Nunes da. **Línguas para fins específicos**: uma análise da construção das disciplinas de línguas estrangeiras para fins de negócios no bacharelado em LEA-NI da UFPB. 2017. 104 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Línguas Aplicadas às Negociações Internacionais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11136>. Acesso em: 23 mar. 2025.