

A construção do saber lexical nos discursos didáticos: dialogismo e identidade disciplinar

Catherine Carras*

Résumé

Dans l'optique de l'intégration des étudiants non francophones dans les filières universitaires françaises, nous nous intéressons au discours de l'enseignant en cours magistral – CM –, genre universitaire présentant le plus de difficultés pour ce type de public. Dans la continuité de recherches précédentes, nous nous attacherons ici à identifier les marqueurs dialogiques de co-construction du savoir lexical dans des CM de sciences économiques et de physique. Notre intérêt pour l'activité métalexical en CM tient au public allophone cible de notre étude, et au fait que le discours d'enseignement vise à créer chez l'étudiant simultanément la maîtrise des concepts et la maîtrise de la terminologie de la discipline. L'identification des marqueurs d'explicitation du lexique devrait nous permettre de mettre en évidence trois aspects: l'intensité de l'activité d'explicitation du lexique dans le discours de l'enseignant, les différents types d'explicitation, et la place de l'auditoire dans cette co-construction du savoir lexical.

Mots-clés: Étudiants non francophones; Discours didactique; Cours magistral.

Na perspectiva da integração de alunos não francófonos nos cursos universitários franceses, interessamo-nos pelo discurso do professor nas aulas expositivas, gênero universitário que apresenta as maiores dificuldades para esses alunos. Nas aulas expositivas de primeiro ano de graduação, a terminologia da matéria ensinada é ao mesmo tempo objeto de estudo e ferramenta de transmissão de conhecimento, tornando-se essencial no aprendizado. Observa-se, assim, por parte do professor, uma atividade metalexical intensa – explicações, exemplificação, reformulação, etc. Tentaremos mostrar, através de um estudo comparativo de aulas

* Université Stendhal – Grenoble III.

universitárias de Física e Ciências Econômicas de primeiro ano de graduação, como o professor universitário transmite o saber lexical característico da matéria ensinada. O objetivo desta pesquisa é ressaltar, nesses discursos de professores de disciplinas diversas, por um lado, pontos de convergência que seriam a marca de um gênero discursivo e, por outro lado, pontos de divergência que seriam a marca de uma identidade disciplinar.

Motivação

O discurso didático oral

A expansão da mobilidade universitária na última década teve como consequência a chegada massiva de alunos não francófonos querendo integrar a universidade francesa. A origem geográfica desses alunos diversificou-se nos últimos anos; os alunos asiáticos, e em particular chineses, passaram a ter um peso cada vez mais importante no fluxo de alunos. Essa realidade, conjugada à massificação do ensino superior, faz com que certos alunos apresentem cada vez mais dificuldades de adaptação aos modos de transmissão do conhecimento na universidade. Com efeito, os discursos universitários consituem modos particulares de comunicação e de expressão das relações com o saber. (POLLET, 2001, p. 12)

Dentro dos diversos discursos universitários, interessamo-nos pelos discursos orais, por serem um dos meios de transmissão do saber privilegiados nesse contexto didático. Os discursos orais, no contexto universitário, podem ser considerados como a transposição didática de um saber científico. Esses discursos orais não funcionam de modo isolado, mantendo em particular uma ligação estreita com os discursos científicos escritos.

No âmbito do ensino superior, existem menos instâncias intermediárias entre produtores do saber científico e transmissores deste mesmo saber, no caso os professores universitários – que, na qualidade de pesquisadores, são também produtores de saber. Existe, assim, no contexto universitário, uma interligação forte entre os discursos didáticos orais e os discursos científicos escritos. O discurso didático oral na universidade pode, assim, ser qualificado como discurso híbrido:

Le discours pédagogique à l'université est hybride: à la fois scientifique et quotidien, articulé mais en apparence incohérent, tout à la fois proche de l'écrit et gardant toutes les marques de l'oral. (ALI BOUACHA, 1984, p. 71)

Interessamo-nos particularmente pelas aulas expositivas – “Cours Magistral” – por ser, por um lado, o tipo de discurso didático mais frequente nas universidades francesas, sobretudo na graduação, onde o número de alunos pode ser altíssimo, e, por outro lado, por ser justamente o modo de transmissão do saber que apresenta as maiores dificuldades para os alunos mais frágeis, entre eles os alunos não francófonos.

O léxico no discurso didático oral

O léxico, e particularmente a terminologia da disciplina ensinada, desempenha um papel central nos discursos de transmissão do conhecimento. Parece-nos que este fato é ainda mais marcado nos discursos didáticos. Como salienta Mortureux, “l’enseignement vise à créer chez l’étudiant la maîtrise simultanée de l’appareil conceptuel (...) et de l’appareil terminologique” (MORTUREUX, 1986, p. 68). O léxico assume assim uma função dupla: ao mesmo tempo objeto de ensino e vetor de conhecimento. Esse duplo estatuto do léxico pode ser observado claramente nas aulas expositivas. As pesquisas mostram que o professor concede uma importância particular ao léxico da disciplina – especialmente nas disciplinas em que a precisão terminológica é fundamental, tais como o Direito –, que ocupa um lugar central no discurso, mas, também, que o léxico é uma ferramenta de transmissão de conhecimento. As pesquisas de Bouchard e Parpette (2003; 2007) a respeito de aulas expositivas de Direito e Ciências Econômicas ilustram esse aspecto. As aulas expositivas que observamos são de primeiro ano de graduação, caso em que a construção e a assimilação dos conceitos da disciplina ensinada são diretamente ligadas à construção da terminologia, esses dois planos sendo indissociáveis para alunos neófitos.

O lugar central ocupado pelo léxico, nas aulas observadas, transparece na intensa atividade metaléxica realizada pelo professor. Essa atividade metaléxica parece-nos interessante por dois motivos. Em primeiro lugar, por ser uma marca de didaticidade, no sentido em que o professor adapta o próprio discurso para determinado público, numa preocupação de transmissão do conhecimento. Em segundo lugar, porque como operação metadiscursiva, inscreve-se num dialogismo característico da situação de enunciação: o discurso monologal do professor dirige-se a um público presente fisicamente, que possui ou é suposto possuir um saber anterior, para quem ele transmite determinado conhecimento, cuja compreensão ele quer assegurar; esse discurso monologal revela-se, assim, extremamente interativo, com as marcas de dialogismo sendo particularmente explícitas.

O nosso interesse pelo léxico, que ocupa, como vimos, um lugar essencial no aprendizado, nasce também das dificuldades observadas, tanto por parte dos alunos não francófonos como dos alunos francófonos.

O público de alunos não francófonos objeto das nossas observações é, por um lado, muito sensível ao lugar ocupado pelo léxico no discurso didático – quando questionados a respeito de suas dificuldades de compreensão dos discursos universitários, os alunos apontam, com frequência, o desconhecimento do léxico – e, por outro lado, desarmado frente ao tratamento do léxico nas aulas expositivas. Uma pesquisa precedente (CARRAS, 2008) mostrou que esses alunos percebiam com dificuldade a atividade metaléxica no discurso do professor e, portanto, aproveitavam muito pouco essa estratégia didática.

Quanto aos alunos francófonos, os professores universitários concordam geralmente em salientar suas dificuldades em adquirir e utilizar a terminologia adequada.

Quadro e objetivos da observação

Material e métodos

A nossa pesquisa teve, como objeto de observação, aulas expositivas do primeiro ano de graduação de dois cursos diferentes, Física e Ciências Econômicas, das universidades de Grenoble 1 Joseph Fourier e Lyon 2 Lumière, respectivamente. Trabalhamos com as aulas de “Física Geral” do curso de Física e “Administração de empresas” do curso de Ciências Econômicas. Filmamos duas sessões consecutivas de cada aula, que tinha uma duração de 90 minutos – as gravações eram, portanto, de 180 minutos para cada curso. Todas as aulas filmadas foram transcritas.

O nosso objetivo era estabelecer um estudo comparativo dessas aulas universitárias de disciplinas bem diferentes, centrado na transmissão do saber lexical próprio da matéria ensinada e na percepção dessa transmissão por parte dos alunos não francófonos.

A transmissão do saber lexical foi observada através das operações metalexicais efetuadas pelo professor no decorrer do seu discurso; o estudo da percepção dessa transmissão, por parte dos alunos, foi realizado por meio de questionários.

Características discursivas das aulas observadas

As aulas observadas são expositivas, realizadas em anfiteatro – o número de alunos varia de 90 a 120 –, ministradas por um professor universitário – que assume, portanto, o duplo papel de produtor/transmissor de saber científico – para um público de alunos do primeiro ano de graduação – ou seja, novatos na disciplina ensinada.

As características discursivas dessas aulas expositivas decorrem das condições de enunciação: estamos frente a um discurso longo, que supõe, portanto, por parte dos alunos, uma atenção por um período prolongado; monolocal mas dialógico – construído por um único locutor numa estrutura de intercâmbio com o público, que é claramente levado em conta no discurso –, que se inscreve numa dimensão de perícia – o professor como perito da disciplina, relação de autoridade científica – e de didaticidade.

A estrutura discursiva das aulas expositivas é extremamente complexa, já que vários níveis discursivos se sobrepõem: o conteúdo da aula é veiculado por um enunciado principal, na trama do qual se intercalam enunciados secundários de funções diversas – exemplos, reformulações, precisões lexicais, alusões a aulas anteriores, interações, etc. – mantendo sempre a coesão enunciativa do enunciado principal. (PARPETTE; BOUCHARD, 2003, p. 71)

A dimensão dialógica da aula expositiva é evidenciada pela presença explícita do público no discurso do professor:

Le professeur-locuteur cherche à obtenir (...) l'adhésion de l'auditoire. Cette adhésion [il] la fonde à partir du partage d'un savoir collectif qu'il rappelle au besoin. (ALI BOUACHA, 1984, p. 152)

O dialogismo transparece na intensa atividade de explicitação do saber transmitido por parte do professor, em particular numa atividade metaléxica importante.

O contexto universitário pressupõe uma transmissão mestre-aluno. A aula expositiva inscreve-se, portanto, num contexto de distribuição e apropriação do saber, numa dinâmica de construção de um saber coletivo. Essa elaboração coletiva só se torna possível quando sustentada por um alicerce comum aos diversos protagonistas da construção. Desse modo, este discurso pedagógico apoia-se não somente em pré-requisitos acadêmicos – saber supostamente adquirido

anteriormente por um aluno de primeiro ano de graduação –, mas também no conhecimento implícito e compartilhado do contexto sócio-cultural no qual este discurso vem sendo elaborado. As aulas expositivas são próprias de determinado sistema universitário e, levando em conta as características discursivas apontadas acima, podemos considerar que este tipo de aula, tão frequente nas universidades francesas, consitui o tipo de discurso didático que apresenta as maiores dificuldades para o público de alunos não francófonos com o qual trabalhamos, porque combina:

- problemas de descodificação linguística;
- pré-requisitos universitários/escolares não ou pouco compartilhados;
- saber sócio-cultural coletivo não ou pouco compartilhado;
- dificuldades ligadas à situação de enunciação: atenção sobre um longo período frente a um discurso monolocal, obrigação de tomar anotações.

Resultados

O léxico especializado nas aulas observadas – aspectos quantitativos e qualitativos

Quisemos, em primeiro lugar, avaliar a proporção de termos especializados usados no discurso do professor na sua aula. A proporção de léxico especializado nos discursos científicos, escritos ou orais, é sempre bem mais baixa que a proporção de léxico não especializado. De um ponto de vista didático, e considerando o público com o qual trabalhamos, este fato é importantíssimo. Com efeito, o público não francófono especializado ou em via de especialização tem, muitas vezes, mais dificuldades com o léxico geral que com o léxico especializado, que tende a dominar com mais facilidade, porque pertence a uma área do conhecimento na qual ele tem um certo grau de perícia. Como já foi comprovado em várias pesquisas, “les mots les plus étranges pour un étudiant [non francophone] ne sont pas forcément les termes les plus techniques”. (CHALLE, 2002, p. 30)

A fim de dispor de dados comparáveis, resolvemos trabalhar a partir de uma amostra de cada aula. Os dados citados abaixo não constituem, portanto, resultados generalizáveis, mas se aplicam apenas à amostragem observada. Selecionamos e observamos os cinco primeiros minutos de cada aula, tendo eliminado as falas do professor ligadas à instalação dos alunos e da situação de aula. Os resultados obtidos a partir dessa amostragem são os seguintes:

	Extrato da aula de Física	Extrato da aula de Administração de empresas
Número total de palavras do extrato	566	466
Número de termos especializados	66	70
Porcentagem de termos especializados	11%	15%

Quadro 1: Dados comparativos entre os resultados obtidos a partir das aulas de Física e de Administração de Empresas.

Fonte: Dados da pesquisa

O fato de o número total de palavras ser mais alto na aula de Física é devido essencialmente a uma diferença de ritmo de fala entre os dois professores. Quanto à porcentagem de termos considerados especializados, a leve diferença observada entre os dois discursos é devida, a nosso ver, à natureza da terminologia de cada disciplina. Convém lembrar, antes de mais nada, que a diferença foi observada a partir de uma amostragem; depois, a fronteira entre léxico especializado e não especializado é difícil de fixar, e é permeável, o que dificulta a identificação da terminologia. No entanto, várias pesquisas, em particular as de Mangiante (2004), mostraram que o léxico geral, de uso corrente, desempenha um papel central nos discursos matemáticos – as duas aulas de física observadas transmitiam um conteúdo matemático. Assim, palavras como *fonction*, *nécessaire*, *suffisant*, *remarquable*, *simplifier*, para citar apenas alguns exemplos, pertencem ao léxico corrente, mas assumem um significado muito preciso no discurso matemático, diferente do seu significado de origem nos discursos não especializados. Dessa forma, a porcentagem mais baixa de termos na aula de física não traduz um grau de especialização mais baixo do discurso do professor, mas a presença de palavras pertencendo ao léxico geral, embora usadas com um significado restrito neste contexto.

A segunda observação que quisemos realizar a partir desses dados foi a de tentar avaliar o grau de especialização do léxico usado em cada aula. Para tal, apoiamo-nos num “locutor padrão”: submetemos a lista dos termos especializados, usados em cada aula, a um aluno de graduação de uma área distinta das duas áreas observadas – no caso, área de Letras. Esse locutor padrão declarou entender 64% do léxico especializado utilizado na aula de Administração, mas apenas 26% do léxico especializado utilizado na aula de Física. Além das necessárias ressalvas

a serem aplicadas a esse resultado, parece-nos que o fato é diretamente ligado à disciplina ensinada. O léxico da área de administração de empresas faz parte, até certo ponto, do acervo lexical dos locutores não especialistas por ser utilizado também nos discursos não especializados. Com efeito, os discursos, e portanto, a terminologia de uma área ligada à Economia são presentes na esfera dos discursos quotidianos, não especializados, de maneira muito mais frequente que os discursos ligados à Física.

Para citar alguns exemplos, o professor, na aula de Administração de Empresas, usava termos do tipo: *gestion des ressources humaines*, *fournisseurs*, *financement*, que fazem parte do acervo lexical da maioria dos locutores. Pelo contrário, encontramos, nos discursos do professor de Física, termos como *équation différentielle à coefficient linéaire*, *loi des mailles*, ou *régimes transitoires*, que, apesar de serem compostos de lexias oriundas do léxico geral, assumem, neste contexto, um significado completamente opaco para um não especialista. Ou seja, a percepção do grau de especialização da terminologia de determinada área científica depende do estatuto da disciplina na sociedade e da sua penetração na esfera não especializada.

Os discursos didáticos, considerados como discursos científicos, não fogem a essa regra: para um não especialista, seguir uma aula universitária de Administração de Empresas parece mais acessível que acompanhar uma aula de Física de mesmo nível. No entanto, a aparente familiaridade dos termos da área de administração de empresas não significa que um locutor não especialista domina o seu significado, em particular o significado reconhecido pelos especialistas da área.

Formas de tratamento do léxico especializado

A primeira observação que podemos fazer a respeito do tratamento do léxico nas duas aulas analisadas é que o duplo estatuto do léxico, evocado no seção 1.2, aparece de fato nos discursos dos dois professores, mas com um enfoque diverso: na aula de Administração de Empresas, o léxico ocupa um lugar central enquanto objeto de ensino, sendo que, na aula de Física, o léxico aparece mais frequentemente como uma ferramenta de ensino.

No caso da aula de administração de empresas, o tratamento do léxico aparece através de uma transmissão essencialmente verbal, constituindo um discurso em torno do termo e do seu significado. Essa atividade metaléxica é evidenciada por marcadores de reformulação como *c'est*, *donc*, *c'est-à-dire* etc. Os exemplos 1, 2

e 3 ilustram três tipos de reformulação: o exemplo 1 pode ser considerado como uma definição; o exemplo 2 ilustra uma sinonímia discursiva entre um termo especializado e seu equivalente na linguagem comum, sinonímia discursiva que marca a passagem de um nível de especialização para um nível mais baixo; o exemplo 3 constitui uma exemplificação. Poderíamos multiplicar os exemplos extraídos dessa aula, já que a característica desse discurso didático é a intensa atividade metalinguística, em particular metaléxica. Esse fato é importante considerando o tipo de público com a qual trabalhamos; com efeito, a transmissão verbal de conteúdo aumenta o *input* e, portanto, as possíveis dificuldades de compreensão por parte dos alunos não francófonos. Se o exemplo 2 – passagem de um nível de especialização para um nível mais baixo – é adaptado para o público não francófono, o mesmo não se pode dizer dos exemplos 1 ou 3. O primeiro porque a definição se situa num mesmo nível de dificuldade – para um não francófono –, e o terceiro porque se fundamenta em referentes culturais, além de atualizar um vocabulário que talvez não faça parte do acervo lexical de um aluno não francófono de nível mais baixo.

Aula de Administração de Empresas – exemplos 1, 2 e 3

1. *si on prend une définition purement économique du marché et bien comme vous le savez donc pour les économistes “un marché” “c’est” la rencontre de l’offre et de la demande d’un bien ou d’un service*
2. *“un numerus clausus” “donec” une réduction autoritaire du nombre de médecins*
3. *“les média tactiques” pour l’affichage “c’est par exemple” je sais pas les gobelets de café par exemple les comment dirais-je les boîtes de pizza etc. et tous les endroits où on peut afficher en fait le nom d’un produit ou d’une entreprise*

No caso da aula de Física, observamos uma alternância entre reformulações verbais e reformulações intersemióticas.

Nos exemplos 4 e 5, estamos frente a uma reformulação verbal dos termos usados, reformulação identificável graças a marcadores como *ça veut dire* e *autrement dit*. No entanto, diferentemente dos exemplos comentados acima, as reformulações extraídas da aula de Física, consideradas também como sinonímias discursivas, situam-se no mesmo nível de especialização; não se verifica nela uma descida para um nível mais baixo. Ou seja, parece-nos que, nestes exemplos, o que pode determinar a compreensão da explicação por parte de um aluno não francófono não é, como nos exemplos acima,

o domínio de um léxico geral, mas sim o domínio de um conhecimento da disciplina, no presente caso, a Física.

Aula de Física – exemplos 4 e 5

4. *toute fonction continue est “décomposable” en une somme de combinaisons linéaires (...) “decomposable” “ça veut dire” qu’on peut la décrire comme une superposition*

5. *un grand nombre de “composantes dites de Fourier” “autrement dit” de cosinus ou de sinus*

Nos exemplos 6 e 7, o professor usa meios não verbais para explicar os termos usados. Nos dois casos, ele ilustra a denominação com a fórmula matemática correspondente. Como nos dois exemplos acima, pode-se considerar que o conhecimento da disciplina determina o acesso ao conteúdo.

Aula de Física – exemplos 6 e 7

6. *je pose Z est égal à Y moins et “donc ça c’est” “une constante”* [mostra na lousa a fórmula ($Z = Y -$)]

7. *donc on est en train d’étudier “les régimes transitoires”* [indica a lousa onde está escrita a equação correspondente]

Percepção por parte dos alunos

Tentamos observar a percepção, por parte dos alunos não francófonos, da atividade metalexical no discurso do professor através de questionários. Aplicamos o mesmo questionário a alunos não francófonos de duas universidades: a Université Joseph Fourier Grenoble 1 (UJF), universidade científica, e a Université Pierre Mendès France Grenoble 2 (UPMF), universidade de ciências humanas. O questionário continha uma série de perguntas a respeito das aulas expositivas realizadas em anfiteatro e suas possíveis dificuldades de compreensão.

Comentaremos aqui apenas os resultados que dizem respeito ao léxico especializado e a seu tratamento.

As primeiras respostas que gostaríamos de comentar são aquelas apresentadas

à pergunta n. 6¹. A Figura 1 mostra que tanto os alunos da universidade científica quanto os da universidade de ciências humanas – a partir de agora, UJF e UPMF, respectivamente – percebem a presença de termos especializados no discurso do professor. No entanto, podemos observar que os dois grupos de alunos têm a impressão de que o léxico especializado ocupa, quantitativamente, um lugar importante, o que não é, como já vimos, o caso. Nas diversas observações que já realizamos com esse mesmo público de alunos não francófonos, a importância dada ao conhecimento do léxico na compreensão das aulas apareceu de forma muito clara. O léxico, e em particular o especializado, continua ocupando um lugar de destaque nas competências supostamente indispensáveis para este público. Como dissemos acima, nas aulas de primeiro ano, os conceitos da disciplina são ensinados junto com a terminologia dessa mesma disciplina, ou seja, os próprios alunos francófonos desconhecem a terminologia, fato que motiva a intensa atividade de explicitação por parte do professor. Essa estratégia didática, muitas vezes, é pouco acessível ao público não francófono.

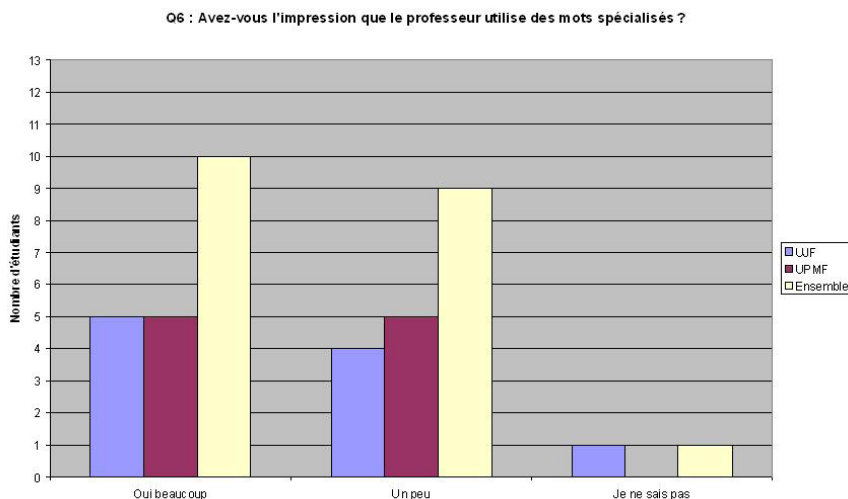


Figura 1. Pergunta 6 “Você tem a impressão de que o professor utiliza muitas palavras especializadas na aula ?”/“sim muitas”/“algumas”/“não sei”

Fonte: Dados da pesquisa

1 - Convém dar as precisões seguintes a respeito da redação das perguntas: usou-se voluntariamente uma formulação muito simples, o nível de francês dos alunos podendo ser baixo. Também oferecemos a possibilidade de responder “não sei” a várias perguntas, porque a dificuldade dos alunos não francófonos em identificar o léxico especializado e seu tratamento por parte do professor constitui, a nosso ver, uma informação a ser levada em conta. Já comentamos essas dificuldades de percepção em Carras (2008).

Q7 : Comment comprenez-vous les mots spécialisés ?

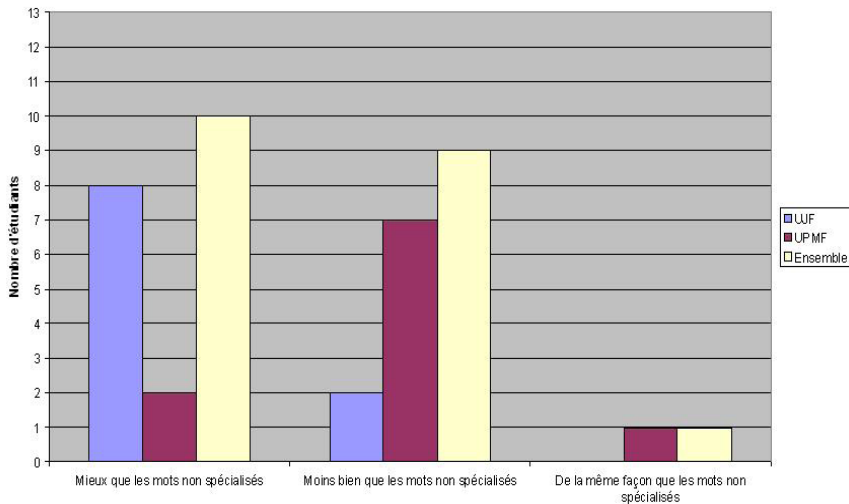


Figura 2. Pergunta 7: “Como você entende as palavras especializadas?”/“melhor que as palavras não especializadas”/“com mais dificuldades que as palavras não especializadas”/“da mesma maneira que as palavras não especializadas”

Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 2 mostra uma diferença que nos parece significativa entre os alunos de disciplinas científicas e os de ciências humanas. Quando interrogados sobre seu grau de compreensão do léxico especializado, os alunos da UJF declaram entendê-lo melhor esse léxico do que o não especializado, enquanto os da UPMF declaram o contrário. Esse fato é, a nosso ver, diretamente ligado às disciplinas ensinadas: nas aulas de disciplinas como a Física, os modos de transmissão do conteúdo, e entre eles a terminologia, podem ser mais “transparentes” para alunos não francófonos – uso de números e símbolos, de fórmulas matemáticas etc. –, enquanto a compreensão da terminologia de uma disciplina como Administração de Empresas depende, em grande parte, do domínio da língua usada na aula.

Como vimos acima, o discurso do professor nas aulas expositivas caracteriza-se por uma atividade de explicitação e, em particular, por uma atividade metaléxica intensa, fato comprovado por várias pesquisas (CARRAS, 2008; PARPETTE; BOUCHARD, 2003; BOUCHARD; PARPETTE, 2007). A Figura 3 mostra que os alunos interrogados das duas universidades percebem esta atividade metaléxica nos discursos do professor. Apenas uma percentagem pequena diz não haver explicação da terminologia usada por parte do professor – fato que pode ser objetivo ou denotar dificuldades de compreensão do conteúdo do discurso didático, por parte dos alunos.

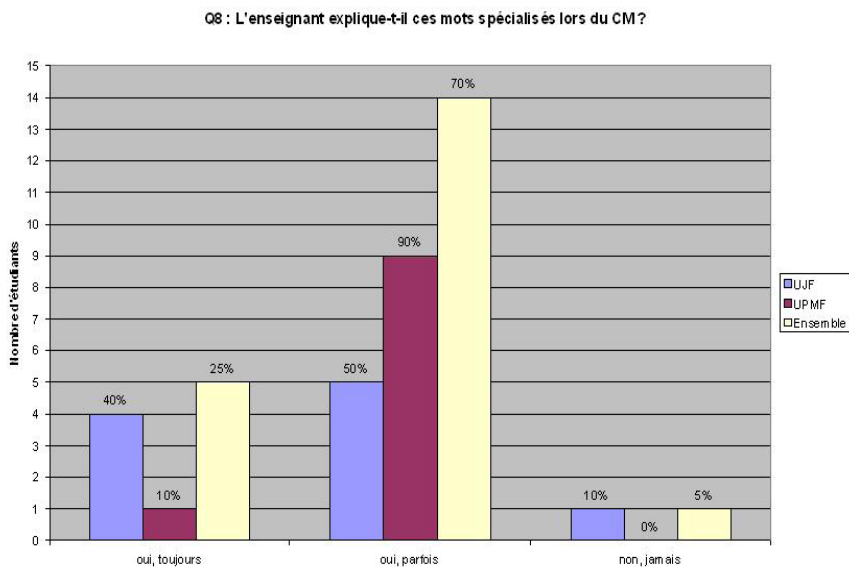


Figura 3. Pergunta 8: “O professor explica as palavras especializadas usadas durante a aula?” “Sim, sempre”/ “sim, às vezes” / “não, nunca”.

Fonte: Dados da pesquisa

Q9: comment le professeur explique ces mots?

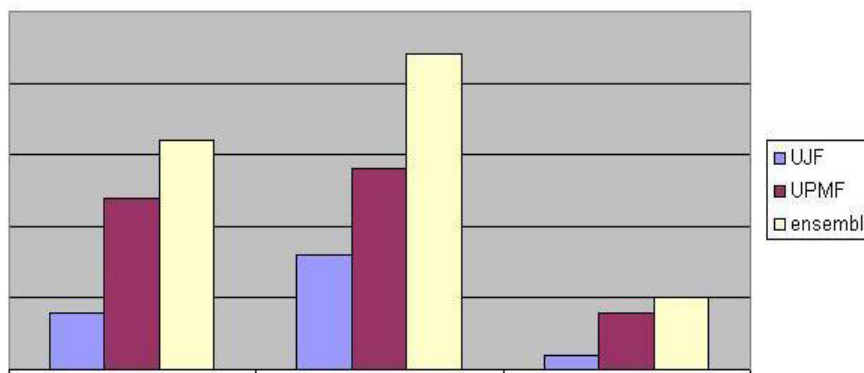


Figura 4. Pergunta 9: “Como o professor explica as palavras especializadas?” “através de uma definição”/“através de um exemplo”/“através de um esquema, um desenho”

Fonte: Dados da pesquisa

Vimos, na seção 3.2, que o professor de Física usa muito a lousa, passando de um sistema semiótico a outro – sistema linguístico/sistema não linguístico, em particular fórmulas matemáticas, gráficos, etc. Vimos também que o professor de Administração de Empresas usa recursos linguísticos para dar precisões sobre a terminologia usada. A Figura 4 mostra que tanto os alunos da UJF como da UPMF percebem a ocorrência, no discurso do professor, desses meios de explicação. Convém precisar aqui que a percepção, por parte dos alunos, da ocorrência de explicações não significa que eles tenham acesso ao conteúdo da explicação. Sublinhamos, numa pesquisa anterior (CARRAS, 2008), que as estratégias didáticas adequadas para um público francófono podem ser pouco ou mal aproveitadas pelos alunos não francófonos, em particular por aqueles de nível linguístico mais baixo. Em particular, a transmissão de conteúdo essencialmente verbal aumenta o *input* linguístico, aumentando assim as dificuldades dos alunos de nível mais fraco. Além disso, os exemplos citados pelo professor têm, muitas vezes, um caráter sócio-cultural marcado, fundamentando-se num saber coletivo não ou pouco compartilhado pelos alunos não francófonos.

Conclusões e perspectivas

Nossa pesquisa teve como objetivo principal analisar os discursos do professor nas aulas universitárias expositivas, a fim de observar o tratamento dado ao léxico especializado característico da disciplina ensinada e a recepção, por parte de alunos não francófonos, das estratégias didáticas de transmissão do léxico usadas pelo professor.

Os pontos de convergência entre as duas aulas observadas, que podem ser considerados como marcas de um gênero discursivo, no caso as aulas expositivas, são:

- um discurso monologal dialógico – proferido por um único locutor, mas dirigido para um público permanentemente levado em conta na elaboração e na verbalização do discurso;
- uma intensa atividade de explicitação por parte do professor, especialmente uma atividade metaléxica, que constitui uma estratégia didática de transmissão de conteúdo;
- um duplo estatuto da terminologia, que é ao mesmo tempo objeto de estudo e ferramenta de transmissão de conhecimento;
- marcadores de dialogismo que evidenciam uma co-construção do saber.

No entanto, as aulas observadas apresentam pontos de divergência que nos parecem decorrer, em grande parte, das disciplinas envolvidas:

- uma percepção diferente, por parte de um locutor não especialista, do grau

de especialização do léxico de cada disciplina: a terminologia de uma área como a Administração de Empresas faz parte, pelo menos de forma passiva, do acervo de um locutor não especialista; o mesmo não se verifica, ou se verifica de uma maneira menos marcada, com a terminologia de uma disciplina como a Física;

- modos privilegiados de transmissão do saber diferentes: na aula de Administração de Empresas, a transmissão do saber passa essencialmente pelo meio linguístico, enquanto o professor de Física passa com frequência de um sistema semiótico para outro – do linguístico para o não linguístico – do verbal para o visual, que acontece através do uso de fórmulas matemáticas e símbolos escritos na lousa e assume um papel central.

No que concerne ao grau de dificuldade das aulas expositivas, para os alunos não francófonos, observamos que o léxico especializado não constitui necessariamente a dificuldade maior; o nível linguístico geral, ou seja, o grau de domínio do léxico geral parece mais determinante.

No que concerne à recepção por parte dos alunos, observamos que as estratégias didáticas que facilitam a transmissão do conteúdo para os francófonos podem dificultar a compreensão para os não francófonos – aumento do *input* linguístico, uso de referências sócio culturais não compartilhadas. As estratégias didáticas do professor constituem, assim, estratégias apropriadas, mas para determinado tipo de público.

Pensamos desenvolver esta pesquisa nas seguintes direções:

- analisar o corpus mais detalhadamente, a fim de verificar os resultados obtidos a partir de amostras;
- desenvolver a análise da transmissão não verbal do conteúdo, em particular na aula de Física;
- aumentar o corpus com um leque mais amplo de disciplinas, a fim de prosseguir a nossa distinção entre marcas próprias do gênero discursivo e marcas de uma identidade disciplinar;
- analisar a percepção do próprio discurso por parte do professor, a fim de distinguir as estratégias didáticas conscientes, explícitas, das marcas discursivas características do discurso didático considerado como gênero.

Abstract

In view of integrating non-native French speakers into French University system, we are particularly interested in the professor's speech when presenting

a conference course, which is the specific aspect of French University's teaching with which the non-native speakers experience most difficulties. Continuing our precedent researches on this subject, we will emphasize the dialogical markers in the co-construction of lexical knowledge in those conference courses dealing with economical sciences and with physics. Our interest in the metalexical activity derives from the non-native French speaking public which is the target of our study. It is based equally on the fact that professor's speech has as its object the creation, in the student, of a mastery of concepts simultaneously with the mastery of the terminology of the discipline. In identifying explanatory lexical markers, we can define three aspects: the professor's intensity in actively clarifying the lexic, the different types of clarification, the place of the audience in this co-construction of lexical knowledge

Key words: Non native french speakers students; Didactical speech; Conference course

Referências

ALI BOUACHA, A. **Le discours universitaire: la rhétorique et ses pouvoirs**. New York: Peter Lang, 1984.

BOUCHARD, R.; PARPETTE, C. Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux: le cas des CM de droit. **Lidil**, Grenoble, v. 35, 2007. p. 199-209.

CARRAS, C. L'accès à un contenu en français de spécialité: aspects linguistiques, pragmatiques et culturels. In: COLLOQUE INTERNATIONAL, 2005, France. **Apprendre une langue de spécialité: enjeux culturels et linguistiques**. Paris: Éditions de l'École Polytechnique, 2008. p.121-134.

CHALLE, O. **Enseigner le français de spécialité**. Paris: Economica, 2002.

MANGIANTE, J. M. Rôle du lexique courant dans la structure de la démonstration mathématique. **Cahiers de l'apluit**, Paris, v. 23, n. 2, 2004.

MOIRAND, S. *et al.* **Parcours linguistiques de discours spécialisés**. New York: Peter Lang, 1993.

MORTUREUX, M. F. Enseignement des langues et vulgarisation. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 61, 1986. p. 67-77.

PARPETTE, C.; BOUCHARD, R. Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux. **Arob@se**, v.1-2, 2003. p. 69-78.

POLLET, M. C. **Pour une didactique des discours universitaires**. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.