

DEYZELI MEIRA COSTA

DA LEITURA À PRODUÇÃO ESCRITA

uma contribuição para o ensino de Francês no 3º grau

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação (Metodologia do Ensino) à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Joaquim Fontes Brasil Júnior.

Faculdade de Educação

Campinas - SP

1987

UNICAMP  
CENTRAL

DEYZELI MEIRA COSTA

Este exemplar corresponde à re-  
dação final da dissertação de-  
fendida por Deyzeli Meira Costa  
aprovada pela Comissão Julgado-  
ra em

Data: \_\_\_\_\_

Ass.:  \_\_\_\_\_

DA LEITURA À PRODUÇÃO ESCRITA

uma contribuição para o ensino de Francês no 3º grau

Comissão Julgadora

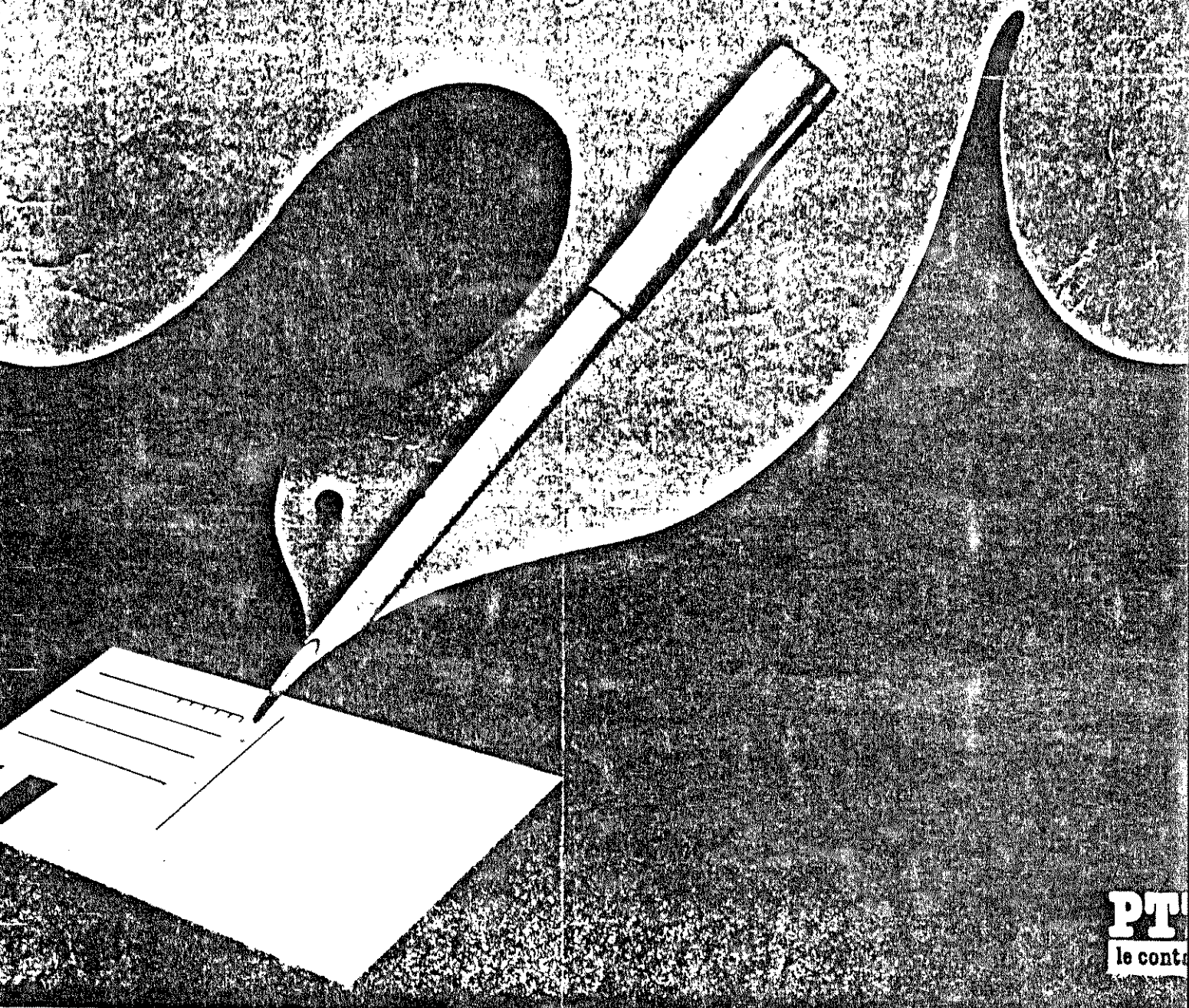
*Fontes*

*Ch. Galves*

*Antonio Galves*

*Antonio Galves*

# ECRIRE C'EST FAIRE DES HEUREUX



**PT**  
le cont

crire, c'est prendre le temps de faire  
partager un bonheur présent.  
crire efface les distances et témoigne de la  
sincérité et de la vérité de vos sentiments.

Ecrire, c'est faire voyager vos joies et votre  
bien-être.  
Ecrire vos vacances, c'est penser à en faire  
profiter ceux que vous aimez...

**ECRIRE, C'EST FAIRE DES HEUREUX.**



A meus pais, Deyler e Belina, que me ensinaram a lutar pelos ideais, enfrentando todos os obstáculos, por mais intransponíveis que eles sejam.

TODA A MINHA GRATIDÃO

- \* ao Prof. Dr. JOAQUIM FONTES BRASIL JÚNIOR, orientador ami  
go, presente em todos os momentos do meu Mestrado;
- \* ao Prof. Dr. DEMERVAL SAVIANI, pela sua dedicada colabora  
ção;
- \* aos professores da Faculdade de Educação da UNICAMP que  
durante os cursos respeitaram minha individualidade, per-  
mitindo que meus objetivos e interesses prevalecessem sem  
pre que possível;
- \* aos colegas do Instituto de Estudos da Linguagem da UNI-  
CAMP que muito me ajudaram com suas sugestões, em particu-  
lar à Profa.Dra. CHARLOTTE C. GALVES, à Profa. NICOLE A.  
THIMMIG e à Profa. LEONOR C. LOMBELLO;
- \* a meu marido NELSON, sem apoio de quem eu nunca teria con  
seguido realizar esta tarefa;
- \* aos alunos que vivenciaram comigo esta experiência, pela  
confiança em nosso trabalho.

## ÍNDICE

INTRODUZINDO .....	1
CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES - O ENSINO DO FRANCÊS NA UNICAMP .....	8
1.1. A UNICAMP .....	10
1.2. O Departamento de Linguística Aplicada da .....	14
1.3. O Centro de Linguística Aplicada ...	17
1.4. Tendências Metodológicas .....	26
CAPÍTULO 2 - REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FRANCÊS NO 3º GRAU .....	34
2.1. Objetivos da Universidade Brasileira	36
2.2. O Lugar do Ensino de Francês .....	43
2.3. O Papel do Professor e o do Aluno ..	46
2.4. A Abordagem da Escrita .....	49
2.4.1. A escrita no método tradicio- nal .....	51
2.4.2. A escrita nos métodos áudio- visuais .....	59
2.4.3. A escrita no enfoque Instru- mental .....	71
CAPÍTULO 3 - DA LEITURA À PRODUÇÃO ESCRITA - RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA .....	78
3.1. Análise do Público .....	83
3.1.1. Turma LA 113 C .....	84

3.1.2. Turma LA 213 C .....	97
3.2. Procedimentos Metodológicos .....	102
3.2.1. Considerações sobre o trabalho com a compreensão escrita	104
3.2.2. Considerações sobre o trabalho com a produção escrita ..	109
3.2.3. Esboço da relação entre escrita e oral .....	118
3.2.3.1. Modernizando o laboratório de línguas .	122
3.3. Análise das atividades de produção escrita .....	128
CONCLUINDO .....	189
BIBLIOGRAFIA .....	195
ANEXOS .....	198

## INTRODUZINDO...

O principal objetivo desta dissertação é o de refletir sobre o ensino da produção escrita em Francês no 3º grau.

Teve como ponto de partida uma prática pedagógica que tem sido particularmente valorizada nas duas últimas décadas pela Didática Geral de Línguas Estrangeiras. Esta prática - que será analisada no decorrer desta pesquisa - estabelece prioridades e objetivos a partir dos interesses e necessidades do aluno (centro da aprendizagem), tentando desenvolver sua competência comunicativa. Trabalha com a macrolinguística, ou seja, com a linguística da enunciação, tentando verificar o funcionamento externo (fatores psicológicos, sociológicos, culturais) que condicionam a produção do enunciado.

Neste tipo de trabalho, o ensino é, então, centrado no aluno, considerado como um indivíduo social. O professor ocupa, sobretudo, um papel de animador, de coordenador. Cada curso, sob este ponto de vista, passa a ser na realidade um projeto educativo único que tenta levar em conta não somente as necessidades do aluno para definir seus objetivos de aprendizagem, mas ainda a sua vivência específica, meio sócio-cultural, modo e nível de escolarização, tipo de motivação, idade e tempo a ser consagrado ao estudo. Desta forma, os objetivos resultam de negociações constan-

tes entre professor e aluno. Através de conversas, discussões, questionários e da vivência em sala de aula, o curso vai sendo montado e reformulado. A ênfase a uma ou mais competências vai depender desses objetivos (1).

No Brasil, esta prática tem sido adotada junto ao público de 3º grau, havendo uma tendência de privilegiar-se a leitura, criando-se, inclusive, cursos sob a denominação de Francês Instrumental (2), que abordam, na maioria das vezes, a compreensão escrita de textos científicos. Isto permite aos alunos um acesso rápido à bibliografia indicada no curso de graduação, e, futuramente, como profissionais, uma atualização permanente, através do contato com revistas e livros especializados.

Por outro lado, podemos também observar a existência de cursos voltados para um público que se interessa em ter uma visão mais ampla da língua e que, por motivos os mais diversos, gostaria de escrever ou até mesmo de ter contato com a língua oral. Um desses motivos poderia ser o seu aspecto pragmático (respondendo a uma necessidade imediata de comunicação, geralmente induzida por fatores extraescolares), mas não haveria muitas vezes uma preocupação cultural, educativa? Não teria permanecido no brasileiro uma

---

(1) - GALISSON, Robert. *D'Hier à aujourd'hui - la didactique des langues étrangères - du structuralisme au fonctionnalisme*. P. 19.

(2) - Ou com outras denominações, tais como Francês Científico, Técnico ou Cursos de Leitura.

certa visão romântica da língua francesa - língua bonita, so nora, musical? Não existiriam ainda vestígios da herança ar tística, literária que temos recebido durante séculos? Não haveria um vazio não preenchido no 1º e 2º graus? Se, por um lado, não podemos deixar de atender às expectativas deste tipo de público, por outro, precisamos refletir sobre os objetivos da universidade brasileira, assim como o lugar que o ensino de línguas deve ocupar em nosso contexto.

Nossa premissa seria a de que, conhecendo e analisando nosso contexto, poderemos chegar ao objetivo cen tral desta dissertação - meditar sobre o ensino do Francês, e, sobretudo, da produção escrita para este tipo de público. Para isto teremos como ponto de partida uma experimentação realizada durante 5 anos, no Centro de Linguística Aplicada (CLA) - órgão anexo do Departamento de Linguística Aplicada (DLA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Estado de São Paulo, com grupos de alunos provenientes de diversos ramos de estudos (Medicina, Engenharia, Música, Física, Ciências Sociais, Letras, etc.) e, mais especificamente, será apresentado o relato de uma testagem com um grupo de iniciantes acompanhado durante dois semestres. É importante ressaltar que a UNICAMP não se propõe a formar professores de línguas, nem tradutores, nem intérpretes. O ensino de Francês, assim como das demais línguas, é destinado aos alunos de graduação e pós-graduação, como disciplina eletiva, obrigatória ou ex

tracurricular, de acordo com o previsto em seu curso de origem (3).

A dissertação organiza-se da seguinte maneira:

\* no Capítulo 1 são apresentados ao leitor a UNICAMP, o Centro de Linguística Aplicada e o ensino de Francês aí realizado.

\* no Capítulo 2 é feita uma reflexão a respeito do papel do ensino de línguas estrangeiras no 3º grau, considerando-se os objetivos gerais da universidade brasileira.

Descreve-se, ainda, como a escrita vem sendo abordada nos últimos quarenta anos pela Didática Geral de Línguas Estrangeiras.

\* no Capítulo 3 é apresentado um relato da experiência acima mencionada, junto aos alunos da UNICAMP. Para determinar a abordagem metodológica, foram levados em conta os objetivos especificados no Capítulo 2, bem como os dos próprios alunos. À semelhança do que propõe Sophie Moirand (4), optamos

---

(3) - O Francês é disciplina obrigatória para os cursos de Letras e Linguística (durante 4 semestres), podendo o aluno optar entre Francês, Alemão e Inglês). É também obrigatório para Música durante 2 semestres (sendo que o aluno tem como opção o Inglês ou o Francês).

(4) - MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit: compréhension/production en langue étrangère.*



por partir da compreensão escrita para se chegar à produção escrita, percorrendo um caminho diferente do método áudio-visual (que vai do oral para a escrita), visando a desenvolver a *capacidade comunicativa* do estudante. Além disso, neste relato aparece um esboço da relação oral-escrita e procura-se provar a importância que o laboratório de línguas pode assumir num tipo de ensino como este, centrado no aluno.

Na tentativa de verificar esta hipótese - a de que este enfoque da produção escrita seja adequado para este tipo de público - optamos por um tipo de avaliação (A Iluminativa) (5), que permitisse analisar a aprendizagem como um todo, havendo uma observadora participante, a professora, que seria parte integrante do processo. Através da observação constante do real (a vivência em sala de aula) foram levados em conta todos os dados (em vez de trabalhar-se apenas com tabelas, com análise de erros). Isto porque consideramos como Parlett e Hamilton, que *o ambiente da aprendizagem é um fator que influencia o processo e que por ele é influenciado e alterado*. Não isolamos fenômenos nem tradu

---

(5) - PARLETT et HAMILTON. *L'Evaluation illuminative - une demarche nouvelle dans l'étude des programmes d'innovation*.

zimos os aspectos em traços quantificáveis, uma vez que essas reduções e cortes deformariam a realidade, trabalhando com fragmentos e não considerando a *negociação* presente em todo o curso. Utilizamos uma forma adaptável a cada caso específico, sendo os procedimentos determinados pela natureza do problema. Esta avaliação é, nesta dissertação, explícita da de duas maneiras: pelo relato da experiência e pela análise das atividades de produção escrita.

Com esta pesquisa, pretende-se contribuir para a área de ensino de Francês no Brasil.

POR QUE ESCOLHEU O FRANCÊS?

- depoimento de alunos -

"É útil e agradável"  
(Gerald - Física)

"Pela aplicação no trabalho; leitura de documentação técnica em francês".  
(João Carlos - Matemática)

"O interesse maior é a possibilidade de acesso à bibliografia, quer de textos de lingüística, de ensaios ou críticas a textos literários e até, se possível, os próprios textos literários".

(Francisco - Letras)

"1º - Por gostar da língua

2º - Para completar os números de créditos eletivos de que necessito para terminar meu curso".

(Maria Emília - Matemática)

"Na minha área existem indústrias francesas, numa das quais pretendo trabalhar".  
(Sérgio - Engenharia Mecânica)

"Acho o idioma belíssimo"  
(Cristiane - Física)

"É interessante para o meu curso e pretendo estudar na França".

(Paulo Roberto - Ciências Sociais)

"Porque é a língua estrangeira que mais me agrada".  
(Gisela - Pedagogia)

No depoimento dos alunos foi mantida a resposta integralmente.

CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES -

O ENSINO DE FRANCÊS NA UNICAMP

Tomando como pressuposto o fato de que *o contexto interfere na aprendizagem*, é importante apresentarmos para o leitor o local onde foi desenvolvida esta experiência. Desta forma, neste primeiro capítulo, falaremos da Universidade Estadual de Campinas, assim como do Centro de Linguística Aplicada e do ensino de Francês que vem sendo aí realizado. Convém ressaltar que esta dissertação foi redigida num período de grandes mudanças, muitas das vezes repentinas e bruscas, devendo, portanto, o leitor ficar atento para a transitoriedade do histórico, sobretudo nos últimos dois anos (1985 e 1986).

### 1.1. A UNICAMP

Antes de iniciarmos este trabalho, já era possível prever o tipo de público da turma que se tornaria objeto da pesquisa, devido à experiência de oito anos de docência na UNICAMP, no decorrer dos quais foi fácil observar algumas constantes que serão destacadas neste capítulo. Naturalmente, seriam consideradas as variáveis do grupo em questão. Num curso de Francês Geral, certamente se matriculariam alunos de várias áreas de graduação, provenientes das Faculdades e Institutos da UNICAMP, e, eventualmente, alunos de pós-graduação, ou, no caso de haver vagas, até mesmo pessoas de fora da UNICAMP, portadoras de um diploma universitário (como alunos especiais). Isto devido à estrutura desta universidade. A Universidade Estadual de Campinas, criada em 1964, teve como pedra fundamental a Faculdade de Medicina (fundada em 1958) e surgiu numa época em que a universidade brasileira estava passando por muitas mudanças. Com a transferência da capital do Brasil, em 1960, foi fundada a Universidade de Brasília. Esta universidade teria sido o marco de uma ampla reforma universitária, que acabou se concretizando com a Lei 5540/68. No plano cultural, esta reforma foi o reflexo de uma mudança de paradigmas. Desde o Império, até a Segunda Guerra Mundial, nossa referência cultural sempre fora a Europa, sendo o ensino superior brasileiro reconhecidamente marcado pela presença da França: o cur-

rículo dos cursos, a bibliografia adotada, a visita de vários professores franceses. Esta influência estendia-se aos próprios costumes e artes, na sociedade de maneira geral.

Com a ascensão americana para primeira potência os Estados Unidos foram substituindo gradativamente a França em nosso horizonte de referência, em muitos aspectos. A universidade americana passou a ser o paradigma da universidade brasileira, o que pode ser observado pela reforma universitária, que buscou nos Estados Unidos o modelo para o desenvolvimento do ensino superior brasileiro (6).

Com a nova lei, as universidades oficiais (entre elas a UNICAMP) e as particulares que recebem subsídio do Governo, estruturaram-se em torno de departamentos, adotaram o regime de créditos, reuniram suas faculdades num único espaço físico (o campus universitário). Assim, o aluno tem a liberdade de montar o seu próprio currículo, podendo, inclusive, optar por algumas disciplinas de qualquer outro departamento, além das obrigatórias do seu curso. Tem a possibilidade de participar não só de cursos, mas ainda de atividades culturais realizadas no campus, o que vem a ser não só um fator de integração, mas evita a duplicação de recursos. Isto significa que qualquer aluno da

---

(6) - Para uma análise mais detalhada deste aspecto, consultar Hélio Pontes, *La educación en Brasil*.

UNICAMP pode seguir o curso de Francês como disciplina eletiva, obrigatória ou extracurricular, dependendo do que seja estabelecido pela sua faculdade. Havendo vagas, os alunos de pós-graduação podem ter acesso a esses cursos, e este serviço pode ser estendido a qualquer pessoas portadora de um diploma universitário que se inscreva como aluno especial. Quanto ao Francês, as pessoas podem ainda participar de todas as atividades culturais, como por exemplo, a utilização da biblioteca e do laboratório de línguas e o comparecimento a filmes, apresentações de vídeo, exposição de livros, etc. São aspectos positivos, proporcionados por este sistema que podem ser acrescentados a outros, como por exemplo, o fato de o aluno escolher o Francês por sua livre vontade (uma vez que, mesmo no caso de ser disciplina obrigatória, pode-se ainda optar entre Inglês e Alemão). Além disso, como a instituição não exige um programa rígido, o estudante pode ter um curso voltado para suas necessidades e interesses. Há, entretanto, problemas sérios a serem enfrentados nos cursos de Francês e nos de outras línguas estrangeiras, sobretudo os que também trabalham com o oral: como os grupos não são fixos (como o seriam no sistema seriado) as pessoas não se conhecem, desfavorecendo a interação nas turmas. Os horários das outras aulas são diferentes, o que dificulta o estudo em grupos fora da sala de aula. Raramente continuam no mes-



mo horário no semestre seguinte, o que prejudica muitas vezes a pesquisa de um professor. Dificilmente os alunos unem-se para reivindicarem algo. Pensando de maneira mais geral, os alunos dos cursos de Francês têm citado alguns problemas que coincidem com os apontados pelos alunos dos cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP: dificuldade para solidificar amizades e participar de grupos, enfraquecimento da dorça estudantil, desunião e falta de coesão grupal, dispersão nos relacionamentos pessoais, formação e grupos sociais diminutos ("pequenas panelas"), isolamento e falta de senso de turma (7).

São fatores que não podemos deixar de considerar no momento de pensarmos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. A estrutura da universidade vai influir na determinação de pontos importantes, tais como a programação e a abordagem metodológica. É indispensável, ainda, analisarmos o órgão responsável pelas atividades didáticas: o Departamento de Linguística Aplicada, através de seu órgão anexo, o Centro de Linguística Aplicada.

---

(7) - FRANÇA. *O discurso dos formandos em Pedagogia*. P. 129.

## 1.2. O Departamento de Lingüística Aplicada

Tanto os cursos de Francês quanto as atividades destacadas anteriormente são oferecidos pelo Departamento de Lingüística Aplicada (DLA). Este departamento está ligado ao Instituto de Estudos da Linguagem, que é ainda constituído por dois outros departamentos: Lingüística e Teoria Literária. O DLA, da mesma forma que os demais departamentos da UNICAMP e da maioria das universidades oficiais, desenvolve três tipos de atividades: extensão, pesquisa e ensino. Através de seu órgão anexo, o CLA - Centro de Lingüística Aplicada - ministra disciplinas de línguas estrangeiras: Inglês, Francês, Alemão, Espanhol, Russo, Hebraico, Japonês e Português para Estrangeiros. Além disso, mantém cursos de extensão de Português para Estrangeiros (8) e Hebraico. O DLA oferece, ainda, disciplinas na área de Lingüística Aplicada na graduação de Lingüística e Letras, sendo que está, neste ano de 1987, iniciando seu programa de Mestrado. Seu corpo docente, formado de 39 professores, 35 dos quais em Regime de Dedicção Exclusiva (RDIDP), 3 em Regime de Turno Completo (RTC) e 1 em Regime Parcial (RTP) (9), tem participado de outras atividades, dentro e fora da UNICAMP: cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização; elaboração e

---

(8) - Para alunos e professores estrangeiros da UNICAMP.

(9) - Ou seja, 40, 24 e 12 horas, respectivamente.

aplicação de testes de proficiência em determinada língua estrangeira para alunos ingressantes em programas de pós-graduação, em vários Institutos e elaboração de provas de vestibular (Português e línguas estrangeiras), para diversas faculdades do Estado de São Paulo, assim como provas de con cursos públicos, traduções simultâneas, revisões de textos. Participa de alguns projetos ligados à rede estadual e muni cipal do ensino de 1º e 2º graus (CENP, MEC-SESu) e ainda de assessorias (tais como à FAPESP, ao CNPq, à Fundação para o Livro Escolar, à Comissão Editorial da revista *DELTA*). O DLA é, ainda, responsável pela revista *Trabalhos em Lin*- *güística Aplicada*, editada pela FUNCAMP-UNICAMP, tendo já lançado sete números. Além disso, promoveu o 1º Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, em setembro de 1986, reunindo especialistas de todo o Brasil e de outros países (Argentina, México, Peru, Uruguai, Colômbia, França, Estados U nidos, Israel, País de Gales e Alemanha).

A apresentação dessas atividades é de suma importância, porque a Lingüística Aplicada é uma área recente no país, sendo necessária a divulgação de qualquer iniciativa neste campo. Tal relato poderá inclusive vir a ser de alguma utilidade para outros departamentos de Lingüística Aplicada que venham a ser implantados no país. Porém, a maior preocupação no momento é, sem dúvida, a de especificar para o leitor, de maneira detalhada, o contexto no qual foi vivenciada esta experiência e relacioná-lo com o contexto brasileiro.

O quadro descrito acima é ainda bastante recente, pois o Departamento foi criado há cinco anos e ainda se encontra em fase de desenvolvimento. Seu corpo docente depara-se com problemas de várias naturezas. Um deles, por exemplo, é de origem financeira, reflexo da crise econômica que atravessa o país e da política que vem sendo adotada, desfavorável à Educação, e, sobretudo, à área de Humanas. Além disso, como qualquer professor, enfrenta a desvalorização da docência, mais grave no caso pela visão preconceituosa que se tem a respeito do professor de língua estrangeira que é encarado ainda por muitos mais como um "dador de aulas", um aplicador de métodos importados que poderia ser substituído, em seu trabalho, por qualquer falante da língua, do que como um especialista no assunto. Deve ainda preencher o vazio deixado pelo 1º e 2º graus, onde o ensino de Francês não tem muita expressão, ficando para o 3º grau a missão de atender a uma grande demanda (de privilegiados).

Para melhor compreensão do presente, é necessária uma volta ao passado, até o momento da criação do CLA (o DLA ainda não existia, tendo surgido apenas em 1982). Tal relato poderá, à primeira vista, parecer exaustivo, mas ele é relevante, porque ilustra alguns aspectos que atingem todo o país, no que diz respeito, sobretudo, ao ensino de língua estrangeira, na universidade brasileira.

### 1.3. O Centro de Lingüística Aplicada

Foram utilizados dois recursos para esta retrospectiva: a consulta a documentos legais (ofícios, o Diário Oficial do Estado, regimento) e a entrevista com duas pessoas que vivenciaram a sua criação. Pudemos, então, verificar a sua evolução da qual participamos mais de perto a partir de 1977, quando iniciamos nossas atividades no CLA. Precisamos retornar a 1970, quando foram instalados quatro laboratórios de línguas que seriam utilizados nos cursos de Inglês, Francês e Alemão. Representavam na época uma aquisição onerosa e gozavam de grande prestígio junto à Didática Geral de Línguas Estrangeiras, internacionalmente falando. Era o apogeu dos métodos áudio-visuais e o CLA abria suas portas com o que havia de mais moderno, em termos tecnológicos (assunto que retomaremos no item 2.4.2). Não podemos nos esquecer de que nesta fase o país não tinha ainda os problemas com o FMI e fez grandes investimentos em tecnologia, até mesmo em detrimento de recursos humanos, deixando inclusive de lado os problemas sociais. Era a tentativa de seguir os passos dos países desenvolvidos. E este clima refletiu-se, também, nas universidades e na UNICAMP.

Iniciou o CLA suas atividades como órgão complementar do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) na qualidade de órgão técnico (sendo que o IEL não existia ainda).

Ao ser entrevistada, a profa. Esther Zink de Souza, designada em 1/8/70 como supervisora da equipe de Alemão e que continua, ainda hoje, trabalhando no CLA, declarou terem sido muitas as dificuldades. Apesar de contarem com um laboratório de línguas, as condições iniciais de trabalho eram muito precárias: faltavam instalações satisfatórias, não possuíam um método áudio-visual (o que seria de se esperar no momento, justificando, inclusive, a aquisição do laboratório).

Não podemos também nos esquecer de que naquela época a Didática Geral de Línguas Estrangeiras tendia para o uso de métodos completos a serem seguidos cegamente pelo professor, e, neste material, encontravam-se exercícios a serem realizados no laboratório. No caso, tinha-se o laboratório, mas não os exercícios orais, as gravações. Assim sendo, os professores tiveram que gravar eles mesmos diálogos e exercícios estruturais. Esta iniciativa foi, sem dúvida, de grande importância, mas representou para os professores muito idealismo e um esforço muito grande. Isto porque haviam sido admitidos exclusivamente para prestação de serviços por dez horas semanais de aulas (2 cursos), sem nenhuma remuneração pelo trabalho de preparação e de avaliação. Naturalmente, como se tratava de um projeto grandioso (pelo número de alunos que pretendia atingir), tudo seria montado aos poucos; era de se esperar que fosse crescendo gradativamente. Entretanto, passada agora a euforia que existia em

torno do áudio-visual e analisando atualmente as deficiências deste método (que serão apontadas neste trabalho), seria talvez válido questionarmos se não teria sido mais produtivo investirmos mais em recursos humanos do que em tecnologia nesta fase inicial, fornecendo desde o início condições para que os professores trabalhassem (regime em tempo integral, bons salários) e pudessem além de dar aulas, continuar seus estudos, através de pesquisas, ainda que tivessem de usar de criatividade em seus cursos, sem nenhum aparato eletrônico. Lembrando as palavras de Afrânio Coutinho: "Os brasileiros nos caracterizamos, em geral, por desejar o supérfluo antes de possuir o necessário. Em toda a nossa vida esse é o traço que mais chama a atenção. É a psicologia tão bem expressa naquele ditado famoso do - é para inglês ver. Não começamos pela base, mas pelo vértice. Tal psicologia reflete-se muito bem no que concerne a nossa vida universitária". (10).

O depoimento da profa. Esther foi reforçado pelo da professora de Francês, Maria Aparecida Coudry, que também destacou as dificuldades materiais existentes na época. Embora o grupo contasse com o método *Voix et Images de France*, que foi adotado em muitos cursos durante um bom tempo, na opinião da professora, isto estava muito longe do que se poderia esperar de um trabalho numa universidade. Não

---

(10) - *Universidade, instituição crítica*. p. 81.

se deixou encantar pelas maravilhas de um laboratório, de um método importado e, desde o início, percebeu que não haveria espaço para uma pesquisa mais séria num prazo que seria razoável para sua carreira, tendo abandonado a UNICAMP alguns anos depois.

Os depoimentos das professoras Esther e Coudry são duas vivências de uma mesma situação que poderiam causar nas pessoas as mais diversas reações. Objetivamente, entretanto, se analisarmos as condições de trabalho em 1973, verificaremos que se trata de fatos reais e não apenas de meras impressões pessoais. A situação funcional era a seguinte: nomeados técnicos auxiliares de ensino, os professores recebiam, a título precário, vencimentos abaixo de sua qualificação, inferiores até aos vencimentos de um professor secundário; não dispuseram de proteção e garantias previdenciárias quaisquer, pois além de não recolherem contribuições a IPESP, também não lhes eram concedidos os benefícios da legislação do Trabalho (13º salário, INPS, Fundo de Garantia, etc.).

Em 25/6/74, no processo 3312/74, Registro nº 10166, o prof. Dr. Manoel Tosta Berlink, então diretor do IFCH, solicitou ao reitor, prof. Dr. Zeferino Vaz, que fosse constituído oficialmente o CLA (uma vez que ele existia apenas de fato), tendo sido aprovado, através da Portaria GR nº 76, publicado no Diário Oficial do Estado em 18/2/76 (11).

---

(11) - Cf. Anexo 1 - p. 199.



Em 28/6/75, os então denominados "técnicos docentes" passaram a ser considerados como integrantes do Magistério Superior (MS), continuando, entretanto, a trabalhar num regime de 12 horas semanais, (RTP - regime de turno parcial) (12).

Não cabe aqui relatar todo o histórico do CLA, mas é importante ressaltar que o vínculo entre o CLA e o DL, a que ficou ligado a partir de 1977, sempre foi apenas administrativo. Os docentes do DL não tinham atuação junto ao CLA nem vice-versa, tanto no que concerne à docência quanto às pesquisas. Apesar da legislação que previa o CLA como órgão de pesquisa e ensino, durante toda a sua evolução, o CLA sempre esteve oscilando entre duas forças políticas antagônicas, uma delas tentando manter o CLA apenas como centro de serviços. Para isto adotava-se uma linha de contratação de professores em nível inicial de formação (com licenciatura apenas) (13), dificultando a passagem para um regime de trabalho que possibilitaria a pesquisa, o regime de dedicação integral à docência e pesquisa (RDIDP). A segunda tentou sempre transformar o CLA em algo mais do que um centro de prestação de serviços, adotando uma política de contratação de docentes com maior titulação (Mestrado e Doutorado), lutando pela formação dos professores já contra

---

(12) - Referimo-nos aqui à situação funcional da maioria dos professores, sendo que sempre havia algumas exceções.

(13) - Inicialmente, havia professores que nem tinham licenciatura!

tados e, nos últimos anos, tentando passar todos os docentes para o regime de tempo integral (RDIDP). Em dezembro de 1977, foi admitida a professora Dra. Ângela B Kleimann, especialista em Linguística Aplicada, para coordenar o CLA. Em 1978, começaram a ser alterados os regimes de trabalho dos professores do CLA (de RTP para RTC, ou seja, de 12 horas para 24 horas semanais), e reafirmaram-se os direitos e deveres dos docentes incluídos na categoria MS (magistério superior.) Isto fez com que alguns docentes não interessados na carreira acadêmica (principalmente em ingressarem em cursos de pós-graduação) fossem afastados de suas funções.

A integração cada vez maior entre a docência e a pesquisa, levou a que fosse implantado o DLA, o Departamento de Linguística Aplicada, atendendo à concretização dos interesses acadêmicos dos docentes que permaneceram no CLA, que passou a ser um órgão anexo ao DLA. Por outro lado, todos os docentes foram relotados junto a este Departamento, situação esta que permanece até hoje, sendo que somente de 1982 a 1985 os professores foram reclassificados para o RDIDP. Insistimos na importância deste tipo de regime de trabalho, pois somente em tempo integral é possível desenvolver-se as três atividades propostas pela Universidade: extensão, pesquisa e ensino, principalmente se os professores acumularem serviços administrativos ou burocráticos e/ou se estiverem, ainda, em fase de formação (participando de programas de Mestrado ou de Doutorado), como tem sido o ca-

so de grande parte do corpo docente do DLA, durante estes anos. Afrânio Coutinho afirma que "a não concentração num só emprego torna-se contraproducente ao bom desempenho de uma atividade docente em nível superior" (14). Não seríamos tão radicais quanto o autor que não admite em caso algum a acumulação e até diríamos que há pessoas que conseguem dividir-se de maneira bem satisfatória, que isto varia de indivíduo a indivíduo, dependendo de seu temperamento e de cada situação: distância entre os empregos, horário, condição de vida e, ainda, se as atividades são semelhantes ou muito diversificadas. Por outro lado, deve-se admitir que, na maioria das vezes, o fato de um professor trabalhar numa única instituição possibilita uma melhoria na qualidade de trabalho. No caso do DLA, este progresso foi marcante, o que pode ser verificado através da comparação entre os relatórios de atividades. De qualquer forma, a acumulação deveria ser uma exceção e não uma regra. Todo docente deveria ter esta oportunidade, inclusive os de 1º e de 2º graus (com carga didática reduzida, naturalmente), assim como os de universidades particulares. Na UNICAMP, aliás, o RDIDP é uma constante, o que explica de certa forma o excelente nível que conquistou.

---

(14) - COUTINHO, Afrânio. *Universidade, instituição crítica.*

A demanda de cursos de línguas aumenta constantemente na universidade. Torna-se difícil para o DLA, com um número reduzido de docentes, arcar com todas as responsabilidades enumeradas acima (cursos de graduação, pós-graduação, pesquisas e orientação, entre outras), e, ainda, com o compromisso de oferecer os cursos de línguas estrangeiras à comunidade universitária. A questão do CLA e da qualificação dos professores responsáveis pelos cursos de língua volta à tona e continuou-se a discutir no IEL a respeito dos objetivos do CLA, estando em vias de viabilizar-se uma carreira paralela para professores de língua (sem ligação com a pesquisa). Resta-nos questionar se haveria grandes diferenças entre estes professores e aqueles que oferecem as disciplinas do curso básico (que também atendem a toda a universidade); resta-nos entender porque o professor de línguas precisa ser visto como um repetidor de métodos já prontos, em vez de um especialista na área. Argumentos acadêmicos certamente não existem. Políticos? Provavelmente.

Parece-nos o quadro bastante importante, pois, na realidade, algumas questões estão em jogo, e elas remetem-nos às seguintes perguntas:

- a) quais os objetivos da universidade brasileira?
- b) considerando-se esses objetivos, qual seria o lugar do ensino de línguas estrangeiras no 3º grau?

c) qual seria o papel do professor de línguas?  
e do aluno?

São perguntas importantes que chegam a gerar muita polêmica na História da Educação, cujas respostas têm variado com o tempo e com a política governamental. São perguntas que não dizem respeito só ao IEL e à UNICAMP, mas a todas as universidades brasileiras. Naturalmente, existem várias opiniões, várias maneiras de focar o assunto, que retomaremos no Capítulo II deste trabalho.

No momento, acreditamos que seja pertinente descrevermos rapidamente as tendências metodológicas que têm norteado os cursos de Francês no CLA.

#### 1.4. Tendências Metodológicas

Algumas pesquisas vêm sendo realizadas no Instituto de Estudos da Linguagem, na UNICAMP, sobre o ensino de Francês, sobretudo, depois da criação do DLA e da passagem dos docentes para RDIDP - pesquisas estas que têm dado origem a teses, artigos, palestras, e que têm servido muitas vezes para reformularem-se os cursos oferecidos pelo CLA (15). Procura-se, portanto, integrar a docência à pesquisa, tendo-se seguido, principalmente, a tendência da Didática Geral de Ensino de Línguas Estrangeiras. Não tem sido, entretanto, do interesse dos docentes importar métodos franceses e adotá-los na sua integridade. Isto é feito ocasionalmente, a título de experimentação, de maneira geral, sempre havendo um espírito de questionamento, de reflexão, na tentativa de adaptar as correntes metodológicas à nossa realidade, visando a propiciar o melhor para o nosso estudante, e a fornecer alguma contribuição para a área de pesquisa do ensino de Francês no Brasil.

Como já foi dito anteriormente, o início dos cursos de Francês coincidiu com a criação do CLA, em 1970. Contava-se na época com três professores, e era oferecida uma única modalidade de curso: o Francês Geral. Por Francês

---

(15) - Cf. anexo 2 lista de publicações, p. 200.

Geral entendia-se um tipo de curso que levasse o estudante a adquirir um bom domínio da língua, desenvolvendo-lhe as quatro "habilidades" (entender, falar, ler e escrever) (16). As turmas eram constituídas de, no máximo, 25 alunos, de várias faculdades e de graduação ou de pós-graduação, que iam se inscrevendo a cada semestre, podendo chegar ao 6º semestre. Estes cursos, na medida do possível, estavam geralmente ligados à pesquisa do áudio-visual - metodologia muito valorizada na época e que representava um grande avanço em relação ao método tradicional. Estes métodos serão analisados no Capítulo II, nos itens 2.4.1. e 2.4.2.

Não se tratava de uma cópia fiel do método. Quando algum professor optava pelo *Voix et Images de France* (17), ele fazia as adaptações necessárias. Mais tarde, o *Voix et Images de France* foi substituído pelo *De Vive Voix* (18), também um método áudio-visual, mas com alguns progressos em relação ao anterior. Das cinco aulas semanais, uma era reservada para o laboratório, onde os alunos tinham acesso aos diálogos e exercícios estruturais previstos pelo método.

Em agosto de 1978, uma outra modalidade de ensino foi implantada no CLA: o Francês Instrumental. Trata

---

(16) - Na época falava-se de "habilidades", atualmente o termo utilizado é "competências".

(17) - GUBERINA, P. e RIVENC, P.

(18) - MOGET, Marie-Thérèse.

se de um curso destinado a estudantes de uma mesma área, interessados em leitura de textos técnicos, com 3 a 4 horas semanais, durante dois semestres. A implantação do programa de Francês Instrumental deu-se por intermédio do Consulado da França que, através de um acordo com o IEL, prontificou-se a viabilizá-lo financeira e didaticamente. Este tipo de acordo foi feito não somente na UNICAMP, mas em outras universidades brasileiras (como a Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Brasília, Universidade de São Paulo). Para isto, o Consulado enviou uma leitora, profa. Dra. Charlotte C. Galves, que coordenou o programa. O relatório de atividades do Francês Instrumental do período de 1978 a 1983 explica como ocorreu esta implantação: "O ponto de partida foi o interesse manifestado pelos serviços culturais franceses de favorecer a implantação na universidade de uma modalidade diferente de ensino do Francês, que consistisse em propor aos alunos uma metodologia de acesso aos textos da sua especialidade em Francês. Assim, a partir de então, uma verba passou a ser regularmente oferecida para permitir a realização desses cursos. Tratava-se, portanto, de uma iniciativa exterior à própria universidade. Contudo, à medida que ia se realizando, o trabalho ligado ao programa de Francês Instrumental foi se integrando a vários níveis: criação de uma sigla especial que oficializou a oferta dos cursos de leitura por parte do CLA; contratação de uma professora com a finalidade de assegurar a oferta destes cursos, integração maior dos professores re



cebendo pelo Consulado à vida acadêmica com sua participação no grupo de trabalho e de pesquisa formado pelos professores envolvidos no programa - que fossem do CLA ou não - de desenvolvimento das atividades desse grupo, cujo trabalho de pesquisa se enquadra atualmente numa das linhas mais importantes do Centro e Departamento de Linguística Aplicada (o ensino da leitura em língua estrangeira), ligações desta pesquisa com o desenvolvimento do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, por intermédio de cursos ou de trabalhos de dissertação, enfim, reconhecimento pela comunidade universitária do interesse do programa, sobretudo, no que diz respeito aos públicos de pós-graduação" (19).

O CLA passou, então, a oferecer simultaneamente cursos de Francês Geral e cursos de Francês Instrumental, modalidades estas que permanecem até hoje. Resumindo, temos então; o que nos mostra o quadro na página seguinte.

Vimos, na introdução deste trabalho, que o termo Francês Instrumental é utilizado no Brasil (e parece ser uma tendência universal), principalmente para uma aprendizagem da *leitura*. Entretanto, esta abordagem metodológica, com todos os seus pressupostos teóricos, vem sendo mais recentemente transferida para as demais competências (o que será explicitado no Capítulo III). Na UNICAMP, também é usado de maneira redutora, designando os cursos voltados para

---

(19) - Este relatório foi redigido pela coordenadora do Programa, profa. Dra. Charlotte C. Galves e por um dos professores, prof. Paulo Otoni.

	Francês Geral	Francês Instrumental
Público	Heterogêneo: alunos de várias áreas, sobretudo, da graduação.	Homogêneo: alunos de uma mesma área, sobretudo, da pós-graduação.
Período previsto	6 semestres	2 semestres
Nº de horas/aula semanais	4	4
Objetivo	Levar o aluno a comunicar-se em situações de oral e escrita e a refletir sobre aspectos lingüísticos e culturais	Permitir o acesso à bibliografia da área, trabalhando, então, com textos técnicos

compreensão, sobretudo leitura, embora muitos dos princípios do Instrumental influenciem atualmente os cursos de Francês Geral (sendo, inclusive, esta a proposta desta dissertação).

Retornando a 1982, poderíamos ressaltar que nesta época, nos cursos de Francês Geral, os professores já se orientavam pelos métodos *C'est le Printemps* (20) e *Archipel* (21), mas de maneira fragmentada, buscando com mais intensidade um caminho novo, que levasse em conta as especificidades do aluno universitário brasileiro, em particular, do aluno da UNICAMP, uma prática metodológica que nascesse de sua própria vivência, o que foi se concretizando, sobretudo, à medida que os professores foram passando para o regime de tempo integral e tiveram condições de dedicarem-se mais à pesquisa.

Quanto aos cursos de Francês Instrumental, é importante ressaltar que parecem existir razões diversificadas de interesse pela leitura dependendo da faculdade de origem (22). No Instituto de Química, por exemplo, os alunos procuram o curso para prepararem-se ao exame de proficiência em língua do doutoramento. Isto faz com que se trate geralmente de turmas relativamente pouco numerosas, mas extremamente estáveis no decorrer do curso. Explica, também, a re-

---

(20) LAVENNE, Christian.

(21) COURTILLON, Janine e RAILLARD, Sabine.

(22) Relatório de atividades do Francês Instrumental - 1978 a 1983.

gularidade dos pedidos. A motivação do exame também aparece na Faculdade de Educação e de Engenharia de Alimentos, mas nestes casos, o acesso à bibliografia em Francês constitui, também, um objetivo em si. No Instituto de Biologia, parece ser esta segunda razão a que mais motiva os alunos. É o caso dos alunos dos últimos anos de graduação de Engenharia Agrícola e de Alimentos. A Engenharia é um caso à parte: a leitura em Francês parece ser um meio de acesso à cultura francesa em geral. Esses alunos são os que menos se interessam (salvo exceções), em ler textos da sua área em Francês. Além disso, os alunos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, inclusive os de graduação, têm muito interesse pela leitura, pois consideram-na útil para seus cursos, que privilegiam a bibliografia francesa.

Atualmente, conta o DLA com nove professores de Francês, responsáveis, em média, por 14 cursos de Francês Geral e 2 cursos de Francês Instrumental, para alunos de pós-graduação, por semestre. Por outro lado, o Consulado da França financia ainda cinco cursos de Francês Instrumental por semestre, sob a coordenação do leitor, prof. Dr. Jean - Pascal Gans. A demanda para os cursos de Francês aumenta a cada dia que passa, sendo muito grande a procura pelos alunos. Com esses dois tipos de cursos, acreditamos atender a dois tipos de público diferentes que existem na universidade. Por outro lado, podemos verificar que o vínculo entre docência e pesquisa é cada vez mais estreito. Tem, ainda, o grupo de Francês participado de várias atividades em auxílio à comu-

nidade, como por exemplo:

- \* curso de aperfeiçoamento, organizado pela CENP, em 1985, para professores de 1º grau da rede oficial de ensino;
- \* elaboração e aplicação de testes de proficiência em Francês para os cursos de Mestrado e Doutorado de várias faculdades e institutos da UNICAMP;
- \* elaboração de provas de vestibular para diversas universidades;
- \* serviços de tradução simultânea de palestras proferidas por professores visitantes;
- \* participação em banca examinadora em concurso de ingresso na cadeira de Francês para outras universidades.

Apresentado o contexto mais próximo em que foi realizada nossa experiência, é necessário que o vinculemos ao contexto mais geral - o do ensino de Francês na universidade brasileira, o que será feito a seguir, no Capítulo 2 deste trabalho.

CAPÍTULO 2 - REFLEXÕES SOBRE O ENSINO  
DE FRANCÊS NO 3º GRAU

Se buscamos subsídios para o ensino de Francês no 3º grau, é necessário refletirmos sobre o lugar que este ensino deve ocupar. Precisaríamos, então, retornar às perguntas que surgiram das considerações feitas no Capítulo 1:

- \* quais os objetivos da universidade brasileira?
- \* considerando-se estes objetivos, qual seria lugar das línguas estrangeiras e, sobretudo, do Francês, no 3º grau?
- \* qual seria o papel do professor de línguas? e do aluno?

Nesta dissertação, adotaremos a perspectiva de Demerval Saviani (23), cuja proposta se afasta do senso comum (que costuma fazer parte de nossas discussões em nosso dia-a-dia) para abordar a educação sob um prisma da consciência filosófica, o que nos leva, principalmente, à primeira de nossas questões para, a partir daí, chegarmos às demais.

---

(23) - Educação - do senso comum à consciência filosófica.

## 2.1. Objetivos da Universidade Brasileira

Destaca Demerval Saviani que, embora existam muitas concepções sobre educação, todos concordam que a educação visa ao homem, ainda que a concepção de homem tenha variado nas diferentes épocas. Além disso, enfatiza que o homem é um ser condicionado à natureza e a seu meio cultural.

Assim sendo, o homem é um ser situado, mas não passivo, indiferente a tudo; ele reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar; "é capaz de superar os condicionamentos da situação; ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre" (...) O caráter pessoal e intransferível da liberdade não significa, entretanto, que não seja possível a relação horizontal do homem a homem; ao contrário. O fato de não ser indiferente às pessoas dos outros, o fato de reconhecer o valor do outro, a sua liberdade, indica que o homem é capaz de transcender a sua situação e as opções pessoais, para colocar-se no ponto de vista do outro, para comunicar-se com o outro, para agir em comum com ele, para ver as coisas objetivamente (...). Assim, se a relação vertical do homem para com as coisas é uma relação de dominação, a relação horizontal do homem para com os outros será uma relação de colaboração (...)" . Do ponto de vista da educação, diz o autor que promover o homem significa torná-lo "cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela



transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade da comunicação e colaboração entre os homens". Logo, conclui o autor, "considerando-se que a educação visa a promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais".

No caso do homem brasileiro em geral, Saviani destaca que ele "não sabe tirar proveito das possibilidades da situação e, por não sabê-lo, freqüentemente acaba por destruí-las". Então, é necessária uma educação voltada para a subsistência (1º objetivo), de modo que "o homem brasileiro aprenda a tirar da situação adversa os meios de sobreviver".

Por outro lado, o brasileiro é "marcado por uma tradição de inexperiência democrática, marginalização econômica, política, cultural. Daí, a necessidade de uma educação para a libertação (2º objetivo): "é preciso saber escolher e ampliar as possibilidades de opção". Esta consciência é adquirida através da comunicação. E isto nos leva ao 3º objetivo que seria o da educação para a comunicação: "é preciso que adquiram os instrumentos aptos para a comunicação intersubjetiva". Para que estes três objetivos sejam alcançados, há necessidade de que se altere o panorama nacional atual, o que nos faz chegar ao 4º objetivo: educação para transformação.

Resumindo, Saviani propõe que a educação dirigida ao homem brasileiro seja voltada para a subsistência,

para a libertação, para a comunicação e para a transformação (24).

A partir desta visão, em outra parte de seu livro, o autor propõe alguns abjetivos básicos da universidade: "Encarado o homem no contexto situação-liberdade-consciência; encarada a Universidade como uma instituição educativa; encarada essa instituição com as funções específicas de conservação, criação, transformação e transmissão da cultura, vê-se que ela deverá ser, por excelência, um órgão de pesquisa e ensino. Para que, entretanto, desenvolverá a Universidade, a pesquisa e o ensino? Se a educação é promoção do homem; se o homem realiza as suas potencialidades *na e a partir* da situação; se a sua capacidade de intervir na situação depende do grau de consciência que possui em relação à situação, a Universidade estará em condições de desempenhar suas funções se e somente se for capaz de formar profissionais:

- a) com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar;
- b) com uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
- c) com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz" (25).

---

(24) - SAVIANI, Demerval. *Op. cit.*, p. 39-50.

(25) - Id. *Ibid.*, p. 63-68.

Por outro lado, num outro texto deste mesmo livro, o autor, ao tratar da participação da Universidade no desenvolvimento nacional, destaca o caráter "reificado", "desumanizado" que ambos assumiram. Focaliza o fato de que "a universidade, enquanto instituição, é produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais e das demais formas espirituais. É, pois, produzida como expressão do grau de desenvolvimento da sociedade em seu conjunto (...)". O desenvolvimento, em nossa sociedade capitalista, tem-se direcionado para um modelo tecnocrático e uma modernização acelerada, e a Universidade (enquanto instituição e sendo produzida como expressão de desenvolvimento da sociedade) tem reforçado estes padrões. Assim, diríamos que cabe a cada um de nós lutar pela humanização da Universidade e do desenvolvimento nacional, uma vez que é a tecnologia que deve vir a serviço do homem e ela só faz sentido se for dirigida para o bem-estar da população. Não cabe, nesta dissertação, alongarmo-nos sobre este assunto, pois nos distanciaríamos em demasia de nosso tema, mas cabe ainda destacar que algumas pistas são sugeridas por este autor para que possamos, através da universidade, traçar um caminho rumo à humanização do desenvolvimento nacional. (26)

Ao falarmos de universidade, devemos, também, pensá-la em relação aos demais graus de ensino. E isto nos leva ao que Afrânio Coutinho chama de mobralização do ensino. Diz ele: "O processo de mobralização atual do ensino bra

sileiro envolve todos os níveis: do primário ao superior. O primário está sendo substituído pelo Mobral; o médio pelo supletivo e pelos cursinhos, ambos condicionados ao vestibular unificado; a graduação universitária substitui ainda ou complementa o médio; e a pós-graduação substitui e corrige as deficiências da graduação". (27)

Esta decadência do ensino de que tanto falam atualmente está, sem dúvida, ligada à grande expansão havi-da. A Escola não estava preparada para receber a nova clientela (classe social baixa) com a democratização do ensino, nem quantitativamente falando, nem quanto à compreensão dos diferentes padrões que ela trazia. No caso de Francês, esta decedência é muito nítida, mas ela pode ser explicada não só pelos problemas surgidos pela democratização do ensino, pelas dificuldades gerais de qualquer professor de 1º grau de nossos dias (excesso de aulas, p<sup>é</sup>ssimos salários, acumulação de empregos, dificuldade em se reciclar, falta de recursos didáticos adequados, etc.), mas ainda pelo desprestígio do ensino de línguas estrangeiras - política adotada nos últimos anos. Isto leva os alunos a chegarem ao 3º grau como iniciantes completos ou com um baixo nível de conhecimento, até mesmo nas Faculdades de Letras que formam os futuros professores de Francês. Quanto aos estudantes da UNICAMP, estes, na sua grande maioria provenientes de Campinas e das demais cidades do Estado de São Paulo, onde o Francês é ine-

---

(27) - COUTINHO, Afrânio. *Universidade, instituição crítica*. p. 53.

xistente em quase todas as escolas de 1ª e 2ª graus, ou faz parte do currículo apenas como uma atividade (28), chegam até nós com pouquíssimo ou até mesmo nenhum conhecimento da língua. Isto é prejudicial. O ideal seria que os alunos já chegassem à universidade sabendo ao menos ler duas línguas estrangeiras. Desta forma, ele poderia ter imediato acesso à bibliografia de seu curso, tendo mais de um referente cultural, tecnológico. Como isto não ocorre, a maioria dos professores de graduação não indicam bibliografia em Francês (o que seria fundamental para alguns cursos, como por exemplo, Letras, Ciências Humanas) ou escolhem obras traduzidas, mas que já chegam até nós com muito mais atraso do que se fossem lidas no original, sem falar dos excelentes trabalhos que são publicados em revistas especializadas, aos quais os estudantes não chegam a ter acesso. Mesmo quando os estudantes frequentam os cursos de Francês, logo que entram na UNICAMP, perdem no mínimo um ano, o que é significativo, uma vez que, em geral, os cursos de graduação são previstos para quatro ou cinco anos. O trabalho com a língua na Universidade poderia ser o de aperfeiçoamento. Poder-se-iam analisar textos mais complexos, desenvolver mais a produção, o que é impossível na estrutura atual. Seria interessante questionarmos, por exemplo, quanto tempo um estudante de literatura de

---

(28) - Cf. Resolução 1/85, da Secretaria da Educação de São Paulo.

verã estudar até conseguir ler um Proust, um Rimbaud no original. Haverã tradução que capte o valor de suas obras? Poderã um profissional nesta área desconhecer as obras literãrias francesas?

Os objetivos da universidade brasileira, assim como as dificuldades apontadas acima, levam-nos a questionar qual seria o lugar do ensino de língua francesa no 3º grau, dentro do sistema atual - assunto este que passaremos a analisar.

## 2.2. O Lugar do Ensino do Francês

Explicitaremos aqui o lugar que o ensino de Francês deve assumir dentro do sistema atual, sem preocupar-nos com situações idealizadas neste primeiro momento. Levaremos em conta o tipo de público que chega ao 3º grau (sobretudo nas universidades federais e estaduais que se assemelham mais à estrutura da UNICAMP) e os objetivos gerais da universidade brasileira que mencionamos anteriormente.

Se partirmos do princípio de que, do ponto de vista da educação, promover o homem significa torná-lo "cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação, para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens", o ensino de Francês, bem como o de qualquer língua estrangeira, ocupa um lugar relevante uma vez que poderá influir através do terceiro objetivo da educação: o da educação para a comunicação. (29)

Se considerarmos que "a Universidade estará em condições de desempenhar suas funções se e somente se for capaz de formar profissionais: com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar", (30) o contato com uma cultura

---

(29) - SAVIANI, Demerval. *Educação - do senso comum à consciência filosófica*, p. 41.

(30) - Id. *Ibid.*, p. 65.

diferente da sua favorecerá a compreensão de sua própria realidade.

Se partirmos do pressuposto de que os estudantes devem sair das universidades com "uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente" e "com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz" (31), devemos reconhecer a necessidade de que tenham acesso a trabalhos científicos de outros países que estejam em pleno desenvolvimento, como é o caso da França e de outros países francófonos.

Se mantivermos como princípio o fato de que a universidade brasileira deve reencontrar seus padrões humanísticos (32), a língua francesa, pela imagem que o brasileiro faz dela (língua sonora, bonita), pela grande influência que a França vem exercendo sobre nossa expressão artística e pela possibilidade que se tem num curso de línguas de introduzirem-se temas para discussão, pode vir a ocupar um lugar importante na formação do estudante.

Assim sendo, o ensino deveria assumir um caráter globalizante em que se visaria a atingir objetivos pragmáticos mas ainda integrativos. Por objetivos pragmáticos entendemos aprender a língua por motivos práticos, ou seja, visando a uma utilização concreta, e por objetivos integrativos compreendemos aprender a língua com a finalidade

---

(31) - SAVIANI, Demerval, loc. cit.

(32) - Id. *Ibid.*, p. 78.



de conhecer a cultura de outros povos para seu enriquecimento intelectual.

Por outro lado, esta aprendizagem deve colaborar para promover a autonomia e independência do estudante como ser humano e como futuro profissional. Deve, ainda, pelo seu caráter humanista, ter seu conteúdo programático baseado nos objetivos, interesses, aspirações e motivações do estudante. A partir daí devem ser estabelecidas prioridades, uma vez que nossos objetivos são muito amplos e vagos. A análise do público e das condições oferecidas pela Instituição deverá, então, ser levada em conta, no momento em que se determina o que será enfatizado.

Tal proposta vai exigir uma definição clara do desempenho tanto do professor quanto do aluno.

### 2.3. O Papel do Professor e o do Aluno

O papel do professor, em nosso sistema educacional, vem sendo há muito tempo exercido de forma autoritária, cabendo-lhe todas as decisões e responsabilidade. Por outro lado, o do aluno tem sido caracterizado por uma passividade intensa, acatando tudo o que lhe é imposto, tendo como única função a de estudar o conteúdo programático que lhe chega às mãos.

A proposta que apresentamos acima exigirá uma mudança no desempenho discente e docente. A autonomia do estudante só poderá ser atingida, se ele mesmo responsabilizar-se pela sua aprendizagem, participando das decisões relativas à organização do trabalho em classe. O professor passaria, então, a exercer uma função de organizador, de coordenador. A desigualdade de saber existente no ponto de partida iria se tornando cada vez menor, à medida que se fosse alcançando o ponto de chegada.

Isto pode ser obtido através de uma negociação, de um contrato proposto pelo professor, a partir de objetivos definidos em comum. *E tal negociação pode e deve ser revista durante todo o curso.*

Não se trata de uma tarefa fácil, uma vez que implica uma mudança de atitudes de ambas as partes. A do aluno teria de ser trabalhada pelo professor, mas, e quanto a sua própria mudança? Dalgalian, Lieutaud e Weiss apontam

algumas direções no que concerne a formação do professor:  
 Le principe d'un contrat d'apprentissage met au premier plan de la formation pédagogique les comportements suivants: l'écoute de l'autre, l'aptitude à l'échange, et de toutes les techniques de contact qu'elles supposent et qui doivent être vues dans la perspective d'une réelle disponibilité à autrui. C'est ce que Rogers appelle l'empathie. Disponibilit<sup>é</sup>, empathie se traduisent par des comportements, des gestes, des techniques, mais un training exclusivement à ce niveau comportemental ne serait ni efficace, ni toujours possible. Une certaine catharsis de la personnalité de l'enseignant est toujours le préalable ou le corollaire d'une disponibilité en profondeur". (33)

Além desta conscientização, o professor de línguas terá uma tarefa árdua a cumprir. Cada curso seu será único, cada aluno seu será um indivíduo que ele deverá conhecer. Ele necessitará preparar melhor as suas aulas, uma vez que não repetirá conteúdos já trabalhados em outros cursos. Ele precisará ter uma noção clara do contexto em que estará atuando. Não poderá ser, portanto, um técnico auxiliar de ensino, como o descrito no item 1.2. deste trabalho. Não poderá ser um "dador de aulas", nem um "aplicador de métodos já prontos". Ele deverá ser capaz de elaborar o seu material didático especificamente para cada grupo em questão.

---

(33) - Pour un nouvel enseignement des langues - et une nouvelle formation des enseignants, p. 29.

Deverá, desta forma, estar envolvido em pesquisa na área, para se manter atualizado e estar apto para avaliar suas atividades. Assim sendo, não se justifica a criação de uma carreira paralela para professores de línguas (34) que, a longo prazo, se distanciariam do papel que deve assumir um professor universitário. Deve, ainda, ter a possibilidade de assumir o seu trabalho em regime de dedicação exclusiva, em tempo integral, se assim o desejar, pois, sem dúvida alguma, tal tarefa irá requerer muito esforço e dedicação.

---

(34) - Cf. p. 24 desta dissertação.

#### 2.4. A Abordagem da Escrita

De maneira geral, nas duas últimas décadas, o ensino de Francês nas universidades brasileiras tem sido marcado pelas tendências metodológicas da Didática Geral do Ensino de Línguas, sendo que três correntes podem ser destacadas pela sua importância: a do método tradicional, a do método áudio-visual e a da abordagem Instrumental. A primeira, já questionada nos anos 70, é atualmente pouco utilizada, mas deixou os seus vestígios. A segunda continua a ser empregada, mas quase sempre de maneira muito mais aperfeiçoada do que em sua fase inicial. A última delas, a abordagem Instrumental, é a que parece corresponder melhor às expectativas atuais da Universidade, sendo, portanto, muito mais valorizada e objeto de estudo de muitas pesquisas. Entretanto, é importante destacar que, no momento, encontramos-nos numa fase de muito questionamento e podemos sentir em alguns autores (35) uma insatisfação e uma busca de algo novo. Os métodos são fruto de muita pesquisa e reflexão, surgindo dentro de um contexto histórico-social, sendo, por isso mesmo, dinâmicos. Por outro lado, não se sobrepõem uns aos outros, rapidamente. Eles coexistem durante muito tempo, misturam-se muitas vezes, evoluem paulatinamente.

A concepção de escrita subjacente a estas me

---

(35) - GALISSON, Robert (coord.). *Lignes de force du renouveau en question en didactique des langues étrangères - remembrement de la pensée méthodologique.*

metodologias tem variado com o tempo, de acordo com a *visão educativa* da época e do conceito que se estabelece sobre *língua e comunicação* - assunto este do qual trataremos a seguir.

#### 2.4.1. A escrita no método tradicional

Sem dúvida, o método tradicional deixou suas raízes no ensino de Francês no 3º grau, não somente no que diz respeito ao desempenho do professor, mas na expectativa de grande parte dos alunos. Por este motivo, é importante destacarmos suas características principais.

O método tradicional é assim conhecido provavelmente pela sua semelhança quanto a alguns princípios básicos com uma metodologia utilizada inicialmente no século XV, para o ensino de Grego e Latim. Esta informação nos é dada por Valnir Chagas que afirma ainda ter havido nessa época a "ascendência dos povos do ocidente" e o "ocaso do latim como língua falada". (36) Entretanto, segundo o autor, o Latim não teria desaparecido das escolas, tendo permanecido ao lado do Grego, assumindo um grande valor cultural. Com o aperfeiçoamento da imprensa e com as novas idéias que surgiram no Renascimento, as obras gregas e romanas passaram a ser mais difundidas. Continua o autor dizendo que foi nesta época que o ensino de línguas passou a ser sistematizado, uma vez que, até os fins da Idade Média, o ensino era mais natural mesmo nas escolas. (37) A aprendizagem ocorria, então,

---

(36) - *Didática especial de línguas modernas*, p. 46.

(37) - O Método Natural caracterizava-se pela espontaneidade no ensino, ou seja, era feito de maneira não sistematizada. O aluno aprendia da mesma forma que uma criança aprende a língua materna: ouvindo, imitando, falando, repetindo e conversando. SCHMIDT, Maria J., *O ensino científico das línguas modernas*, p. 48.

a partir da leitura de textos dos autores famosos que eram traduzidos para a língua materna, sendo que a gramática normativa assumia grande destaque, único aspecto abordado durante as aulas. Ler significava, portanto, *traduzir e escrever, reproduzir as regras gramaticais* estabelecidas pelos escritores célebres, que escreviam em Grego ou Latim. Faltam-nos maiores detalhes sobre esta época, mas, sem dúvida, estes aspectos são bastante semelhantes aos do método tradicional do século XX, como veremos mais adiante. Valnir Chagas afirma também que, a partir do século XVI, grandes escritores começaram a escrever em sua língua materna (como, por exemplo, Shakespeare, Montaigne, Camões). Nesta fase, o Latim e o Grego foram perdendo sua força como expressão cultural. Isto pode ser explicado em parte pela força política que foram criando os Estados Europeus. Entretanto, o tipo de ensino citado anteriormente teve grande influência sobre o ensino das línguas modernas. O autor afirma que, durante três séculos, "os professores passaram a ensinar as línguas modernas como se fossem línguas mortas: pela tradução antecipada seguida quase sempre da memorização indispensável de regras de gramática". (38) Este histórico talvez sirva para explicar o fato de o método ser chamado de *tradicional*.

Se voltarmos nossos olhos para o Brasil, no

---

(38) - *Op. cit.*, p. 46.



século XVI, verificaremos que as línguas ensinadas nas escolas pelos jesuítas (39) (único sistema de ensino na época), se limitavam ao Latim e Grego, seguindo o método tradicional, o que mais uma vez justifica sua influência no ensino brasileiro.

Mesmo recentemente, na década de 50, quanto a alguns princípios básicos, esse método foi valorizado, reflexo de uma época em que se tinha uma visão educativa voltada para o humanismo, onde a literatura ocupava um lugar de destaque. Saber escrever, inclusive em língua materna, significava conhecer e utilizar a língua dos grandes escritores. (40) Vista sob este prisma idealista, a escrita era, então, encarada como um dom, atribuído a algumas pessoas privilegiadas. A concepção que se tinha de linguagem era, portanto, a de um conjunto de frases gramaticalmente corretas. Apoiava-se numa gramática normativa, constituída de regras explícitas que o aluno deveria dominar para chegar a escre-

---

(39) - FRANÇA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas, onde analisa o "Ratio studiorum"*.

(40) - O mesmo pode ser observado nas próprias gramáticas contemporâneas. Na *Grammaire Larousse du français contemporain*, de Jean Pytard e outros, os exemplos são extraídos de grandes autores, como Racine, Proust, Balzac, Corneille, Victor Hugo, Gide, Camus e Diderot. O que ocorre, também, nas gramáticas brasileiras que se baseiam em exemplos literários de autores famosos, como, por exemplo, Olavo Bilac, Castro Alves, Machado de Assis, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Aloísio de Campos e outros, isto já em 1970, como a de Celso Cunha, *Gramática do português contemporâneo* (que se propõe a ser uma gramática descritiva).

ver (em língua materna e estrangeira). (41) Por outro lado, a noção de comunicação aí subjacente era muito redutora, uma vez que a realização do oral passava pelos mesmos critérios, tendo a escrita como um modelo, possuindo como referente as mesmas regras. Não levava em conta as especificidades do oral, seu uso, suas particularidades situacionais, os diversos registros, etc.

A presença do método tradicional no 3º grau marcou-se nos cursos de Letras que preparavam professores de Francês, uma vez que o ensino de línguas, na universidade, para alunos de outras áreas, parece ser uma realidade das duas últimas décadas. Nos cursos particulares de línguas (*Alliance Française*, por exemplo) e nas escolas de 1º grau, houve um livro que se destacou: *Cours de langue et de civilisation françaises*. (42). A maioria dos estudantes que chegavam ao 3º grau (já com um bom conhecimento da língua) continuavam a aprendizagem na mesma direção, aprofundando-se, tendo acesso a antologias ou a algum manual semelhante ao

---

(41) - Entende-se aqui por gramática normativa a definição apontada por R. Galisson e Daniel Coste em *Dictionnaire de didactique des langues*: "largement influencée par la langue écrite, la tradition littéraire des "bons auteurs" et les préjugés sociaux (c'est la "bonne société", celle qui jouit de l'autorité et de la culture, qui détient le modèle linguistique), elle édicte des règles prescriptives atomisantes (Dites ceci, ne dites pas cela) qui tendent à donner une importance exagérée aux exceptions, en négligeant les règles fondamentales et le système même de la langue". p. 376.

(42) - MAUGER, G.

Mauger Bleu e a gramáticas. O autor, ao apresentar o método, em seu primeiro volume, destinado a alunos debutantes, afirma: *Les lectures ont été l'objet d'un soin attentif. Je les ai voulues simples et rigoureusement progressives. POINT CAPITAL À MES YEUX: ELLES NE CONTIENNENT AUCUNE DIFFICULTÉ GRAMMATICALE, AUCUNE FORME VERBALE QUI N'AIENT ÉTÉ PRÉCEDEMMENT EXPLIQUÉE. Les faits illustrant la leçon du jour sont encadrés*. (43). Citando a lição 1 (anexo 3) teríamos como lição do dia *Qu'est-ce que c'est?* Em torno destes aspectos gramaticais, exercícios (44).

No segundo volume (3º e 4º ano) aparecem alguns procedimentos diferentes, surgindo o texto literário, ainda que fragmentado ou até mesmo adaptado. Em cada lição, podemos encontrar:

- \* textos também fabricados, seguindo uma progressão gramatical rigorosa. São pequenas histórias, com as mesmas personagens do 1º volume, tendo como pano de fundo a viagem pelas províncias da França, e um vocabulário relacionado à vida econômica e social.

Seguem:

- \* exercícios gramaticais, tendo como objetivo, segundo o autor, desenvolver a produção

---

(43) - Id. *Cours de langue et de civilisation françaises*, v.1, p. 112.

(44) - Id. *Ibid.*, p. 2-3.

escrita do educando;

- \* um questionário destinado à conversação;
- \* textos literários destinados à fixação e enriquecimento do vocabulário, agrupados segundo uma progressão gramatical;
- \* fotografias e documentos sobre a civilização francesa.

Tomemos, como exemplo, a lição 44 (anexo 4) (45).

O texto de Guy Maupassant a que Mauger dá o título de *Un condamné encombrant* havia sido preparado através da introdução de parte do léxico em *Les tribunaux* (texto fabricado) e dos elementos gramaticais, estudados nas lições anteriores. Algumas explicações estabelecidas "a priori" como possíveis dificuldades foram ainda acrescentadas. Desta forma, o aluno não necessitaria de nenhum esforço para a compreensão do texto.

A descrição deste método é de relevância para nossa dissertação, uma vez que deixou vestígios no ensino do Francês, tanto no que diz respeito ao desempenho de alguns professores, quanto na expectativa de muitos alunos. Não acreditamos que ainda existam cursos na universidade baseados inteiramente no método tradicional. Entretanto, sua influência pode se fazer sentir sob vários aspectos em al-

---

(45) - Id. *Ibid.*, v.2, p. 124.

guns cursos.

Quanto ao desempenho do professor:

- a) no estabelecimento do conteúdo (programa); baseado apenas na progressão gramatical;
- b) na seleção de textos: textos pré-fabricados, levando em conta a progressão gramatical;
- c) na abordagem desse texto: trabalhando-se com leitura linear, (inclusive em voz alta), tradução e levantamento exaustivo da gramática e do léxico;
- d) na preferência pela dissertação, mesmo no início da aprendizagem;
- e) na predominância de exercícios semelhantes aos descritos acima (propostos pelo Mauger, por exemplo);
- f) na correção: valorizando apenas a gramática normativa, penalizando o aluno, quando estas regras são infringidas.

Estes aspectos nem sempre aparecem simultaneamente, no mesmo curso. Por outro lado, muitas vezes, não são intencionais. Grande parte dos professores passaram por este tipo de aprendizagem, que muito contribuiu para a sua formação e, se descobrem, de repente, ensinando da maneira como aprenderam. E, também, deparam-se com um trabalho mais fácil, por ser repetitivo. Deixam-se ainda levar pelas ex-

pectativas de vários alunos que também tiveram uma formação de sua língua materna ou mesmo de alguma língua estrangeira de maneira tradicional.

É importante ressaltarmos que há momentos em sala de aula em que estes aspectos são pertinentes. Porém, acreditamos que esta metodologia, na sua totalidade, seja inadequada para o mundo moderno. Não poderia mais dar conta dos objetivos atuais da educação brasileira, da universidade e dos próprios objetivos dos alunos, sendo, portanto, ineficaz. Além disso, propõe uma aprendizagem acumulativa (como se o conhecimento fosse se organizando com um dado sobre o outro), já fornecendo, antecipadamente, todos os elementos necessários para a compreensão. Entretanto, sabemos, atualmente, que o estudante é capaz de formular hipóteses, de inferir sobre determinados aspectos que ele desconheça. Pode, por ele mesmo, internalizar "a sua gramática", o que veremos quando abordarmos o ensino do tipo Instrumental.

#### 2.4.2. A escrita nos métodos áudio-visuais

Vimos o quanto os métodos de língua estrangeira estão estreitamente ligados ao contexto. E que, contrariamente ao que pensam os leigos, não são apenas uma questão de moda. Eles atuam dentro de um momento histórico, modificando-se quando este momento se modifica. Como afirma Galisson: *C'est en effet sous la pression de demandes instantes qu'on toujours été entreprises les grandes novatrices en matière de didactique des langues étrangères.* (46)

E, sem dúvida, o mundo modificou-se muito com a Segunda Guerra Mundial.

Continua o autor dizendo: *Par exemple, c'est la situation de guerre aux USA (à partir de 1943) et l'urgence nécessite d'apprendre à un assez grand nombre d'officiers américains à communiquer dans certaines langues parlées dans les îles du Pacifique où ils devaient débarquer, qui a conduit le Pentagone, à mobiliser les plus hautes compétences linguistiques de l'époque et à débloquer les crédits nécessaires à la mise au point (à Monterey, Californie) des premières méthodes audio-orales destinées à l'équipement linguistique minimal de cette armée.* (47)

---

(46) - *D'hier à aujourd'hui: la didactique des langues étrangères - du structuralisme au fonctionnalisme*, p. 9.

(47) - *Op. cit.*, p. 9.

Sophie Moirand confirma esta informação dizendo: *Le postulat implicite du renouvellement méthodologique qui marqua l'enseignement de langues étrangères au lendemain de la 2e. guerre mondiale s'appuyait sur la fonction de communication du langage: il fallait favoriser les échanges linguistiques oraux entre les peuples, les nations, les communautés, les individus de langues maternelles différentes.* (48)

Passamos, então, de uma época que valoriza a escrita para uma fase de valorização do oral. É importante lembrarmos, também, o grande desenvolvimento da tecnologia no contexto mundial. Os próprios meios de comunicação tiveram um grande impulso. Não podemos negar a influência que a televisão e os demais meios de comunicação de massa exerceram e têm exercido na sociedade. O livro, que era uma grande fonte de saber e de prazer, teve de competir com outras fontes de informação (que uniram a imagem ao som). Por outro lado, o grande avanço da Eletrônica possibilitou que tivéssemos materiais didáticos sofisticados - aparelhos, como gravadores, projetores, caixas acústicas -, viabilizando a criação de métodos áudio-visuais (49), e, inclusive, a in-

---

(48) - *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, p. 8.

(49) - Os métodos áudio-visual e áudio-oral tinham muitos pontos em comum. No momento, deter-nos-emos apenas no primeiro, uma vez que tiveram maior repercussão nas universidades, devido à sua melhor condição econômica, se compararmos com as escolas de 1º grau. Estas adotaram manuais (métodos áudio-orais). Para maiores detalhes, consultar, por exemplo, *Cours de français*, de Starling e Maciel. É importante destacar, ainda, que tais métodos, idealizados inicialmente para adultos, foram rapidamente absorvidos pelas escolas (mesmo em outros países) sendo, inclusive, mais adequados para os adolescentes do que



trodução de laboratórios de línguas. No Brasil, estes métodos tiveram, então, uma acolhida calorosa, uma vez que nos encontrávamos numa fase de grande admiração pela tecnologia. Além disso, o fato de o professor ter em suas mãos um método pronto, onde todas as etapas do ensino já estavam previstas, com um conteúdo simples (sobretudo descrições de lugares, pessoas e objetos, de maneira bem superficial) propondo todas as tarefas para o estudante (que não precisaria nem raciocinar, vindo já tudo encaminhado para ele), era muito cômodo, se pensarmos no momento histórico brasileiro em que estes métodos alcançariam grande sucesso (final da década de 60, princípio da década de 70) - uma época de grande repressão política, quando os intelectuais eram pessoas muito visadas. Tais métodos, importados, não os comprometiam, politicamente falando. Nem o professor, nem o estudante interferiam no processo ensino-aprendizagem, já estando tudo pré-estabelecido.

Além do grande desenvolvimento tecnológico ao qual nos referimos, houve outras áreas que também tiveram um grande progresso e que começaram a se questionar a respeito da linguagem, da comunicação e da própria prática educativa.

Os métodos áudio-visuais foram, então, o resultado do contexto político-social, descrito acima, e basearam-se nos princípios de uma teoria lingüística - o estruturalismo distribucional - proveniente da escola americana de Bloomfield e nos princípios de uma teoria psicológica

da aprendizagem centrada no condicionamento - o behaviorismo -, o que explicaremos mais adiante.

Não podemos deixar de citar aqui a contribuição de Ferdinand de Saussure para a sua época. Revolucionando tudo o que já se conhecia a respeito de linguagem, Saussure postula que o estudo da linguagem abrange duas partes: a Língua e a Fala (*Langue e Parole*). A Língua, de caráter social, é o produto que o indivíduo registra passivamente. A ela se opõe a Fala, de caráter individual, abrangendo as combinações pelas quais o falante realiza o código da Língua, com o propósito de extrair seu pensamento pessoal e o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações. Desta forma, a Língua, objeto da Linguística propriamente dita, sendo um fato social, tem sua existência baseada nas necessidades da comunicação. Por outro lado, o autor afirma que "Língua e escrita são dois sistemas de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro". (50)

Baseando-se no fato de que a pessoa aprende em língua materna primeiro a falar, os métodos áudio-visuais deram prioridade ao oral, sendo a escrita introduzida depois que o aluno já sabe ler. Perdendo o grande prestígio que tinha com o método tradicional, a escrita, em vez de assumir um status próprio, passou a ser entendida como uma simples

---

(50) - SAUSSURE, Ferdinand. de. *Curso de linguística geral*, p. 34.

representação gráfica do oral. Assim, o ensino da produção escrita limitou-se à aquisição do código, sem considerar nenhuma forma de discurso. Além disso, embora se falasse de comunicação, usava-se um esquema muito redutor (51), por ser linear. Acreditava-se que havia um emissor que emitia uma mensagem que, por sua vez, era recebida por um receptor. Não visualizava, portanto, a dialética da comunicação, o que só será aceito pelo método Instrumental, algum tempo mais tarde.

O primeiro método áudio-visual a ser utilizado nas universidades brasileiras foi o *Voix et Images de France (VIF)* (52), elaborado em 1960 (53). No prefácio, os autores apresentam seu embasamento teórico afirmando: *Le langage est un instrument, un outil: c'est un outil magnifique, mais difficile à manier. Son premier but est de servir, d'être utile. Sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres: c'est lui qui constitue le code de nos relations (...). C'est pourquoi nous avons cherché à*

---

(51) - Os métodos não chegaram a introduzir este esquema, mas estes pareciam ser os elementos subjacentes aos diálogos.

(52) - Não temos conhecimento de quando teria sido introduzido no Brasil, mas certamente podemos supor que tenha havido algum atraso. Em 1977, ainda era utilizado na USP (confere *O francês instrumental - a experiência da Universidade de São Paulo*, de Maria Bozo e outros) embora de maneira bem mais livre, sem seguir rigidamente as propostas.

(53) - GUBERINA, P. e RIVENC, P., p. 49.

enseigner dès le début, la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être: attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé...

Entretanto, se observarmos os diálogos fabricados, chegaremos à conclusão de que eles não dão conta de uma situação comunicativa. É o que coloca Sophie Moirand: ... on note, outre l'influence contragnante de centres d'intérêts traditionnels, un manque d'épaisseur sociologique et l'absence totale d'une psychologie même élémentaire chez les principaux personnages, ce qui rend les dialogues peu naturels, malgré un certain effort pour introduire les mots et les expressions relevant de la fonction émotive du langage. Il s'agit souvent d'un récit (ou même d'une description) artificiellement transformé en dialogue et non d'un échange véritable entre des locuteurs désirant communiquer. Les personnages racontent tout ce qu'ils sont en train de faire. (54)

Na verdade, eles falam muito de fatos e gestos cotidianos, mas não se envolvem naquilo que fazem ou dizem.

No livro do professor, ainda, os autores do método justificam o lugar da língua escrita dizendo: Il faut préciser clairement pourquoi nous avons au début adopté une

---

(54) - Langue française, nº 24, p. 8.

méthode entièrement orale. L'ortographe n'est pas la langue, elle n'est qu'un moyen de la représenter par un système graphique purement conventionnel. L'ortographe française, bien que foncièrement phonétique, comporte de très nombreuses anomalies qui tiennent à son caractère à la fois étymologique, historique et grammatical. Mettre, au début, le texte sous les yeux de l'étudiant, ce n'est pas l'aider, mais le placer au contraire devant une masse énorme de difficultés insurmontables à ce moment - là. (55)

Assim sendo, o método prevê que a introdução da escrita ocorra somente depois de sessenta horas de curso, quando a ortografia não atrapalha mais a pronúncia do aluno que já sabe falar. Por outro lado, aconselha que a escrita seja iniciada através de ditado e que ela preceda a leitura.

Prosseguem os autores do método: Les leçons de la méthode, les mécanismes, les textes de phonétique, sont des dialogues destinés à être dits, mais qui se prêtent mal à la lecture. Nous avons repris les sujets de ces dialogues, sous forme de récit et nous avons enrichis. Ce sont des textes de lecture que les étudiants lisent à partir de la leçon 22. Il s'agit de lecture et non de déchiffrage. L'entraînement doit être à la fois visuel et auditif: il faut enseigner les rythmes et les intonations propres à la langue de la lecture, apprendre à ménager les pauses, à placer les

---

(55) - GUBERINA, P. e RIVENC, P. Op. cit., p. 42.

*accents toniques à faire la liaison.* (56)

Ler, portanto, está intimamente ligado à prática de leitura em voz alta (linear e analítica), com a função de fixar o que foi trabalhado oralmente.

É importante retomarmos o que introduzimos anteriormente a respeito da influência behaviorista. Ela se faz sentir neste método que valoriza a memória, tentando criar hábitos lingüísticos, ou seja, automatismos. Isto é conseguido através da repetição dos diálogos e dos exercícios estruturais (estruturas morfo-sintáticas), feitos em sala de aula ou no laboratório de línguas, o que leva alguns autores a sugerirem que este tipo de trabalho reproduz o esquema de Pavlov: estímulo → resposta → reforço. Parte-se, então, de um modelo centralizado e único, de um exercício fechado (com uma única resposta possível), evitando-se um trabalho mais livre sob o risco de cometer-se um erro, que deve ser evitado a qualquer preço (uma vez que o aluno pode fixá-lo). Além disso, o erro pode ser um elemento inibidor, que pode ocasionar bloqueios psicológicos, estabelecer um sentimento de culpa por parte do aluno. (57) A língua materna é, no caso, encarada como responsável pelos erros mais graves e mais frequentes, e, por isso, é evitada. Recorre-

---

(56) - Apresentamos aqui, no anexo 5, um exemplo de diálogo fabricado. Para melhor compreensão do VIF, entretanto, é interessante que se consulte diretamente o método e a revista *Langue française* nº 24 que faz uma análise profunda de vários métodos áudio-visuais.

(57) - GALISSON, R. *Op. cit.*, p. 57-89.

se, então, à imagem que se propõe a ser o equivalente semântico do fragmento do enunciado que ela sustenta. Como afirma Galisson: *Ce type d'image postule que le support iconique est un bon conducteur du sens, un canal sémantique transparent et universel...*) *On présume que l'image est, en gros, univoque, que tout le monde l'interprète à peu près de la même façon.* (58)

Resumindo, poderíamos afirmar que os métodos áudio-visuais (os primeiros) baseiam-se na microlinguística, ou seja, numa linguística do enunciado (ou, poderíamos dizer, da frase, unidade de base raramente ultrapassada) que estuda o funcionamento do código verbal (fonologia, morfosintaxe, léxico), independentemente das circunstâncias de sua produção.

Ao *VIF* seguiu-se o *De vive voix (DVV)* (59), em 1972, já mais aperfeiçoado. Nele podemos sentir que já existe uma melhor utilização do conceito de comunicação, uma vez que procura introduzir em suas personagens, através de uma história seguida, uma certa dimensão psicológica. A partir daí, torna-se possível inferir as intenções de comunicação dos locutores, e a referência ao implícito reintegra as diferentes funções de linguagem. Entretanto, muitos problemas ainda subsistem, como por exemplo, o tipo de imagem. Ou seja, imagens sem balões, como eram as do *VIF*, mas ligadas

---

(58) - *Op. cit.*, p. 97.

(59) - MOGET, Marie Thérèse.

aos diálogos das personagens. Sophie Moirand questiona ainda o seguinte:

*Or il existe dans la vie de tous les jours un grand nombre de situations de communication indépendantes de cadre réel (au restaurant nous passons fort peu de temps à commander les plats mais nous parlons de beaucoup d'autres choses).*  
(60)

Este método continua ainda, como o VIF, a dar prioridade à gramática sobre o léxico (ainda que de maneira implícita); as estruturas morfo-sintáticas constituindo a base do conteúdo e da progressão. Por outro lado, a seleção do léxico é feita baseando-se no Francês Fundamental (61), sendo que o *DVV* procura dar conta dos vários significados que um termo pode assumir. A maneira de abordar a escrita - que é o aspecto que mais nos interessa no momento - é praticamente a mesma. O *DVV* apenas antecipa a sua introdução. Diz a autora do método no Prefácio: *Des exercices de réemploi peuvent être utilisés à partir de la troisième leçon, en classe ou au laboratoire et, par conséquent, pour usage collectif*

---

(60) - *Langue française*. nº 24, p. 12.

(61) - Seguindo a definição de Galisson e Coste, *op. cit.*, p. 233, *Francês Fundamental* seria... *résultat d'enquêtes statistiques réalisées sous la direction de G. Gougenheim entre 1951 et 1954, portant sur le vocabulaire et la grammaire du français parlé, et visant à établir le contenu linguistique d'un enseignement du français, langue étrangère, à des débutants, à partir du critère de fréquence d'emploi.*



*ou individuel. Ils reprennent en détail le programme grammatical de la méthode et peuvent donc aider à la mise en place des mécanismes fondamentaux. (62)*

Estes dois métodos foram muito utilizados em várias universidades brasileiras, inclusive na UNICAMP. (63) Atualmente são questionados, e outros métodos surgiram tentando superar suas deficiências. Foi o caso do *Archipel* (64) e o *C'est le Printemps* (CLP) (65). No CLP, por exemplo, a imagem passa a desempenhar um outro papel. Ela deixa de ser o equivalente semântico do enunciado para assumir uma função situacional, ou seja, ela serve para evocar certos traços pertinentes à situação de enunciação (como, por exemplo, local, idade e profissão das personagens).

Além disso, é um método que se baseou, sobretudo, nos trabalhos de pesquisa do Conselho da Europa, em 1973, e do *Niveau Seuil*, ou seja, embora tenha mantido a tecnologia do áudio-visual (sistema de filmes fixos, gravações), afastou-se enormemente dos métodos iniciais e aproximou-se do embasamento teórico seguido pela abordagem Instrumental, da qual falaremos no próximo item.

Mais uma vez é importante ressaltarmos que os

(62) - DVV. *Op. cit.*, p. 11.

(63) - Cf. p. 27 desta dissertação.

(64) - COURTILLON, Janine e RAILLARD, Sabine.

(65) - LAVENNE, Christian.

métodos áudio-visuais evoluíram muito e continuam a ser utilizados nas universidades brasileiras, Entretanto, cabe levantar uma questão: mesmo um método como *C'est le Printemps* seria o mais indicado? É verdade que ele se propõe a ser uma receita, que trabalha com temas (em vez de estabelecer seu conteúdo seguindo apenas a progressão gramatical), com as diversas formas de discursos orais e escritos, e devolve à escrita o seu estatuto próprio. No entanto, é um método universal, fabricado na França e difundido no mundo inteiro, sem levar em conta a proximidade ou a distância entre as línguas e as especificidades de nosso contexto.

### 2.4.3. A escrita no enfoque Instrumental

Partindo novamente do pressuposto de que os métodos de línguas estrangeiras emergem de um contexto histórico, e, retomando a afirmação de Galisson (66) de que as grandes ações inovadoras se fazem sentir a partir da pressão de pedidos urgentes, podemos constatar que, na França, foi a lei sobre formação contínua que permitiu a obtenção dos meios financeiros públicos e privados, indispensáveis para o desencadeamento do processo de mudança metodológica. Explica o autor que a referida lei nasceu, sobretudo, da falta de adaptação ao mundo do trabalho de um número cada vez maior de trabalhadores migrantes ou dos próprios autóctones. Além disso, Galisson destaca que duas chaves da nova metodologia foram encomendadas por organismos públicos: *Un Niveau Seuil* (67), pelo Conselho da Europa, e *Analyse de Besoins Langagiers d'Adultes en Milieu Professionnel (préalables à une formation)* pelo Secretário de Estado das Universidades.

No Brasil, a grande receptividade que teve este tipo de abordagem, a partir da década de 70 e até os nossos dias, acreditamos que se deva em parte pelo novo público que foi se formando, interessado em línguas estrangeiras: os profissionais que necessitam da língua para melhor desem

---

(66) - *Op. cit.*, p. 9.

(67) - Projeto que incluiu vários países europeus que tinham por objetivo elaborar um sistema de unidade capitalizáveis para a aprendizagem das línguas vivas para os adultos na Europa.

penharem suas funções e os estudantes universitários.

Na verdade, o público dos profissionais já existia na década de 60 e era atendido em cursos esparsos, aulas particulares ou cursinhos privados, mas a Didática Geral de Ensino de Línguas ainda não havia se voltado para ele. O tipo de ensino aí realizado era, então, muito semelhante ao do ensino tradicional, sendo que se trabalhava com textos técnicos, optando-se pela tradução. Já os estudantes das universidades talvez tenham sentido necessidade de estudar Francês a partir do momento em que ele começou a desaparecer no ensino de 1ª e 2ª grau. Durante algum tempo, os cursinhos de pré-vestibular ainda continuaram a preencher este vazio, mas, aos poucos, começou-se a exigir cada vez menos nos exames (68), e, portanto, o nível de ensino também baixou. Por outro lado, como os candidatos podem, na maioria dos concursos, optar entre Francês e Inglês, a escolha pela língua inglesa foi crescendo cada vez mais. Ou seja, os estudantes passaram a chegar às universidades com pouquíssimo ou nenhum conhecimento de Francês.

É preciso esclarecer que o termo *Francês Ins*trumental vem sendo empregado com várias acepções, confundindo-se muitas vezes, inclusive, com Funcional. Galisson assim o define: ... *on parle gēnēralement de français instru*mental *ou de langue instrumentale pour dēsigner un outil de*

---

(68) - Até mesmo no vestibular das Faculdades de Letras, cujo objetivo é fornecer licenciatura nesta área.

communication permettant à un locuteur dont la langue considérée n'est pas la langue maternelle d'opérer à l'aide de cet outil, de cet instrument, pour exercer une activité professionnelle, acquérir un savoir véhiculé dans cette langue étrangère, etc. La langue instrumentale est un moyen et serait à enseigner comme telle, c'est-à-dire, en fonction des fins (pratiques le plus souvent) qui sont visées. Dans les caractérisations habituelles qui en sont faites, on souligne que le français instrumental serait un outil de compréhension écrite pour des apprenants spécialistes, chercheurs, techniciens ou autres. Mais, potentiellement, le français instrumental est de même extension et diversification que ce qu'on appelle parfois aujourd'hui français fonctionnel. (69)

O Francês Funcional confunde-se, então, com o Instrumental; são, geralmente, interpretados como sinônimos, sendo a segunda terminologia mais utilizada, inclusive na UNICAMP. Não se trata de um método (como o eram os métodos áudio-visuais, como o VIF, o DVV, ou o Mauger Bleu) de um curso já pronto "a priori", universal, elaborado na França e difundido internacionalmente, virando muitas vezes mercadoria de consumo. Trata-se, na realidade, de uma abordagem metodológica, de princípios teóricos que servem de ponto de partida para cada curso específico. Não se propõe, portanto, a ser "uma receita", dispensando inclusive os manuais,

---

(69) - GALISSON e COSTE. *Dictionnaire de didactique des langues*. p. 287.

tão comuns em nossa tradição escolar. O material didático é elaborado pelo professor, para cada turma em particular. Se observarmos os anexos 3, 4, 5 e 6, podemos sentir a diferença entre as três abordagens: áudio-visual, tradicional e instrumental.

Esta liberdade de ação, a falta de regras fixas, de modelos serviu para diversificar esta abordagem, existindo, na verdade, correntes diversas. Não poderíamos neste trabalho nos alongarmos, apresentando todas elas (70), mas destacaremos alguns pontos convergentes.

Inicialmente, como já dissemos, houve a tendência de restringir-se este tipo de ensino à leitura de textos técnicos, por ser um objetivo mais viável e mais imediato. Realmente, o tipo de público que surgia interessou-se vivamente pela leitura especializada. Desta forma, a pesquisa voltou-se para este ramo. Entretanto, novos tipos de público foram surgindo (ainda profissionais, ainda estudantes universitários), mas com outros objetivos além o de lerem textos técnicos. Não podemos, porém, negar que foi a pesquisa e a prática com a leitura que possibilitou um grande avanço no ensino de Francês, de maneira geral. Atualmente, o mesmo enfoque tem sido estendido para a leitura de textos não técnicos, e já há alguns trabalhos voltados para as de-

---

(70) - Havendo interesse em aprofundar-se mais nesses aspectos, consultar Robert Galisson, *D'hier à aujourd'hui - la didactique des langues étrangères*.

mais competências. (71)

Verificou-se que em língua materna as pessoas não liam linearmente, decifrando cada palavra. O leitor lê por saltos, através de idas e vindas, percorrendo o texto de maneira aleatória, selecionando o que lhe interessa, formulando hipóteses, antecipando sentidos, detendo-se diante do não compreendido. Ao ser transplantada esta técnica de leitura para a língua estrangeira, verificou-se ser ela muito mais rápida, eficiente e motivante do que a leitura linear, em que se traduz palavra por palavra, em que é necessário descobrir o sentido de cada elemento para se chegar ao sentido maior, o do texto. Por outro lado, verificou-se que o leitor, através do conhecimento que tem dos textos de maneira em geral (competência textual) e do conhecimento que ele tem do mundo (competência pragmática), pode chegar a interpretar os outros elementos não-lingüísticos que compõem um texto (imagens, tabelas, números, a disposição formal), ou seja, os elementos icônicos. No caso do Francês, o brasileiro pode ainda servir-se da proximidade entre as línguas para, através das palavras transparentes, também formular hipóteses sobre o sentido. Trata-se, portanto, numa primeira etapa, de uma abordagem que privilegia o significado global que vai sendo aprofundado à medida em que o aluno vai

---

(71) - Cf. bibliografia.

tomando conhecimento dos elementos lingüísticos (competência lingüística).

Por outro lado, as noções de escrita, de língua, assim como a noção de comunicação vão diferir daquelas que serviram de base para os métodos tradicional e áudio-vi-sual, alicerçadas sobre uma pedagogia também diferente.

Negando o esquema redutor a que nos referimos quando tratamos dos métodos áudio-visuais, em que se tinha três elementos (um *emissor* que envia uma *mensagem* a um *recep*tor), o enfoque Instrumental vai considerar a comunicação como um processo muito mais dialético em que o receptor vai ter uma participação ativa no recebimento da mensagem, ou seja, ele vai participar da construção do sentido; na verdade, em vez de simples emissores e receptores, temos *interlocutores*. Por interlocutor entendemos *sujet parlant, tantôt en position d'émetteur, c'est-à-dire, recevant et produisant des énoncés, donc, échangeant de l'information avec un ou plusieurs autres sujets parlantes en situation de communication.* (72) Interpre-tamos, portanto, o *sujet parlant* como alguém que diz algo, oralmente ou por escrito.

Neste conceito de comunicação está implícita a própria noção de linguagem. Sua função seria a de comuni-car, porém, não dentro dos padrões estreitos dos métodos áudio-visuais. Ela é vista sob um prisma sociológico, exercen-mesmo uma relação de poder, de meio de ação sobre o outro, o

---

(72) - GALISSON, R. *Dictionnaire de linguistique appliquée*.  
p. 292.



mo prática social, servindo naturalmente como um meio para exprimir emoções, trocar idéias e transmitir informações nas relações interpessoais. (73)

Considerando-se, então, a linguagem e a comunicação sob este ponto de vista, no momento da leitura, o leitor deverá levar em conta as condições de produção deste enunciado (a enunciação), da mesma forma que o escritor ao escrever já havia se preocupado em delinear o tipo de leitor que teria acesso a seu texto.

Pelos motivos expostos acima, o enfoque instrumental vai preocupar-se muito mais em trabalhar a nível de discurso do que a nível de frase (como fazia o áudio-visual). Por discurso entende-se aqui a menor unidade significativa que ocorre dentro de um processo de interlocução.

Após termos analisado o contexto mais amplo em que se realizará nossa experiência, observando a universidade brasileira, a UNICAMP e o CLA; depois de termos focalizado as tendências metodológicas mais marcantes em nosso cenário, nos últimos quarenta anos, sentimo-nos em condições para pormos em prática mais um curso de Francês, que será certamente único, pelo tipo de perspectiva que adotamos, mas que servirá talvez para refletirmos sobre o ensino de Francês para estudantes universitários brasileiros de maneira geral.

---

(73) - Id. *Ibid.* p. 184.

COMO SE PODE APRENDER A ESCREVER

NUMA LÍNGUA ESTRANGEIRA?

"Através do exercício da leitura, principalmente"

(Yara Margarida - História)

"Redação própria e livre-expressar  
o pensamento no papel"

(Gerald - Física)

"A partir de um conhecimento mínimo da gramática da língua; mas este conhecimento não deve ser passado pelo ensino sistemático da gramática (regras). O trabalho de base, a meu ver, é com a leitura."

(Francisco - Letras)

"Escrevendo"

(Antônio Joaquim - Física)

"Com exercícios de escrita, visando aumento do vocabulário"

(Nei - Química)

"Com exercícios escritos freqüentemente"

(Cleber - Engenharia Mecânica)

"Fazendo pequenas redações sobre assuntos dados e que estejam ligados com coisas do nosso interesse, em que possamos expressar nossa opinião."

(Rosely - Ciências Sociais)

"Conversando, lendo, assistindo e comentando os filminhos que são mostrados em sala de aula e em laboratório"

(Işa - Música)

Depoimento dos alunos

CAPÍTULO 3 - DA LEITURA À PRODUÇÃO ESCRITA:  
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Nossa experiência teve, como ponto de partida, a análise dos objetivos gerais expostos no Capítulo 2, ou seja, os da universidade brasileira, os do próprio ensino de línguas estrangeiras no 3º grau e aproximar-se-ia dos objetivos mais específicos da turma como um todo, tentando alcançar os objetivos individuais, na medida do possível. Não se tratou de uma volta aos objetivos institucionais propostos pelos métodos áudio-visuais. Se analisarmos bem de perto observaremos, no Capítulo 2, que os objetivos descritos por Demerval Saviani buscam justamente uma autonomia do aluno, extrapolando o universo da própria universidade, em busca de sua independência como estudante, profissional e ser humano. Tampouco se poderia restringir aos aspectos individuais. Primeiramente, porque a pedagogia centrada no aluno não pode ser entendida como algo que o isola de seu contexto histórico-social. Em segundo lugar, não se trata aqui de aula particular onde o ensino é dirigido a um único indivíduo (são em média vinte alunos por turma, de áreas diferentes). Além disso, o aluno de graduação (sobretudo o calouro) nem sempre tem uma noção clara do que deseja, desconhecendo ainda vários elementos que influenciarão no processo ensino-aprendizagem: a capacidade profissional do professor, os materiais da instituição, os conteúdos lingüísticos e sócio-culturais estrangeiros, etc. É da convivência e da discussão em sala de aula, com o professor e colegas, que geralmente se clarificam as expectativas de cada um.

O que se fez, então, foi analisar detalhadamente o público em questão - análise esta que apresentaremos a seguir.

CASO VOCÊ TENHA INTERESSE EM REDIGIR EM FRANCÊS,  
QUE TIPO DE TEXTO GOSTARIA DE PRODUZIR? POR QUÊ?

"Cartas comerciais"  
(Sérgio - Engenharia)

"Resumos, porque conseguindo fazê-los tenho a  
impressão que a partir daí, escrever uma carta, um  
formulário, não significa um problema"

(Maria Emília - Estatística)

"Expecificamente textos voltados às áreas  
científicas" (Cledson - C. Sociais)

"Meu interesse é em escrever para várias  
faculdade do Canadá, mas preciso de ajuda,  
pois só com um simples dicionário não  
vai dar, pois fica muito difícil"

(Flávio - Arquitetura)

"Não tenho nenhum interesse em redigir em francês"

(André Luís - Matemática)

"Cartas, pequenas redações, ler textos literários e  
construir um simples resumo das ações principais, te-  
legramas, propaganda"

(Iara Lis - História)

Interesses dos alunos

### 3.1. Análise do Público

Nossa experiência foi desenvolvida durante dois semestres, nos cursos LA 113 e LA 213 (Francês Geral I e II). Como dissemos no Capítulo 1, o regime por créditos possibilita que o aluno monte o seu currículo, escolhendo as disciplinas e o horário que lhe convierem. Com isto, são poucos os grupos que se mantêm. Nos cursos em questão, alguns permaneceram, mas a maioria se matriculou em outras turmas. Por este motivo, analisaremos os grupos separadamente.

## 3.1.1. Turma LA 113 C

A turma LA 113 C do ano de 1984 não foi muito diferente das demais turmas dos anos anteriores. Conforme pode ser verificado abaixo, era um grupo constituído de 21 alunos, sendo 16 estudantes de graduação, provenientes de vários cursos da UNICAMP:

- 2 de Matemática (André Luís e Maria Emília)
- 1 de Física (Antônio Joaquim)
- 3 de Economia (José Luiz, César e Paulo)
- 3 de História (Iara Lis, Yara Margarida e Wilson)
- 1 de Ciências Sociais (Cledson)
- 1 de Estatística (Emília)
- 1 de letras e Lingüística (Francisco)
- 2 de Computação (Marcelo e Massaaki)
- 2 de Pedagogia (Maria Cristina e Maria Teresa)

Além disso, havia cinco pessoas já formadas:

- 1 em Enfermagem (Thaís)
- 1 em Direito (Marina)
- 1 em Pedagogia (Gisela)
- 1 em História (Wilson)
- 1 em Arquitetura (Flávio)



A maioria dos alunos eram solteiros, com exceção de Maria Teresa, Flávio, Gisela e Marina.

Apenas os alunos já formados e os casados trabalhavam, menos Maria Teresa e Gisela.

Só havia um estrangeiro na turma (Massaaki) que era japonês, embora conhecesse a língua portuguesa como um brasileiro, pois viveu no Brasil desde criança.

Todos tinham conhecimento de Inglês. Massaaki sabia ainda Japonês e Yara Margarida, o Hebraico.

Estes dados foram obtidos facilmente, no primeiro dia de aula, através de um questionário por escrito.

Neste mesmo questionário, entretanto, foram incluídas perguntas ligadas ao ensino de Francês que não foram respondidas na grande maioria. Como já era previsto que isso ocorresse, o questionário foi respondido em sala de aula. Desta forma, as dúvidas iam sendo esclarecidas e era possível também questionar certas respostas que não estavam muito claras.

Verificamos que doze alunos eram iniciantes, nunca tendo aprendido Francês. Cinco alunos tinham tido contato com a língua no 1º grau, durante um período de 1 a 3 anos, sendo a aprendizagem voltada para a tradução e a gramática. Já uma outra aluna (Maria Teresa) havia tido Francês oral e escrito no ginásio, durante 4 anos seguidos, há muitos anos atrás (estava na época no curso com 43 anos). Dois estudantes haviam se inscrito no curso LA 113 num outro semestre, sendo que um deles havia desistido logo de início por proble

mas pessoais e a outra havia sido reprovada no oral, tendo, inclusive, já seguido dois anos de Francês no 1º grau. Foi possível observar durante o curso que embora estes alunos pouco se lembrassem de Francês, possuíam uma certa expectativa sobre a língua. Ou seja, como o curso não era obrigatório, eles haviam nos procurado porque gostavam do Francês, porque sua primeira experiência havia sido positiva. Mesmo Maria Cristina, que havia sido reprovada no oral, dizia achar a língua muito bonita e repetia sempre que tinha certa dificuldade para a aprendizagem de idiomas (na verdade, era muito tímida). Entretanto, se o fato de terem uma forte motivação era sem dúvida um elemento facilitador, no que diz respeito à metodologia que se pretendia utilizar, este conhecimento anterior serviu, inicialmente, de bloqueio quanto à postura desejada. Eram estes alunos que mais insistiam na tradução. Eram eles também que faziam referência à gramática, quando sua memória lhes trazia à tona conhecimentos que haviam adquirido há tempos atrás. Insistiam em cobrar exercícios tradicionais. Pediam nomes de gramáticas por onde pudessem estudar.

É importante, entretanto, ressaltar que estes elementos foram vindo à tona somente depois de sentirem que teriam realmente espaço para negociarem seus desejos e aspirações, quando perceberam que deveriam ter participação efetiva no projeto educativo. No primeiro mês, o relacionamento foi na verdade muito difícil. Os alunos não se conheciam, encontravam-se apenas durante as aulas. (75) Mantinham uma

---

(75) - Esse foi um dos problemas de sistema de créditos levantado na p. 12.

atitude de espera. iam às aulas para receberem conhecimentos, demonstrando surpresa quando lhes era proposta sua colaboração na escolha de temas, de textos, na avaliação dos resultados. Mais tarde, uns três meses depois, numa conversa particular, Maria Emília confessou que estava gostando muito das aulas, mas que no princípio estranhara muito o fato de os alunos participarem das decisões.

Na quarta semana de aula ficou claro que se este problema de passividade não fosse logo resolvido, corria-se o risco de ele prolongar-se durante todo o semestre. Pregação (do tipo "vocês devem fazer isto ou aquilo") não iria adiantar nada. Foi-lhes, então, apresentado o texto *...où les rôles sont prédéterminés* (v. p. 145), do livro *Attention, École* (cuja tradução existe em Português, como "Cuidado, Escola"). Pretendíamos despertá-los. Os alunos, então, que anteriormente só respondiam quando lhes era perguntado diretamente, pela primeira vez começaram a falar (em Português, naturalmente). Inicialmente, fizeram comentários sobre a imagem. Depois sobre o texto. Compararam com a Educação no Brasil, no 1º e 2º grau, até chegarem à universidade. Disseram que existiam muitos professores vaidosos, que acreditavam ter o mundo entre as mãos, que nem olhavam para os alunos, nem sabiam os seus nomes, que "cuspiam giz" o tempo todo, sem darem confiança para ninguém. Questionou-se, então, qual deveria ser a atitude do professor e do aluno. Chegaram à conclusão de que o professor deveria liderar o grupo, mas precisaria sa-

ber ouvir e os alunos não deveriam ficar, como os alunos do texto, sentados, s<sup>o</sup> escutando, deveriam falar, dar opini<sup>o</sup>es, discutir juntos os problemas que lhes diziam respeito. Se n<sup>o</sup> falassem, como poderiam atingir os seus objetivos? (76) Comopoderiam aprender a l<sup>í</sup>ngua oral? O tiro certo havia sido disparado. Deste dia em diante, iniciou-se uma interaç<sup>o</sup>o diferente, existindo realmente um di<sup>á</sup>logo. Para cultivar este clima, pois n<sup>o</sup> poderia haver um retrocesso, eram feitas constantemente brincadeiras, discuss<sup>o</sup>es sobre o curso, trabalhos em pequenos grupos e at<sup>é</sup> mesmo festinhas de anivers<sup>á</sup>rio. Nem sempre todos concordavam. Nem sempre correspondiam às expectativas do professor e vice-versa, mas j<sup>á</sup> n<sup>o</sup> eram mais indiferentes. (77)

Quanto à escolha do Franc<sup>ê</sup>s, ainda no question<sup>á</sup>rio e na conversa inicial, tr<sup>ê</sup>s alunos apontaram raz<sup>o</sup>es pragm<sup>á</sup>ticas (para terem acesso à bibliografia da área); dois por gostarem da l<sup>í</sup>ngua (Jos<sup>é</sup> Luiz e Maria Cristina); dez destacaram ao mesmo tempo as duas raz<sup>o</sup>es acima; quatro como cultura geral (como, por exemplo, o caso de C<sup>é</sup>sar que destacou o fato de a l<sup>í</sup>ngua ser considerada de grande import<sup>â</sup>ncia e por ser falada em boa parte do mundo); um por precisar dos cr<sup>é</sup>ditos e pela beleza da l<sup>í</sup>ngua (Maria Em<sup>í</sup>lia) e um outro aluno finalmente pelos cr<sup>é</sup>ditos e por raz<sup>o</sup>es pragm<sup>á</sup>ticas (Pau

---

(76) - J<sup>á</sup> falavam em objetivos, o que era um progresso.

(77) - Entretanto, devemos admitir que nem sempre isto é conseguido.

lo Otávio). Tendo-lhes sido perguntado a respeito de seus interesses mais imediatos, quanto às competências de compreensão e produção oral e escrita, chegou-se ao seguinte: quanto à leitura, ela apareceu como primeira opção para treze alunos, como segunda opção para quatro e como terceira para dois estudantes; sendo que dois alunos declararam-se interessados apenas pela leitura (Francisco e Marcelo). Já falar apareceu como primeira opção para quatro alunos, como segunda opção para doze alunos e como terceira opção para cinco alunos. Quanto a escrever, apenas dois alunos declararam que "gostariam que fosse dada prioridade a ela; serviu de segunda opção para quatro alunos e como terceira para quinze estudantes.

Tais dados, entretanto, não foram fáceis de serem obtidos. A definição dos objetivos foi o maior problema enfrentado. Embora duas pessoas apenas houvessem explicitado que a necessidade de créditos tinha influenciado em sua escolha, a impressão foi de que isto havia ocorrido com outros alunos, embora não o declarassem abertamente. O Francês (como as demais línguas estrangeiras) fornece aos estudantes quatro créditos por semestre (um número significativo, uma vez que há disciplinas que valem menos, por terem menor número de aulas). Além disso, em geral, os estudantes gostam de fugir um pouco do tipo de atividades que têm, sendo que consideram o Francês fácil (principalmente quando já tiveram uma experiência anterior positiva). O horário diversificado parece ser um outro fator que favorece esta opção. A maioria,

porém, não tinha refletido muito sobre o assunto ao se inscreverem. Thaís, por exemplo, disse que sempre teve curiosidade em aprender a língua, pois tem uma irmã que fala bem o Francês. Massaaki declarou que sempre sentiu vontade de aprender línguas estrangeiras de maneira geral, mas os cursos particulares eram caros e, assim, quis aproveitar a oportunidade. Poucos tinham um objetivo imediato, uma necessidade real.

Os alunos já formados, Thaís e Wilson, gostariam de ler livros em sua área (como vimos acima), conhecimento que poderiam colocar logo em prática. Thaís pretendia também viajar para a França a estudos, ocorrendo o mesmo com o arquiteto Flávio. Porém, nenhum dos dois tinha nada definido, nem data, nem contato com o exterior. Eram apenas planos que poderiam ou não se realizar no futuro. Nos cursos de graduação, a obrigatoriedade de acesso à bibliografia francesa não era muito evidente. As obras indicadas já eram traduzidas, ou, então, o professor interessado fazia um resumo em Português. (78) Francisco, estudante de Letras, parecia ser o único que via o Francês como uma necessidade presente e futura, devido à grande influência que a Literatura Francesa tem exercido sobre a nossa. Na sua opinião, precisava conhecer as obras no original. Os estudantes do Instituto de Filosofia e

---

(78) - Este foi um dos aspectos levantados na p. 41 desta dissertação.

Ciências Humanas também achavam importante o contato não só com a língua, mas com a cultura francesa, elemento básico em seu ramo de estudos. Todos concordaram que, como investimento para o futuro, o Francês revelava-se como muito importante para a formação deles e acreditavam que o currículo ficaria enriquecido com esta língua estrangeira, podendo inclusive favorecer-lhes no campo profissional.

Discutiu-se, ainda, que tipos de textos eles poderiam produzir. Dois alunos declararam que não tinham interesse em escrever em Francês; oito se diziam interessados em redigir todos os tipos de texto, e onze apontaram textos utilitários (resumos, cartas, formulários).

A "negociação" se deu durante todo o semestre. Através de questionários, de gravações, mas foi, sobretudo, através de conversas informais, dentro e fora da sala de aula, que os alunos se posicionavam. Por outro lado, uma vez definidos os objetivos, não mudaram de opinião. Entretanto, nem sempre, ou quase nunca, os objetivos correspondiam a seus interesses. Ou seja, tinham consciência de que precisavam de algo, mas demonstravam maior aptidão, empenhavam-se em algo bem diferente. Era o caso do estudante que precisava ler textos de sua área, mas solicitava músicas para ouvir no laboratório, ou então, o caso do aluno que pretendia estudar na França, mas nunca falava. Ou até mesmo o aluno que não se dizia interessado em escrever, mas era o que mais solicitava exercícios para casa. Logo, a motivação estava muito mais li

gada aquilo que eles gostavam de fazer do que aquilo que julgavam precisar.

Prosseguindo com a sondagem, verificou-se quantos alunos pretendiam seguir os seis semestres previstos. Cinco alunos declararam que só poderiam fazer aquele semestre: Emília, por já ter concluído o número de créditos eletivos; Massaaki, que tinha uma viagem marcada para o Japão; José Luís, Marcelo e Maria Emília estavam se formando e sairiam da universidade. Foi-lhes perguntado, então, se durante a matrícula eles não haviam sido aconselhados a seguirem o curso de leitura da área (Instrumental). Eles responderam que sim, mas que preferiam ter um conhecimento geral da língua. Foi-lhes explicado que um semestre era muito pouco tempo e que eles ainda poderiam mudar de idéia se quisessem. Entretanto, permaneceram. O mesmo ocorreu com Francisco que se dizia interessado apenas na leitura. (79)

A partir destes dados, discutiu-se como seria o nosso curso. Considerou-se o seguinte:

- os objetivos da universidade brasileira
- o papel do ensino de Francês
- os objetivos dos alunos

Chegou-se à seguinte conclusão:

- 1) O ensino deveria ser focalizado sob dois

---

(79) - No caso, os alunos haviam tido a possibilidade de optarem, devido ao sistema de créditos, porém, não escolheram adequadamente. Dever-se-ia impor-lhes um outro tipo de curso, devido ao curto prazo de que dispunham?



ângulos: o pragmático e o cultural, dando-se ênfase ao segundo, uma vez que a maioria dos alunos não tinha objetivos muito concretos e nem imediatos.

2) Neste semestre, seria privilegiada a compreensão escrita, por três motivos:

- \* pelo fato de a turma demonstrar um maior interesse pela leitura;
- \* por ser ela um excelente veículo cultural ao qual o brasileiro tem fácil acesso;
- \* por ser um objetivo possível de ser alcançado a curto prazo.

3) Seria feita uma tentativa de realizarem-se atividades extraclasse individuais, de acordo com o interesse de cada um e manter-se-ia, durante as aulas, um núcleo comum de aprendizagem.

Este núcleo comum incluiria:

- \* leitura e discussão (inicialmente em Português) em sala de aula de textos não literários (80), não técnicos, cujo assunto

---

(80) - Na época acreditamos que o texto literário era por de mais complexo. Hoje já pensamos que determinados textos até poderiam ter sido incluídos.

fosses do conhecimento dos alunos.

\* a partir da leitura destes textos, iniciação à produção escrita, visando à compreensão e fixação de elementos lingüísticos e extralingüísticos observados na leitura.

Como objetivos iniciais selecionamos:

- a) fazer um pedido (como, por exemplo, de uma assinatura de revistas);
- b) pedir informações;
- c) resumir idéias de outra pessoa;
- d) exprimir uma opinião;
- e) agradecer, cumprimentar (atos sociais estereotipados).

Incluimos ainda atividades escritas que tenham por meta a melhor compreensão e fixação do oral (através de textos que, embora em situações de escrita, refletem, sobretudo, um discurso oral, como, por exemplo, o caso de certas entrevistas).

Introdução à compreensão oral, a partir da audição de gravações, acompanhadas ou não de imagens, sendo grande parte delas material autêntico. Estas gravações abordariam temas do conhecimento e interesse dos alunos.

Introdução à produção oral. Optou-se por definir-se situações específicas. Até o final do semestre, os alunos deveriam ser capazes de:

- \* falarem de si mesmos, de suas atividades pessoais, de seus estudos ou trabalho;
- \* darem a sua opinião sobre algo;
- \* pedirem alguma coisa;
- \* agradecerem e cumprimentarem as pessoas;
- \* pedirem informações.

Consideramos que estes seriam atos comunicativos básicos, indispensáveis para qualquer interação. A compreensão caminharia muito mais rapidamente do que a produção, sendo que estávamos conscientes de que esta seria realizada de forma bem elementar.

Por atividades extras entendiam-se trabalhos que eles realizariam opcionalmente sozinhos ou em pequenos grupos. Variavam entre tarefas previstas em laboratório (81), leitura de revistas, jornais, livros (técnicos ou não), pesquisas sobre a civilização francesa. O importante seria eles terem o máximo de contato possível com a língua fora da sala de aula. Quanto a estas atividades, elas eram bem procuradas, mas era preciso sempre um estímulo. Por exemplo, eles não iam espontaneamente a uma biblioteca procurar uma revista, mas se fossem deixadas sobre a mesa, não sobrava nenhuma. O mesmo ocorria com o laboratório: se era proposta uma determinada atividade a ser desenvolvida, vários alunos apresentavam-se, enquanto que, se nada fosse mencionado, raramente solici

---

(81) - Cf. p. 125 desta dissertação.

tavam algo. Existem talvez duas justificativas para esta ati  
tude:

a) primeiro porque o Francês não é uma disci  
plina prioritária, na maioria dos casos;

b) segundo porque o estudante brasileiro não  
está habituado a ter iniciativas nas escolas de 1ª e 2ª grau,  
chegando muito passivo no 3ª grau.

Diante desta atitude, acreditamos ser papel  
do professor procurar criar um clima de liberdade com respon  
sabilidade, o que nem sempre é uma tarefa fácil.

## 3.1.2. Turma LA 213 C

A turma LA 213 C, 2º semestre de Francês, era constituída de dezessete alunos, sendo treze da graduação:

4 de Física (Antônio Joaquim, Christiane, Eduardo e Gerald)

2 de Engenharia Mecânica (Cleber e Sérgio)

1 de Letras (Francisco)

4 de Ciências Sociais (Iara Lis, Yara Margarida, Rosely e Paulo Roberto)

1 de Matemática (João Carlos)

1 de Pedagogia (Maria Tereza)

Além disso, contava com quatro alunos já formados: Edivani (bióloga), Odail (pesquisador em energia), Marina (advogada) e Gisela (pedagoga).

Quanto à faixa etária, havia doze alunos entre 19 e 23 anos, quatro entre 30 e 35 anos e um com 46 anos (Maria Tereza).

Se compararmos com o grupo do primeiro semestre, verificaremos que sete alunos vieram do grupo já apresentado, LA 113 C; cinco estudantes haviam seguido o primeiro nível conosco, em outro horário, onde realizamos um trabalho semelhante; quatro alunos haviam seguido o curso, um com outra professora, no CLA mesmo; e um aluno (Paulo Roberto) havia tido um bom preparo no 1º grau, durante três anos (oral

e escrita) e havia mantido o hábito de ler textos franceses em sua área (Sociais) tendo também já cursado Inglês Instrumental na UNICAMP, o que contribuiu para que tivesse uma boa experiência em trabalhar com textos.

O fato de estarem cursando um segundo semestre significava que todos tinham tido tempo para se adaptarem à UNICAMP. Além disso, muitos dos alunos se conheciam e mais da metade já havia seguido o curso de nível 1 conosco. Por sua vez, Odail, Edivani, alunos novos no grupo, talvez por terem-se formado há algum tempo, por trabalharem, pelas suas idade mesmo (35 e 23 anos respectivamente), demonstravam uma certa independência, embora não fossem pessoas muito extrovertidas. Gerald, além de estudante de Física, era professor de Alemão. Todos estes fatores contribuíram para que esta turma fosse ativa, alegre e criativa. Naturalmente, isso influenciou para que tivessem um grande progresso na produção oral.

Quanto ao fato de terem optado por continuarem os estudos em Francês, nove alunos apontaram razões pragmáticas; dois alunos declararam achar a língua muito bonita (Rosely e Christiane); quatro deram os dois motivos acima; os outros dois estudantes falaram de aspectos culturais e pragmáticos simultaneamente.

No que diz respeito à prioridade das competências, dez alunos escolheram a leitura como primeira opção e dois como segunda, sendo que cinco alunos estavam interessados apenas em lerem; quanto a falar, para dois alunos apa-

receu como primeira opção; como segunda para uma e como único interesse mais imediato para um aluno.

Se compararmos os objetivos levantados no primeiro e segundo semestre, embora variassem os estudantes, a leitura continuava aparecendo em primeiro lugar, a fala em segundo e a escrita em terceiro. Os estudantes que haviam permanecido no mesmo grupo tinham apontado os mesmos interesses do primeiro semestre, com exceção de Maria Tereza que havia declarado ser o Francês importante como complementação do curso (aspecto cultural), enquanto que no segundo semestre escolheu esta disciplina pela sua utilidade e por gostar da língua, não apontando, entretanto, prioridade. As pessoas que haviam seguido o nível 1 conosco em outro horário, também haviam mantido as suas prioridades quanto às competências. No segundo semestre, Francisco declarou que pretendia desenvolver também sua produção oral.

Tendo sido indagados se pretendiam continuar estudando Francês no ano seguinte, doze estudantes declararam que sim, inclusive na UNICAMP. Salvo Odail que acreditava já estar nesta época na França (em viagem de estudos de pós-graduação), sendo que prosseguiria lá. Os demais não tinham certeza se conseguiriam conciliar o horário.

Diante desse dados, decidimos que continuaríamos a enfatizar a compreensão escrita, sem abandonarmos as demais competências. Teríamos um núcleo comum de aprendizagem (que apresentaremos a seguir) e as atividades extras.

Quanto à compreensão oral, decidiu-se que continuariam a trabalhar com documentos com os quais eles poderiam ter contato aqui, no Brasil: programas de rádio, de televisão (vídeo), gravações de palestras (82), entrevistas, músicas.

No que dizia respeito à produção oral, optou-se por selecionar alguns tipos de atos de fala específicos, tais como:

- a) discordar de alguém;
- b) fazer uma reclamação;
- c) desculpar-se de algo;
- d) tomar posições;
- e) saber representar os diferentes aspectos do eventual;
- f) contar algo que já passou;
- g) falar de seus projetos;
- h) resumir idéias de outra pessoa.

Quanto à compreensão escrita, pretendia-se criar uma maior autonomia, trabalhando-se com textos menos previsíveis, menos transparentes, buscando-se uma compreensão mais detalhada e não apenas global. Utilizariam suas próprias estratégias de leitura e eles mesmos apresentariam a maioria

---

(82) - Por falta de material didático adequado, os alunos acabaram não tendo contato com palestras; aquelas a que tivemos acesso eram muito difíceis, na medida em que o assunto era desconhecido. O mesmo ocorreu com documentos em vídeo que foram escassos.



dos textos (tipo seminário).

A partir da leitura destes textos, prosseguiríamos o trabalho com a produção escrita já iniciado no primeiro semestre, visando à compreensão e fixação de elementos lingüísticos e extralingüísticos, observados na leitura. Até o final do semestre, os alunos deveriam ser capazes de utilizar os mesmos atos de fala já mencionados para o oral.

Consideramos que estes atos comunicativos complementaríamos os já trabalhados no primeiro semestre, facilitando a interação na língua estrangeira. A compreensão caminhando mais rapidamente do que a produção.

As duas primeiras semanas de aula foram, sobretudo, dedicadas a conhecer os alunos, a integrar os estudantes novos no grupo (quanto ao conhecimento lingüístico e à própria interação).

Nosso objetivo mais amplo era o de que os estudantes fossem capazes de comunicar-se em Francês e os resultados podem ser verificados através de suas produções escritas apresentadas no item 3, desta dissertação. Antes disso, passaremos a focalizar os procedimentos metodológicos utilizados nesta nossa experiência, cujos pressupostos teóricos aproximam-se, principalmente, da abordagem Instrumental, descrita no item 2.4.3.

### 3.2. Procedimentos Metodológicos

Partimos do pressuposto de que a escrita possui um estatuto próprio. Não pode ser vista como uma simples representação do oral, mas sim como tendo suas características próprias e situando-se no mesmo nível de importância na comunicação, cumprindo papéis diferentes. Considerando a proposta de Sophie Moirand, diríamos que *comme il nous paraît un topique de définir ce que serait une langue écrite par rapport à une langue orale autrement que par leurs manifestations physiques respectives (la graphie pour l'une, la phonie pour l'autre), il paraît préférable d'étudier tout "produit écrit" (en entendant par là le résultat d'une production) dans sa spécificité propre (sans l'opposer, ni le subordonner, ni le "valoriser" par rapport à un quelconque oral), c'est-à-dire d'envisager prioritairement les différents paramètres qui caractérisent ses conditions de réalisation (production et interprétation).* (83)

*Par situation d'écrit, nous entendons donc une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des ob*

---

(83) - *Situations d'écrit: compréhension/production étrangère*, p. 5.

*jectifs spécifiques.* (84)

Os alunos servem-se dos conhecimentos lingüísticos, discursivos, para produzirem seus próprios textos, tendo como referência a própria escrita e não apenas o oral, como propunham os métodos áudio-visuais.

Retomando as palavras de Sophie Moirand diríamos:

*Il s'agit, en effet, dans une didactique des écrits de communication, d'intégrer harmonieusement les données linguistiques et psycho-sociologiques susceptibles de rendre compte d'une situation d'écrit. Il s'agit également en langue étrangère d'apprendre à repérer les indices linguistiques du texte qui renvoient à certains composants de base d'une situation d'écrit. Il s'agit enfin d'apprendre à se servir de ces éléments textuels pour accéder d'abord à la compréhension, puis à la production de l'écrit et des écrits.* (85)

---

(84) - Id. *Ibid.*, p. 6.

(85) - Id. *Ibid.*, p. 10.

### 3.2.1. Considerações sobre o trabalho com a compreensão escrita

Embora a leitura tenha assumido um papel de muita importância nos cursos em questão, o foco desta dissertação continua sendo a produção escrita.

Assim, não existe aqui a preocupação de apresentar-se o estudo de compreensão de cada texto. No primeiro semestre, tivemos sobretudo a intenção de passar para nossos alunos nossa concepção de linguagem, de escrita e de apresentar-lhes outras formas de abordar-se um texto estrangeiro, além da tradicional tradução a que muitos estavam habituados. As perguntas eram feitas, sobretudo, em Português e visavam mais a ajudar a compreensão, a fornecer-lhes outras estratégias do que praticamente testá-la. No segundo semestre, como os alunos já tinham não só competência discursiva, mas também lingüística (ainda que precária), desenvolveram uma leitura mais autônoma, menos dirigida, sendo a discussão mais conduzida por eles mesmos. Muitas das perguntas e respostas já eram então elaboradas em Francês e pretendia-se mais testar do que guiar.

Ao escolhermos, junto com os alunos, os textos a serem trabalhados, adotamos alguns critérios que coincidem com os estabelecidos por Gérard Vigner. Optamos por uma progressão que se iniciou com *des textes où, à partir d'indices spatio-temporels et de la connaissance du rapport d'in*

terlocution, il est aisé d'inférer un sens, et qui aboutirait   des textes de plus en plus décontextualisés, c'est- -dire,   des textes où l'activité du lecteur est maximale dans la mesure où c'est   lui de projeter un sens, de donner une interprétation   ce qui n'est plus,   la limite, qu'une structure vide. L'effort serait ainsi progressif et aiderait l'élève   développer des stratégies de lecture de plus en plus complexes,   partir d'indices de plus en plus ténus. Il apprendrait ainsi   évoluer de façon plus libre et plus assurée dans un champ d'interprétation de plus en plus vaste, sans qu'il s'agisse pour autant d'une exploration désordonnée et aléatoire. (86)

Assim sendo, os textos publicit rios revelaram-se, num primeiro momento, adequados. Seja qual for a maneira escolhida pelo autor para apresentar sua mensagem, o leitor sabe que sua inten o será sempre a de divulgar algo, de vender uma idéia ou um produto. Ele tem no es concretas, a partir de sua experiência com a língua materna, do que seja uma propaganda.   possível, então, para o aluno, encarnar o seu papel de leitor/consumidor diante daquele material, e, eventualmente, até mesmo de crítico, dentro de uma situa o real comunicativa. (87)

---

(86) - VIGNER, Gérard. *Lire: du texte au sens*. p. 17.

(87) - Para melhor desenvolvimento deste tema, consultar Deyzeli Meira Costa em *Trabalhos em Ling stica Aplicada*, v. 1, p. 42.

Nesta fase inicial, os textos que falam sobre o Brasil também foram interessantes. Além de conhecer bem o contexto, o brasileiro sente muita curiosidade em saber como o seu país é visto lá fora.

Durante o curso, foram ainda selecionados textos de vulgarização científica e artigos de jornais e revistas (de comunicação de massa), cujos temas eram de interesse do aluno. Evitamos os que chamamos em Francês de *Faits Divers*, tão sugeridos por Sophie Moirand e por alguns métodos, como, por exemplo, *C'est le Printemps*, porque os alunos acharam que tais artigos não traziam nada de significativo para eles.

Optamos por temas que propiciassem reflexão ou algum conhecimento novo (ainda que esses temas fossem conhecidos). Sobretudo no segundo semestre, tais textos serviram também de base para o trabalho com a produção oral. Foram todos textos "autênticos", na medida em que não foram escritos com fins educacionais, o difícil, porém, foi mantermos a autenticidade proposta pelo enfoque Instrumental que visava a uma comunicação autêntica.

Procuramos seguir a sugestão de Charlotte Galves (embora, inicialmente, não tenha sido sempre fácil viabilizá-la). Diz a autora: "Propor a alunos principiantes uma atividade 'autêntica' de leitura de um texto em língua estrangeira, consiste em não reduzir a compreensão ao seu aspecto puramente lingüístico (decodificação a nível das palavras e das frases), mas aproveitar ao máximo todos os fatores

extralingüísticos da compreensão. O aluno tem, então, que as sumir uma atitude de leitor real, mobilizando os seus conhecimentos anteriores, que vão lhe permitir uma 'hipótese de coerência' sobre o texto. Ora, essa hipótese de coerência é a condição 'sine qua non' de toda interpretação das palavras de outrem em situação real de comunicação". (88)

Da mesma forma que Goodmann (89), acreditamos que a leitura seja um processo de seleção em que o leitor par te do conhecido para o desconhecido, através do uso de pistas sintáticas, lexicais ou retóricas num determinado texto. Acrescentaríamos explicando que o desconhecido, na verdade, é aquele texto novo que ele tem diante de si. O conhecido é o conhecimento do mundo que ele tem, incluindo o assunto em questão, o alfabeto (igual ao do Português), certas convenções do mundo acidental e a facilidade de inferir sobre a or ganização de determinados textos quanto à sua forma (reconhecer que se trata de uma bula de remédios ou de uma propaganda, de um formulário ou de um texto científico, por exemplo). Na verdade, seus conhecimentos prévios vão permitir-lhe interpretar os elementos icônicos presentes, desde figuras, grá ficos, títulos, e as muitas palavras em Francês que se assemelham ao Português. São estes elementos que podem tornar o texto transparente para ele.

---

(88) - GALVES, Charlotte. Reflexões sobre o lugar da gramática no ensino da leitura em língua estrangeira. IN: *Trabalhos em linguística aplicada*, v.1.

(89) - GOODMAN, Kenneth. *Language and reading: an interdisciplinary approach*. p. 14.

Considera, então, que o leitor participa da construção do sentido do texto. "Nesta perspectiva, a linguagem é pensada como *trabalho*, isto é, como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Mediação entendida aqui não como um instrumento, mas como relação constitutiva e transformadora." (90)

Voltando da teoria para a prática, voltamos a destacar que, em nossa experiência, vivenciamos a grande dificuldade que os estudantes da graduação possuem em encarar a comunicação e a concepção de linguagem sob este ângulo. Isto aparece através de suas estratégias de leitura. A única forma que parecem conhecer de abordar-se um texto estrangeiro é o método tradicional: traduzindo palavra por palavra (leitura linear), buscando uma única interpretação possível (que seria a correta). Esta mudança de atitude implica uma mudança da compreensão de sua realidade como leitor e como participante do mundo, da comunicação entre os seres, e, por isso mesmo, tornou-se o passo mais difícil, até mesmo maior do que o de adquirir o próprio conhecimento lingüístico.

---

(90) - ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A análise do discurso: algumas observações*. In: D.E.L.T.A., v. 2, nº 1, 1986, p. 115.



### 3.2.2. Considerações sobre o trabalho com a produção escrita

O trabalho da produção escrita, nas duas turmas em questão, foi desenvolvido a partir das reflexões teóricas já apresentadas nas páginas 102 e 103. Gostaríamos, agora, de ressaltar mais detalhadamente como pudemos pôr em prática tais reflexões.

Houve dois tipos de trabalhos, na verdade, que poderiam ser chamados de exercícios e redações. Preferimos denominá-los de atividades de produção escrita, tentando evitar a imagem tradicional ou estruturalista que terminologias sugerem. Houve então atividades muito ligadas aos textos lidos (uma etapa intermediária de reflexão, de observação) visando a chegar a atividades mais autônomas e criativas.

No momento, deter-nos-emos num aspecto que tem sido tema de muita polêmica entre os especialistas - professores e pesquisadores - no ensino de língua estrangeira, a GRAMÁTICA.

Se tomarmos como ponto de partida o texto de Charlotte Galves, *Reflexões sobre o lugar da gramática no ensino da leitura em língua estrangeira*, teremos algumas respostas para o nosso problema.

Como a autora, acreditamos que não podemos recusar "a reflexão gramatical consciente por parte do aluno, pois corresponderia a uma concepção da aprendizagem contrária

ã nossa, que se baseia justamente no maior aproveitamento possível de todos os recursos intelectuais do aprendiz".

Discordamos, porém, da maneira como o ensino tradicional a valorizava. Neste tipo de ensino, "o texto é pretexto, pretexto à gramática no início da aprendizagem, e nesse caso é muitas vezes fabricado, e pretexto a contato com a cultura (cuja mais alta expressão é a literatura) mais tarde. Nos dois casos, ele funciona sempre como suporte pedagógico, como meio e nunca como fim. Por outro lado, os dois tipos de abordagem, gramatical e cultural, são duas fases inteiramente independentes da aprendizagem, não se interpenetram. Em outras palavras, o texto nunca é abordado na sua totalidade, mas sempre 'explorado' num de seus aspectos. No que diz respeito à abordagem gramatical, deve se ressaltar também que o texto só pode ser encarado como uma sucessão de frases, já que a gramática tradicional e a estrutural só enuncia regras a esse nível". (91)

Na abordagem Instrumental, como acabamos de ver no item anterior, a noção de texto varia, sendo ponto de partida, meio e fim da aprendizagem. Neste caso, "a elucidação das regras da língua se confunde com a própria apreensão do sentido". (92) Por outro lado, num texto, nenhum elemento aparece isolado, mas entra em relação de vários tipos com outros elementos pa

---

(91) - GALVES, Charlotte. *Op. cit.*, p. 72-73.

(92) - Id. *Ibid.*, p. 73.

ra formar conjuntos que também podemos chamar, como Sophie Moirand, de redes. Constituem, na verdade, ao que nos referimos na p. , citando ainda Sophie Moirand, ou seja, aos dados lingüísticos e psicosociológicos presentes numa situação de escrita. Há vários tipos de redes, sendo que optamos por trabalhar nestes dois semestres com as que foram selecionadas por Charlotte Galves (93):

a- "as que estão ligadas à noção de texto, permitindo o equilíbrio entre progressão e redundância" e incluiriam todos os fenômenos anafóricos: pronominalizações, de finitivizações, nominalizações, repetições, recursos de apresentação e ordenação.

b- as que implicam uma "inserção do sujeito enunciador no seu texto: o conjunto das marcas de enunciação (...). Essas marcas se dão a vários níveis da análise tradicional: sintático, em particular o uso de certas formas verbais, implicando, por exemplo, uma modalização; lexical, emprego de certos verbos, adjetivos, advérbios; gráfico, aspas, reticências. Correspondem também à escolha que o autor faz de aparecer ou não explicitamente no seu enunciado (uso do pronome eu) e de envolver ou não explicitamente o(s) seu(s) interlocutor(es) (pronome da segunda pessoa, imperativo, etc.)".

c- as que correspondem "à organização retórica do texto, isto é, à estruturação em termos de operações in

---

(93) - Id. *Ibid.*, p. 77-78.

telectuais realizadas nele, em outras palavras, à maneira como ele é construído para chegar às suas conclusões. Estamos aqui, no domínio das relações lógicas, que são carregadas por vários tipos de marcas formais: conjunções, locuções, certos tipos de subordinação". E ainda fenômenos de hierarquização e ordenação das proposições - o que não é contemplado pela gramática tradicional. (94)

Durante o curso, se essas "redes" foram destacadas na leitura, uma vez que possibilitavam a compreensão, isto não significa que este trabalho tivesse sido sempre proposto, nem que aparecessem simultaneamente. Procuramos ainda ligá-las a nossos objetivos (já citados nas p. 94 e 101). O que pretendemos afirmar é que houve uma tentativa de basear-se mais numa "gramática de texto". Por outro lado, foram também levadas em conta na produção escrita. Se num curso de leitura apenas podemos limitar-nos a sistematizar as dificuldades de sentido, quando se pretende redigir, este esforço será muito maior. Embora se tenha consciência de que nenhum elemento aparece isolado (como afirmamos anteriormente) ao escrever, nosso aluno terá de pôr no papel cada palavra. Se na leitura ele passa por cima de muitos elementos (os que não constituem dificuldade) ele não poderá fazer o mesmo escrevendo. Se na compreensão nós pudemos observar que a falta do conhecimento lingüístico podia, em muitos casos, ser preenchida por outros

---

(94) - GALVES, Charlotte. *Op. cit.*, p. 78.

tipos de conhecimento, na produção o lingüístico assume uma ou tra proporção em nossa escala de valores.

Exemplificando na prática, pensemos, por exemplo, nos elementos anafóricos. No caso dos artigos indefinidos, de certas pronominalizações na leitura, são elementos que passam despercebidos, muitas vezes. Entretanto, ao redigirem em Francês, os brasileiros têm uma grande dificuldade em empregá-los. Poderíamos dizer o mesmo do emprego de certos verbos. Como solucionarmos este problema sério, uma vez que a abordagem Instrumental, até a época em que esta experiência foi realizada (1984) parecia não dar conta deste aspecto? Não queríamos recair na lista de regras nem na bateria de exercícios tradicionais ou estruturais, a nível de frase, pois estaríamos misturando concepções de linguagem, de comunicação, de escrita, totalmente opostas. Era, entretanto, necessária uma certa sistematização. Optamos, então, por um caminho que descreveremos a seguir (e cujo resultado pode ser avaliado a través da análise das atividades).

Nosso trabalho com a escrita iniciou-se quase sempre com a leitura de textos. Partia-se, então, do conhecido para depois refletirmos sobre as dificuldades (e não ao contrário como já previam antecipadamente os dois outros métodos). Tais dificuldades eram discutidas pelos alunos, tentando-se formular as regras que eram então, na medida do possível, descobertas por eles mesmos. Quando redigiam, utilizavam o mesmo processo. Escreviam o que sabiam, para depois ten

tarem completar o que não sabiam. Faziam-se, então, quadros sinópticos, agrupando palavras que pareciam exercer funções semelhantes. A fim de melhor fixarem o aprendido, as atividades eram cumpridas, sobretudo, a nível de textos (ainda que simples, pequenos), em vez de a nível de frase. Quanto a isto, a atividade de resumos teve, a nosso entender, um papel muito significativo. Ela era de várias naturezas que, na verdade, corresponderam a etapas, sendo que nem todas eram cumpridas, dependendo do texto em questão. Após haver lido, discutido, compreendido o texto, o aluno:

- sublinhava as passagens principais, relacionando-as;
- preenchia quadros resumitivos da idéia principal;
- redigia um resumo, copiando as palavras do autor, fazendo apenas as adaptações necessárias;
- respondia perguntas sobre o tema;
- resumia com suas próprias palavras;
- resumia, acrescentando sua opinião, ou seja, assumindo um papel de crítico.

Este tipo de trabalho, acreditávamos desenvolver a capacidade de redigir textos em Francês que fossem realmente comunicativos, ou seja, que considerariam a premissa da interlocução. Além disso, poderia vir a ser útil não apenas para a "fabricação" de resumos mas para qualquer outro tipo de argumentação que tanto poderia surgir sob a aparência

de carta, de narração ou de dissertação.

Procurou-se fazer esta sistematização a nível de texto, não substituindo uma lista de terminologias por outra mais sofisticada, mas sim, integrando cada elemento ao papel desempenhado no texto (ao de dar progressão, redundância, etc., conforme especificamos ao tratarmos das "redes"). Entretanto, nem sempre isto foi possível. Os alunos faziam constantemente referência às terminologias da gramática tradicional (nem sempre corretas, inclusive, confundindo, por exemplo, os nomes dos tempos verbais). A única saída, no momento, pareceu-nos trabalhar com as duas interpretações. Ou seja, a fala do professor era a da proposta atual, mas respeitava-se a fala do aluno que, inicialmente, era a que ele conhecia, e que era, sem dúvida, a do método tradicional. Tentava-se, então, acrescentar o novo, sem considerar como errado o único sistema que lhes pertencia. O resultado deste trabalho será apresentado no item 3.3. desta dissertação. Gostaríamos, entretanto, de salientar a enorme dificuldade que tivemos ao tratarmos com os alunos do sistema verbal, sendo que acabamos recaindo no ensino tradicional de conjugações, de desinências.

Quanto aos estudantes, estes tinham uma concepção de escrita diferente da que lhes propúnhamos. Escrever para eles parecia estar ligado a hábitos de aprendizagem adquiridos desde o primeiro grau. Desde o início da vida escolar, copiavam no caderno a matéria de diversas disciplinas, e faziam diariamente exercícios escritos em casa. Estes hábi

tos foram reforçados na aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira e estenderam-se em muitas disciplinas na universidade. Por outro lado, a avaliação na escola, na maioria das vezes, é feita baseando-se em trabalhos escritos. O mesmo ocorre em exames, concursos, no vestibular. Logo, fazer exercícios é um hábito muito forte no estudante brasileiro. Quando trabalhávamos com métodos áudio-visuais, sentíamos nos alunos (adultos, já alfabetizados) uma ansiedade muito grande: queriam copiar os diálogos dos filmes mesmo sem conhecerem direito a ortografia. Suas concepções de oral e escrita ficam mais claras se destacarmos as afirmações que fizeram em seus depoimentos, tais como: "A língua escrita é mais fácil de ser aprendida porque a nossa educação foi baseada em livros, ou seja, na memória visual e não auditiva". Ao lhes ser perguntado "como se aprende a escrever numa língua estrangeira?", Cleber respondeu: "Com exercícios escritos freqüentemente" e Marina disse: "Com exercícios de escrita, visando aumento de vocabulário". Naturalmente, alguns alunos em seus questionários esboçaram definições relacionando o escrever com a leitura, mas podemos questionar se não seriam frases estereotipadas, uma vez que havia, na época, aqui no Brasil, uma campanha no ensino de língua materna onde se afirmava que "é lendo que se aprende a escrever". Levantamos esta possibilidade devido às expectativas iniciais. Esperavam que se trabalhasse a gramática ou que fizessem dissertações (desde o início) contendo o vocabulário já conhecido



oralmente. Escreveriam o que soubessem falar. Demonstrar que este não seria o melhor caminho não foi tarefa fácil. Nisto, Francisco, aluno da Lingüística, e Gerald, professor de alemão, tiveram uma participação ativa para convencerem os colegas de que poderíamos realizar tarefas mais utilitárias e até mesmo outras cujo nível de língua ultrapassaria o esperado e que serviriam para uma melhor compreensão dos mecanismos lingüísticos e discursivos, favorecendo o trabalho com as demais competências.

Para finalizarmos esta parte, acreditamos que seja ainda importante lembrarmos que a divisão entre oral e escrita, tão marcante na redação deste trabalho, por motivos argumentativos, em sala de aula diluía-se pela própria tentativa de manter-se uma atitude natural. Passaremos, então, a seguir, ao esboço de uma relação entre o oral e a escrita, enfatizando que, na verdade, dividiam-se em situações de oral e de escrita, muitas vezes, coexistindo ou alternando-se.

### 3.2.3. Esboço da relação entre escrita e oral

A maior ou menor ênfase ao oral deve obedecer ao princípio de prioridades que vem sendo tratado neste trabalho. Se pensarmos em seu utilitarismo, diríamos que ele não é muito evidente. Devemos reconhecer que o estudante universitário brasileiro raramente tem contato com a língua oral francesa nem durante o curso de graduação nem posteriormente como profissionais.

Algumas pessoas assistem ocasionalmente a palestras científicas ou a emissões de rádio. Talvez no futuro alguém poderia manter contato com clientes estrangeiros, dependendo de sua área de atuação. Alguns (pouquíssimos) viajariam a turismo (quase sempre em excursões, com guia) ou a estudos (no caso, já em nível de pós-graduação). Raríssimas músicas francesas chegam até nós. Ou seja, acabado o curso, são poucas as oportunidades que os estudantes teriam de manter contato com a língua oral (com algumas exceções, naturalmente). Não existiria, a princípio, portanto, para a maioria dos alunos, um objetivo pragmático real. Entretanto, ouvir e falar em Francês constituía para quase todos os alunos uma motivação muito grande, representava uma fonte de prazer e mais uma forma de acesso à cultura francesa.

O enfoque metodológico utilizado para a compreensão oral seguiu os moldes da escrita. Escolheram-se algumas gravações, *slides* e filmes de vídeo, documentos orais

autênticos (não fabricados para o ensino), cujos temas e situações eram do interesse e conhecimento do aluno. Trabalhou-se inicialmente com a compreensão global, sendo que em alguns momentos chegou-se ao nível de frases, de palavras, visando-se à passagem para a produção, de maneira contextualizada. Optou-se por não se limitar a compreensão por causa da produção. Observou-se o fato de que a compreensão oral também caminha mais rápido do que a produção oral.

Além disso, incentivou-se a conversa entre pequenos grupos (três alunos no máximo). Isto porque, num debate entre vinte alunos, na maioria das vezes são sempre os mesmos alunos que falam, por mais que o professor queira abrir um espaço para todos. Se a conversa fica limitada a um aluno de cada vez e o professor (como frequentemente ocorre nos grupos grandes), na verdade, poucos minutos (ou segundos) são concedidos a cada um. Evitou-se ainda o que costumamos chamar de diálogo "pingue-pongue" (o professor pergunta, o aluno responde e devolve a bola para o professor que faz nova pergunta). A situação de produção oral dificilmente não será artificial em sala de aula, mas ela precisa ao menos ser interessante. E é pensando neste caminho (inclusive de manter o enfoque comunicativo, tentando criar a vontade de dizer-se algo) que o lúdico parece representar um papel muito grande, no desenvolvimento desta competência. Principalmente porque faz brotar a criança que existe dentro de cada um de nós, criando um clima de descontração, possibilitando que a pre-

sença do professor se apague, diluindo-se como um interlocutor entre os outros, permitindo que as pessoas mais introvertidas, mais tímidas, sintam-se mais à vontade.

A ligação entre o oral e a escrita foi apresentada de forma natural. Através de um acompanhamento de uma letra de música, pela declamação de uma poesia, pela leitura em voz alta de algumas notícias de jornal (simulação de atividades como programa de televisão, noticiário), de forma que os alunos fossem relacionando a grafia ao som (o que ocorreu com facilidade) e que pode ser comprovado nos trabalhos escritos, onde os erros de ortografia não são muito frequentes.

Para o trabalho com a produção e compreensão oral, o laboratório de línguas evidenciou-se como um elemento facilitador e muito motivante. Mas para atingir seu desempenho máximo, precisou ser modernizado, como será exposto a seguir.

E O LABORATÓRIO? É IMPORTANTE?

"Sim, pois o laboratório é depois da professora a única fonte de áudio em francês de que dispomos"  
(Antônio Joaquim - Física)

"É o complemento do que se aprende em sala de aula"  
(Gisela - Pedagogia)

"Acho fundamental. É no laboratório que eu consegui superar os problemas de compreensão oral. Além disso, ir ao laboratório é uma oportunidade de lembrar o que foi dado nas aulas. Sem laboratório, fica um vácuo para o aluno"

(Marcelo - Computação)

"Sim. Pode ser uma forma de travar maior contato do aluno com a língua"  
(Francisco - Letras)

"Considero-o de extrema importância para a aprendizagem de toda e qualquer língua"  
(Yara Margarida - História)

"Bastante. Na medida em que sana problemas de fala em sala de aula, desenvolve a compreensão oral, pois os interlocutores têm pronúncias diversas, usam palavras novas, expressões próprias, além de comunicar conteúdos diversos. Em fim, recomendo e poderia ser mais implementado com vídeo"

(Iara Lis - História)

### 3.2.3.1. Modernizando o laboratório de línguas<sup>(95)</sup>

Como vimos no item 2.4.2., o laboratório foi muito valorizado pelos métodos áudio-visuais que o consideravam um elemento importante na aprendizagem de uma língua estrangeira. Sua expansão ocorreu devido à expectativa que se tinha na época em relação à própria concepção de linguagem e ao ensino de línguas. Acreditava-se que o aluno deveria desenvolver as quatro habilidades na ordem em que se aprende a língua materna: ouvir, falar, ler e escrever. A escrita, introduzida somente depois que já se sabia falar, não tinha "status" próprio e era entendida como uma simples representação gráfica do oral. Dava-se, portanto, prioridade ao oral, o que contribuiu para que o laboratório chegasse a seu apogeu, pois através dele, o aluno poderia ter maior contato com a língua falada.

Além disso, como destacamos anteriormente, o trabalho realizado pelos métodos áudio-visuais refletia os princípios de uma teoria psicológica da aprendizagem centrada no condicionamento - influência behaviorista, que baseava a aquisição das línguas estrangeiras no desenvolvimento de hábitos verbais adquiridos através de reiteração. Este trabalho refletia ainda os princípios de uma teoria lingüística, o

---

(95) - Este item é a reprodução (com as adaptações necessárias) de um trabalho nosso "Pela modernização do laboratório no ensino de línguas estrangeiras", editado em *Trabalhos em lingüística aplicada*, v. 4.

estruturalismo distribucional. No laboratório, tais princípios apareciam sob a forma de exercícios estruturais que consistiam em levar o aluno a imitar e a repetir, praticando os mecanismos de base da língua. Trabalhavam o reflexo e a memória, visando a criar hábitos lingüísticos que levassem à correção dos enunciados produzidos.

Contudo, tais princípios foram postos em questão pelo Instrumental. Estabelece a prioridade não mais pelo oral, mas pelos objetivos específicos dos alunos. A abordagem pedagógica passou a enfatizar não mais o mecanicismo, mas o cognitivismo. Conseqüentemente, as atividades desenvolvidas no laboratório foram ao poucos sendo substituídas por outras atividades em classe, o que fez com que o laboratório fosse relegado a um segundo plano.

Mediante estas duas posições, cabe perguntar qual o papel do laboratório no ensino de línguas estrangeiras atualmente. Vale a pena montar um laboratório e até mesmo mantê-lo apesar do custo econômico que representa? Há vantagens pedagógicas que justifiquem o seu funcionamento? Acreditamos que sim. O laboratório pode continuar assumindo um lugar importante no ensino de língua estrangeira.

Contestando os princípios do estruturalismo e behaviorismo, diríamos que não se trata mais de considerar-se a linguagem como um comportamento adquirido composto por uma série de hábitos (comportamento este que se assemelha ao dos animais). Não se trata mais de se submeter os alunos a uma

série de exercícios estruturais, visando-se à automatização. Nem de seguir os mecanismos propostos por Skinner: estímulo, resposta, correção, repetição. Tais exercícios podem até mesmo existir para atenderem a certos momentos do curso, para suprirem certas deficiências de determinado aluno, mas não devem monopolizar o trabalho no laboratório. Isto porque a experiência tem demonstrado que tal automatização não garante a compreensão em situação real de comunicação e nem mesmo a produção espontânea.

Uma alternativa para o problema foi o de se repensar a imagem do laboratório. No curso em questão, passou a ser visto não como um lugar onde eram feitos exercícios orais mecanicistas, mas como um lugar onde, através do contato com documentos orais autênticos, os estudantes realizavam atividades dinâmicas e diversificadas. Se adotamos em nosso curso uma abordagem que valorizava a enunciação, que considerava como unidade da aprendizagem o discurso, tal visão refletiu-se também no laboratório. Eram atividades dinâmicas, uma vez que o aluno participava da escolha do trabalho que ia desenvolver. Por outro lado, baseando-se na pedagogia da descoberta, no cognitivismo, essas atividades levavam o aluno a utilizar sua competência discursiva (conhecimento que possuía dos discursos orais, de maneira geral) e seu conhecimento de referências extralingüísticas (experiência vivida, bagagem sócio-cultural e percepção do mundo). Eram ainda atividades diversificadas, na medida em que o aluno podia traba



lhar com documentos orais autênticos de toda natureza (entrevistas, programas de rádio, poesias faladas, músicas...) (96) Além disso, podiam visar apenas à compreensão oral ou podiam servir de ponto de partida para se trabalhar a produção (oral e escrita). Tinham, sobretudo, como objetivo atenderem o ritmo individual de cada aluno, seus objetivos e interesses (sendo, portanto, a maioria, tarefas extras) e não precisavam necessariamente ter um caráter isolado. Podiam ser o início de um trabalho a ser desenvolvido em classe ou em grupo. O importante é que o aluno não se sentia sozinho nessas tarefas. Ele era orientado pelo professor na maior parte do tempo. Eventualmente, até fazia trabalhos em que ele mesmo se auto-avaliava (exercícios de instrução programada ou trabalhos em que ele mesmo podia verificar as suas respostas) ou ainda simplesmente escutava fitas sem se envolver em nenhuma tarefa específica (como, por exemplo, ouvir músicas), mas o contato laboratório-sala de aula, professor-aluno era considerado como essencial.

Acreditamos que seja importante destacarmos algumas atividades que foram desenvolvidas nestes dois semestres:

- \* a verificação do tipo de documento;
- \* a caracterização de quem falava e do público

---

(96) - Como nosso material autêntico, na época, era muito reduzido, foram utilizadas gravações de *Comment vivent les Français, Archipel, Vive la radio, C'est le printemps*.

co a quem se destinava aquele discurso;

- \* a busca de elementos típicos de uma linguagem em situação oral.

Tais documentos eram acompanhados de perguntas que facilitavam a compreensão, ou que a testassem.

Tomando como ponto de partida para a produção oral e escrita a gravação, outras atividades puderam ser desenvolvidas:

- \* pesquisa sobre algum aspecto de civilização, englobando documentos escritos;
- \* discussão em sala de aula sobre um determinado assunto cuja gravação era ouvida em classe e/ou no laboratório;
- \* letras de música para que o aluno escrevese as palavras ou frases omitidas.
- \* comentários críticos sobre o texto ouvido, a serem redigidos em Francês.

Com respeito às atividades acima propostas, uma pergunta pôde ser levantada quanto ao caráter optativo ou obrigatório das mesmas. Através de uma "negociação" com a turma, decidiu-se que elas seriam obrigatórias, variando sua freqüência de aluno para aluno.

Naturalmente, as atividades aqui levantadas são apenas algumas das muitas que podem ser realizadas. O aluno pode procurar o laboratório, da mesma forma que vai a

uma biblioteca para fazer uma pesquisa ou ler textos suplementares, com objetivos específicos. Naturalmente, um gravador e fitas de boa qualidade já teriam sido suficientes, mas o laboratório sofisticado, com ótima acústica, sob a supervisão de um técnico especializado foi de grande importância. Os alunos ressentiram-se, entretanto, da falta de maior quantidade de material de vídeo, com o qual não podíamos contar na época. Este, sem dúvida, revela-se como muito mais motivante do que a gravação (sobretudo devido ao lugar que a televisão e o cinema ocupam em nossa vida moderna).

Acreditamos que o laboratório, visto sob este prisma, foi de grande importância para o desenvolvimento dos alunos que não se encontravam em situação de imersão, possibilitando-lhes um maior contato com o oral, uma vez que tinham apenas quatro aulas semanais.

### 3.3. Análise das Atividades de Produção Escrita

A análise das atividades de produção escrita foi feita durante os dois semestres junto com os alunos, na medida do possível, uma vez que nossa proposta era de que eles fossem responsáveis pela sua própria aprendizagem. Tinhamos, então, dois passos:

- \* avaliar cada trabalho apresentado;
- \* Tentar transferir os resultados desta reflexão para os trabalhos futuros.

Esta correção (avaliação) foi feita de várias maneiras, visando-se a uma diversificação (para maior motivação), e, dependendo do tempo disponível e grau de dificuldade:

- \* o professor corrigia as tarefas, anotando observações (aspectos positivos e negativos) sobre o trabalho;
- \* o professor corrigia as tarefas, destacando os lados positivos e assinalando os aspectos negativos para que o aluno, sozinho ou em pequenos grupos, melhorasse o seu texto ou o de um colega. O texto voltava para o professor que fazia, então, uma correção final;
- \* o professor lia ou escrevia na lousa, ou

ainda mimeografava os textos para que toda a turma criticasse e os aperfeiçoasse.

A partir destas reflexões, surgiam atividades de fixação dos problemas mais significativos. Convém destacarmos que a correção incluía tanto o que Widdosown chama de *emploi* quanto de *usage*. Ou seja, *usage* é definido como *la manifestation du système abstrait de la langue* e *emploi* como *son actualisation (le comportement communicatif signifiant)*. Assim *l'apprentissage d'une langue implique donc l'acquisition de la capacité à former des phrases correctes. C'est un aspect de la question. Mais, il implique aussi l'acquisition de la capacité à comprendre quelles phrases ou quels segments de phrase sont appropriés à tel contexte.* (97) Não aparecia entretanto, como algo punitivo. A avaliação era feita considerando-se o que o interlocutor conseguia comunicar com o seu texto, e não se levando em conta os erros ou acertos gramaticais.

No decorrer dos cursos fez parte então de nossa "negociação" a tarefa de avaliar os trabalhos. Percebeu-se a necessidade de estabelecerem-se critérios que possibilitassem uma reflexão mais produtiva, ao julgar se um texto era ou não contraditório.

Baseamo-nos, então, na proposta de Michel Charolles, quando afirma: *N'importe quel assemblage de mots*

---

(97) - WIDDOSOWN, H.G. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, p. 13-14.

ne produit pas une phrase. Pour qu'une suite de morphèmes soit admise comme phrase par un locuteur-auditeur natif, il faut qu'elle respecte un certain ordre combinatoire, il faut qu'elle soit composée selon le système de la langue. (98)

Para ele estas considerações são válidas tam  
bém a nível do texto:

*Comme tout tas de mots ne donne pas une phra*  
*se, tout tas de phrases ne forme pas un texte. A l'chelle du*  
*texte ainsi qu'au plan de la phrase, il existe donc des cri-*  
*tères efficients de bonne formation instituant une norme mi-*  
*nimale de composition textuelle. (99)*

Nos dois casos, existem critérios eficientes de boa formação estabelecendo uma norma mínima de composição textual. Ou seja, os membros de uma comunidade linguística possuem um sistema implícito de regras interiorizadas. O autor refere-se à língua materna no caso. Porém, acreditamos que para construírem textos bem formados, os alunos de uma língua estrangeira vão ter de assimilar esse sistema de regras. Este tipo de análise apresentada pelo autor é significativa, na medida em que está presente a noção de interlocução. Ao estabelecer metarregras, Charolles afirma que elas co  
locam um certo número de condições que um texto deve satisfa  
zer para ser reconhecido como bem formado, por um dado recep

---

(98) - CHAROLLES, Michel. *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes - approche théorique et étude des pratiques pédagogiques*, p. 8.

(99) - Id. *Ibid.*, p. 8.

tor, numa dada situação. E um leitor, ao julgar se um texto é ou não contraditório, verifica se a sequência em questão se refere ou não ao mundo ordinário e se no mundo ao qual a sequência em questão se refere, X é verdadeiro ou falso.

Ou seja, certos julgamentos de coerência dependem das convicções do receptor sobre certos aspectos do mundo interpretado, sendo que o texto que interpreta ou avalia é um processo de emissão específico, centrado sobre um assunto inscrito numa situação precisa da qual pode, ou não, conhecer certos componentes. Charolles reconhece, assim, que a aplicação das metarregras está sujeita a aspectos da situação de comunicação e que, na realidade, sozinhas, elas não dão conta das condições que um texto deve satisfazer para ser considerado como bem formado, não são suficientes para explicar os fatos relativos a um texto.

Antes de passarmos às quatro metarregras apresentadas por Charolles (100), é importante destacarmos que o autor faz uma distinção entre coerência microestrutural e coerência macroestrutural. Para ele, a coerência e linearidade textual estão relacionadas, ou seja, não podemos questionar a coerência de um texto sem levarmos em conta a ordem em que aparecem os elementos que o constituem. Estas seqüências de elementos estão incluídas numa unidade superior e última -

---

(100) - Id. *Ibid.*, p. 14-32.

o texto. Desta forma, segundo Charolles, abordando o plano se quencial ou o plano textual, os problemas de coerência colocam-se da seguinte maneira: no nível local ou microestrutural, trata-se das relações de coerência entre as frases; a nível global ou macroestrutural, das relações de coerência en tre as seqüências consecutivas. Em outras palavras, a coerên cia de um enunciado deve ser determinada dos dois pontos de vista - local e global.

As metarregras são as seguintes:

a) Metarregra de Repetição - (MRI) - *Pour qu'un texte soit (microstructurellement ou macrostructurellement) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à recurrence stricte. (...) Pour assurer ces répétitions, la langue dispose de ressources nombreuses et variées: pronominalisations, définitivisations, référen* ti *otions contextuelles, substitutions lexicales, recouvrements pré-suppositionnels, reprises d'inférence... Tous ces procédés permettent d'accrocher une phrase (ou une séquence) à une au* tre *qui se trouve dans son entourage immédiat en rappelant précisément tel ou tel constituant dans un constituant voi-* sin.

b) Metarregra de Progressão - (MRII) - *Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. Cette seconde mé* ta *règle complète la première en ce sens qu'elle stipule qu'un é* l



noncē, pour être cohērent, ne doit pas se contenter (...) de rēpēter indēfiniment sa propre matiēre. (101)

c) Metarregra da Não-contradição - (MRIII) -  
 Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructu-  
 rellement cohērent, il faut que son dēvēloppement n'introduise aucun élé  
 ment sēmantique contredisant un contenu posē ou prēsupposē  
 par une occurrence antérieure ou dēductible de celle-ci par  
 infērence.

O autor divide ainda as contradições em três tipos, ressaltando que se trata de uma divisão artificial, u ma vez que ao analisar cada tipo, é necessário muitas vezes remeter umas às outras. (102)

- Contradições enunciativas: Toute manifesta-  
 tion phastique ou textuelle fixe son propre cadre ēnunciatif  
 et cela au moins de deux façons: d'une part en produisant son  
 systēme de rēperage temporel et d'autre part en instaurant un  
 mode de fonctionnement discursif dēterminē.

- Contradições inferenciais e pressuposicio-  
 nais: Il y a contradiction infērentielle quand ā partir d'une  
 proposition, on peut en dēduire une autre qui contredit un  
 contenu sēmantique posē ou prēsupposē dans une proposition en  
 vironnente.

---

(101) - CHAROLLES, Michel. *Op. cit.* p. 20-22.

(102) - Id., p. 22-31.

- Mundo(s), representações do mundo (e dos mundos) e contradição.

d) Metarregra de Relação - (MRIV) - Pour qu'une séquence ou qu'un texte soit cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés.

A análise de tais metarregras pode parecer, à primeira vista, redutora, mas ela nos ajudou a verificar, de maneira mais sistematizada, se um texto era ou não bem formado, fazendo emergir problemas, permitindo uma reflexão a nível microestrutural e macroestrutural. Ela evitou a tradicional correção de redações que costuma destacar apenas os erros gramaticais, sem definir com clareza as conseqüências desses erros em relação ao conjunto. Queríamos ir além das observações tão comuns e tão vazias de significado do tipo: "O texto não tem pé nem cabeça", "Confuso", ou até mesmo além do tão freqüente ponto de interrogação, colocado à margem pelo professor. Não nos preocupamos em fazer uma análise de discurso propriamente dita, profunda, bem organizada, uma vez que nossos objetivos, nesta fase inicial, eram outros. Considerando que nossos alunos eram iniciantes, não tinham a produção escrita como prioridade, tinham apenas duas aulas semanais (total de 120 horas em dois semestres), sem objetivos imediatos bem definidos, e sem estarem em imersão (fora da França), não podíamos ter uma expectativa muito grande.

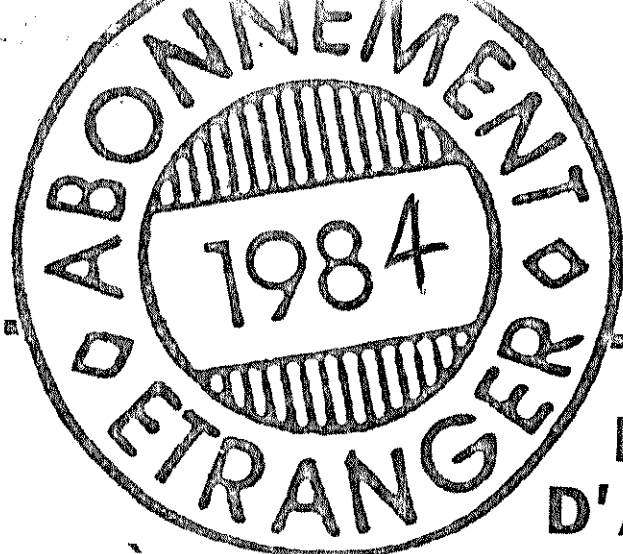
Pretendíamos que fossem capazes de se comunicarem por escrito, ainda que de maneira precária. Por outro lado, estávamos conscientes da "artificialidade" de nossa situação de comunicação, faltando-nos, muitas vezes, a real necessidade de escrever, faltando-nos freqüentemente um interlocutor autêntico (embora nossos pressupostos teóricos pretendessem o contrário). Assim, ao analisarmos os textos produzidos, levávamos em conta o fato de se o leitor (no caso, um falante do Francês) teria condições de detectar os erros, e se, a partir da situação específica, seria capaz de reelaborar o texto, atribuindo-lhe um sentido, sabendo, inclusive, que o escritor havia sido um estrangeiro. Estávamos, entretanto, conscientes da precariedade deste enfoque, pois, naquele momento, o leitor era, na verdade, o próprio aluno que escreveu, o professor e/ou os colegas. Esses conhecem o escritor, suas deficiências, sabem Português (língua à qual tanto o escritor quanto os leitores recorrem, fazendo transferências para preencherem seus vazios). Por outro lado, o aluno, ao escrever, embora lhe tenha sido atribuído um interlocutor (fictício ou não), pela artificialidade própria da situação de aula, confunde o seu interlocutor, endereçando muito mais o seu texto ao próprio professor, habituado que já está, desde a escola de 1º grau a adotar esta posição. Para melhor esclarecimento destas observações, passaremos, a título de exemplificação, à análise de algumas atividades.

Retomando o que dissemos antes, os alu-

nos não empregavam as terminologias propostas com muito rigor confundindo-se com as da gramática tradicional, inventando ou tras. Não consideramos isto grave, uma vez que nossa intenção não era a de formar lingüistas, nem especialistas em análise do discurso. Pretendíamos bem menos, que os alunos se habituu assem a refletir diante das dificuldades, que ele fosse, aos poucos, assimilando uma competência lingüística e, muitas ve zes, discursiva que lhes faltava.

Apresentamos a seguir algumas atividades escritas desenvolvidas durante os cursos. Algumas delas estão intimamente ligadas ao texto lido, confundindo-se, inclusive, a compreensão com a produção.

Como, por motivos práticos, seria impossível trazeremos aqui todas as atividades, optamos por sortear alguns trabalhos, visando a dar objetividade à nossa pesquisa. Alguns deles serão acompanhados da análise dos alunos, para que possamos exemplificar o que foi dito até o presente momento.



# BULLETIN D'ABONNEMENT

## à retourner au **Nouvel Observateur**

OUI! Je désire m'abonner pour la durée que je vous indique ci-dessous au moyen d'une croix dans la case correspondante.

TARIF  
ETRANGER

**6 MOIS** :  **264 F**  
**9 MOIS** :  **390 F**  
**1 AN** :  **512 F**

ETUDIANTS<sup>(1)</sup>

**6 MOIS** :  **218 F**  
**9 MOIS** :  **325 F**  
**1 AN** :  **420 F**

(1) Joindre la photocopie de votre carte d'étudiant

Ces tarifs sont calculés sur la base d'une expédition normale. Si vous souhaitez un envoi par avion, demandez le tarif avion.

Nom GOMES COSTA  
 Prénom ROSELY  
 Adresse 136 RUE FERREIRA DA DE ALMEIDA  
 Code postal 13100 Ville CAMPINAS  
 Pays BREZIL

Paiement ci-joint à l'ordre du NOUVEL OBSERVATEUR par chèque bancaire, chèque postal ou mandat-lettre.

Détachez ce bulletin et retournez-le accompagné de votre règlement au NOUVEL OBSERVATEUR, Service Abonnements, 215 Bd Mac Donald 75944 PARIS Cedex 19.



## BULLETIN D'ABONNEMENT à retourner au **Nouvel Observateur**

OUI! Je désire m'abonner pour la durée  
que je vous indique ci-dessous au moyen d'une croix dans la case correspondante.

TARIF  
ETRANGER

**6 MOIS :**  **264 F**  
**9 MOIS :**  **390 F**  
**1 AN :**  **512 F**

ETUDIANTS<sup>(1)</sup>

**6 MOIS :**  **218 F**  
**9 MOIS :**  **325 F**  
**1 AN :**  **420 F**

(1) Joindre la photocopie de votre carte d'étudiant

Ces tarifs sont calculés sur la base d'une expédition normale.  
Si vous souhaitez un envoi par avion, demandez le tarif avion.

NOM **AMORIM**  
à inscrire en capitales, votre nom et votre adresse  
 Prénom **C. Leblond** ALVES de  
 Adresse **1156 Rue CAPOLEINA FLORENCE**  
 Code postal **13100** Ville **CAMPINAS**  
 Pays **QUATRE VINGTS FRANCS**

Paiement ci-joint à l'ordre du **NOUVEL OBSER-  
VATEUR** par chèque bancaire, chèque postal  
ou mandat-lettre.

Détachez ce bulletin et retournez-le accom-  
pagné de votre règlement au **NOUVEL OBSER-  
VATEUR**, Service Abonnements, 215 Bd Mac  
Donald 75944 PARIS Cedex 19.

## BULLETIN D'ABONNEMENT

*à retourner au Nouvel Observateur*

(8a. aula)

## I) Atividade de leitura/produção (trabalho individual) - Rosely

- 1) Olhe o texto
- 2) Leia o texto
- 3) Preencha o formulário.
- 4) Destaque do texto expressões que indicam "instruções" de como proceder para se obter uma assinatura.

R: *Paiement ci-joint à l'ordre du Nouvel Observateur par chèque bancaire, chèque postal ou mandat-lettre. Détachez, retournez-le.*

- 5) Destaque do texto passagens em que o autor fala pela voz do leitor:

R: *Je désire, je vous indique*

- 6) Destaque do texto passagens em que o autor se dirige explicitamente ao leitor:

R: *Je vous indique, Si vous souhaitez, demandez, détachez retournez-le, votre carte d'étudiant, votre règlement*

- 7) Na passagem *Détachez ce bulletin et retournez-le accompagné de votre règlement au Nouvel Observateur, le se réfère a bulletin*

## II) Atividade sobre civilização (atividade geral - discussão oral)

- 1) Destaque do texto aspectos culturais a ele subjacente:

Síntese da discussão: \* a importância do sobrenome

\* o valor social do pronome *vous*: comparação com os pronomes de tratamento em Português

\* o desconto para estudantes

\* os tipos de serviços existentes para pagamentos

\* a moeda francesa; comparação com o cruzeiro e o dólar.

## ANÁLISE DO TRABALHO REALIZADO POR ROSELY

(preenchimento do formulário)

Comentário dos alunos - discussão geral

(com a participação de todos)

Ela cometeu dois enganos, infringindo duas metarregras:

- a MRIII (a da não-contradição), no momento em que assinalou as duas opções: *Tarif Etranger* e *Etudiants*. Este erro ocorreu devido a uma má leitura, ocasionando uma falha na produção. Ela interpretou ser ela ao mesmo tempo "estrangeira" e "estudante" (interpretação ocasionada pela ambigüidade do texto). Rosely concordou com esta análise. (103) Entretanto, no momento de pagar (caso estivesse numa situação real) (104), ela teria de optar entre uma e outra alternativa, e, talvez percebesse o símbolo (no alto da página) que define esta assinatura para estrangeiros. Caso ela não percebesse e não se corrigisse, se decidisse enviar a quantia maior, porém, mandasse ao mesmo tempo a carteira de estudante, a pessoa da revista que recebesse o formulário certamente perceberia o engano e poderia, se quisesse, devolver a quantia a

---

(103) - Temos aí destacadas as condições de produção, elemento importante a ser analisado.

(104) - Para alguns alunos foi uma situação real, pois fizeram pedidos de assinatura desta ou de outras revistas. Não foi, entretanto, o caso de Rosely.



mais. Caso ela não enviasse a carteira de estudante, o funcionário teria ainda a possibilidade de ou escrever de volta tirando a dúvida, ou simplesmente aceitar o dinheiro e aceitar o pedido de assinatura.

CORREÇÃO: assinalar apenas o item *ETUDIANT* e mandar fotocópia da carteira de estudante.

\* a MRIV (de relação) - Ela escreveu o seu endereço em Francês, quando deveria tê-lo feito em Português. O que ocorreria, caso ela o enviasse? O funcionário da revista que recebesse este endereço o copiaria integralmente. O leitor deste texto (do endereço) seria então o funcionário do correio. Devido, no caso, à semelhança do Francês com o Português, provavelmente não causaria interferência na comunicação.

Rosely afirmou que seu primeiro impulso foi o de escrever o endereço em Francês (que havia aprendido há dias atrás), sem refletir se seria adequado ou não naquela situação.

CORREÇÃO: escrever o endereço em Português, uma vez que a resposta viria para o Brasil.

## ANÁLISE DO TRABALHO REALIZADO POR CLEBER

(preenchimento do formulário)

Comentário dos alunos - discussão geral

O erro de Cleber poderia vir a causar-lhe maiores transtornos. Onde estava escrito *Pays*, preencheu *quatre-vingt francs*. Ele infringiu a regra de relação (MRIV). Interpretou *pays* por *preço*. No caso, o correio não teria condições de enviar as revistas e nem a revista poderia devolver o dinheiro enviado. A menos que, ao enviar o dinheiro, no banco ou no correio, ele tivesse preenchido outro formulário que tivesse sido anexado a este. Novamente, a comunicação se efetuará ou não, dependendo de fatores externos ao próprio texto produzido.

Cleber concordou com esta avaliação.

CORREÇÃO: Preencher o endereço em Português. Escrever *Brasil* no lugar de *quatre-vingt francs*.

Trata-se de uma análise simples, mas a partir destas reflexões, os alunos foram tomando uma posição diferente, de críticos, diante dos textos, desde o início da aprendizagem. Fica bem evidente que, numa situação comunicativa, a leitura e produção escrita estão sujeitas ao jogo dialético existente entre interlocutores e estão subordinadas também a intenções, atitudes, e, um erro tanto pode interferir na comunicação, como também pode servir de pretexto para determinadas decisões.

# OÙ LES ROLES SONT PREDETERMINÉS...

## ÉLÈVE: SE TAIT, ÉCOUTE, OBÉIT, EST JUGÉ

Se conformer au modèle du BON ÉLÈVE. bon élève, pour la plupart des maîtres.

*est un enfant docile, patient, qui sait se taire devant ce qu'explique le maître. On donne des bons à ceux qui croissent leurs bras !"*

*est un esprit précocement tourné vers les mots, idées, donc capable de s'intéresser à un langage verbal et conceptuel et par là, capable de sentir l'effort que réclame cet enseignement. Persévérance, volonté de mémoriser."*

*est un enfant qui accorde une grande importance aux notes scolaires, d'où plein de respect pour tout ce qui est fait à l'école et par là, porté à accepter pour toutes les contraintes scolaires."*

On a interrogé de futurs instituteurs sur les qualités qu'ils estimaient primordiales chez un élève.

Les qualités **ATTENTIF**

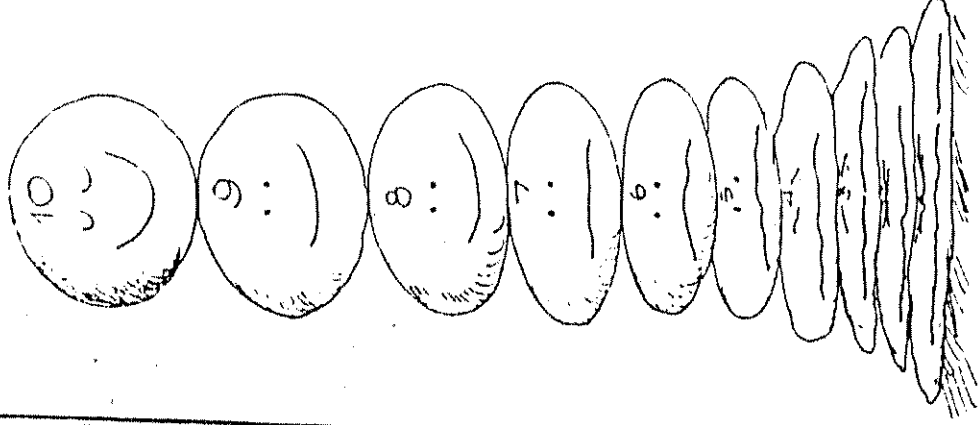
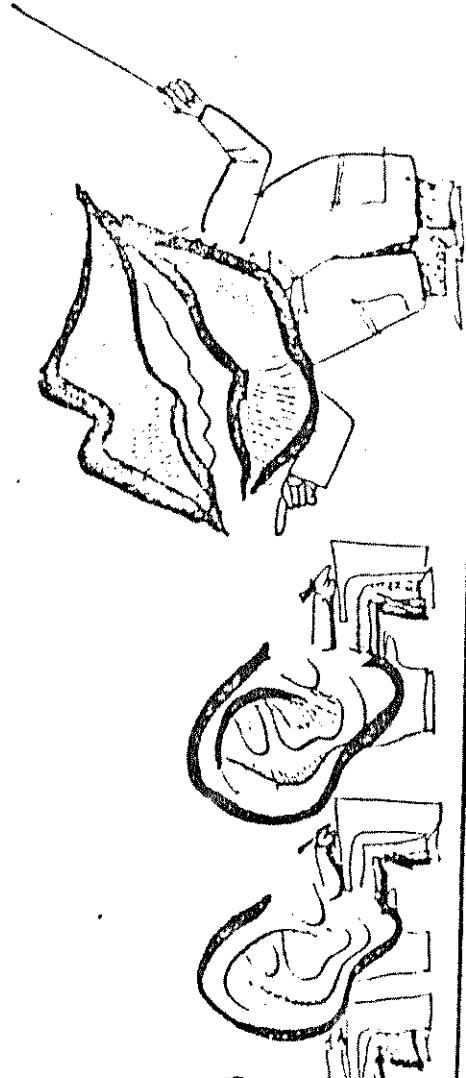
**DISCIPLINE**

**DOCILE**

obtiennent 41% ces premières places. **Alors que les qualités**

**d'ESPRIT CRITIQUE**  
**et de REFLEXION**

en obtiennent 2%.



## L'ENSEIGNANT: PARLE, SAIT, COMMANDE, DÉCIDE, JUGE, NOTE, SANCTIONNE

A noter que cette stricte répartition des rôles entre le maître et les enfants est dans la plupart des cas ressentie comme naturelle, NORMALE.

Normal, par exemple, le fait que l'élève, lui, n'ait guère de décision à prendre dans le déroulement quotidien de la classe (à part celle de travailler ou de refuser de travailler...)

Normal, le fait qu'il soit totalement dépendant du jugement du maître pour se former un jugement sur soi-même.

*Exotons des enfants de 10 ans, interrogés sur leur valeur scolaire :*

Antoine

- Est-ce que tu es bon élève, à ton avis ?
- Pas très.
- Comment le sais-tu ?
- Par mes cahiers... c'est marqué, je suis trop bruyant, je suis pas tellement bon camarade... c'est marqué des fois, ça...

Luc

- Est-ce que tu travailles bien ?
- Assez, oui.
- Comment le sais-tu ?
- Parce que la maîtresse, quand elle corrige, elle met "bien" ou "très bien".

Véronique

- Est-ce que tu travailles bien ?
- Je ne sais pas... Oui !
- Comment le sais-tu ?
- Je regarde s'il y a de bonnes notes sur mon carnet.

## OU LES RÔLES SONT PRÉDETERMINÉS

(7a. aula)

Um dos objetivos desta atividade foi propiciar uma reflexão sobre o papel do *professor* e do *aluno* no processo ensino-aprendizagem, uma vez que os estudantes vinham assumindo uma atitude muito passiva. Antes de iniciarem a atividade, foi-lhes falado sobre o livro e os autores. Os alunos de Pedagogia já conheciam Paulo Freire e tiveram uma participação importante na sua apresentação.

Atividades propostas:

- I) Leitura (atividade feita oralmente, por toda a turma em conjunto)
  - 1) Olhe as imagens. O que elas sugerem?
  - 2) Associe as imagens aos títulos, ao nome do livro. Eles confirmam sua primeira hipótese?
  - 3) Olhe a pontuação na primeira página:
    - a- o que indicam as reticências?
    - b- e as aspas? quem fala?
    - c- sobre o quê?
    - d- e os números? a que se referem?
  - 4) Faça o mesmo na segunda página.
    - a- o que indicam os travessões?
    - b- quem fala?
    - c- sobre o quê?

- d- formule uma hipótese sobre a inten  
ção do autor ao escrever este texto.
- 5) Leia o texto e verifique se sua hipótese estava correta.
- 6) Releia mais uma vez o texto e destaque suas dificuldades.
- 7) Estas críticas poderiam ser transferidas para o nosso contexto?
- 8) O que poderia ser feito para que isto não ocorresse?

II) Atividade de produção escrita (trabalho individual feito e corrigido em aula)

1) Complétez le tableau suivant en opposant le rôle du professeur à celui de l'élève:

Le rôle de l'élève	Le rôle du professeur
se taît	_____
écoute	_____
obéit	_____
est jugé	_____

2) Complétez en disant quelles sont les qualités les plus indiquées et les moins indiquées par les futurs instituteurs.

Les plus indiquées	Les moins indiquées
.....	.....
.....	.....
.....	.....

3) Signalez la ou les réponses adéquates à la réalité brésilienne. Au Brésil, quel est le rôle du professeur?

- a- Les professeurs sont autoritaires
- b- Le rapport professeur-élève est moins rigide.
- c- les élèves sont passifs.

4) Identifiez dans le texte les éléments qui confirment l'intention de l'auteur de critiquer le système scolaire.

5) Retirez du texte des phrases qui puissent résumer le texte. (travail en groupe de deux étudiants)

#### EXEMPLOS DE FRASES APRESENTADAS

a) A l'école, les rôles de l'élève et de l'enseignant sont prédéterminés. L'auteur critique cette répartition qui est ressentie comme naturelle, normale. L'élève est passif et décide tout. En le Brésil, nous avons le même problème.

(Massaaki e Marcelô)

b) L'élève se tait, écoute, obéit, est jugé. L'enseignant parle, sait, commande, décide, juge, note, sanctionne. Le équipe de l'Idac critica isto.

(André e Paulo Otávio)

c) L'élève doit se conformer au modèle du Bon Eleve. Les qualités les plus indiquées par les futurs instituteurs sont: attentif, discipline, docile. L'enseignant commande, juge, sanctionne.

(Wilson e Danilo)

CHRISTIANE COLLANGE

## EN FRANCE, LA GUERRE DES SEXES N'AURA PAS LIEU

Les hommes français sont les plus « pro-féministes » d'Europe. Je n'exprime pas là une opinion personnelle, je rends compte d'une étude par sondage sur les attitudes socio-politiques des hommes et des femmes dans les neuf pays de la Communauté européenne.

Les résultats de cette enquête, présentée par Evelyne Sullerot dans le cadre d'une journée d'information sur « Les femmes et l'Europe », sont tout à l'honneur de nos chers pères, frères, maris, compagnons et fils : ils détiennent le ruban bleu de la compréhension et de l'ouverture d'esprit en ce qui concerne la libération de la Femme.

Pour décerner cette médaille du « féminisme » on a posé aux Européens des questions sur l'évolution de la place des femmes dans la société, leur opinion sur les mouvements féministes, la présence des femmes dans les conseils municipaux, au Parlement, au Parlement européen, la confiance dans un homme ou dans une femme comme représentant aux instances politiques. On a ensuite classé les individus en sept grandes catégories allant des « tout à fait féministes » aux « tout à fait anti-féministes » en passant par les plutôt pour, les indécis, les plutôt contre, etc.

Les Français arrivent de loin en tête du classement. 53 % d'entre eux appartiennent aux catégories favorables aux idées féministes. Attitude d'autant plus remarquable que dans aucun des huit autres pays européens une telle majorité d'hommes n'est atteinte sur le même sujet. Après les Français, les féministes sont les Danois (46 % de réponses favorables), mais les Allemands (26 %) et les Italiens (24 %) font preuve d'une résistance inquiétante à l'égalité des sexes.

Les vrais machos semblent en voie de disparition chez nous : 6 % seulement des hommes français appartiennent à la race démodée des « tout à fait contre ». Ils sont 14 % en Irlande et en Angleterre, 15 % en Allemagne et, tenez-vous bien, 27 % en Italie. Les femmes italiennes ont encore un long chemin à parcourir pour faire reconnaître leurs droits !

En tant que mères, épouses, compagnes, sœurs et amies nous pouvons donc être satisfaites de nos hommes, mais surtout frères de nous. En effet, l'enquête prouve clairement que les mentalités des hommes et des femmes se ressemblent à l'intérieur de chaque nation. A femme moderne, homme moderne. Les deux sexes désormais progressent ensemble. Il semble donc qu'il existe un environnement socio-culturel français moins sexiste qu'en Allemagne ou en Angleterre par exemple.

Si les hommes français devancent leurs frères européens



est-ce parce que nous avons su les convaincre récemment de notre valeur et du bien-fondé de nos revendications, ou tout simplement parce que depuis toujours les femmes françaises ont tenu une place importante dans la société ? Les deux explications me semblent valables.

Les épouses et les mères ont toujours joué, au sein de l'unité familiale de production comme dans la cellule sociale villageoise, un rôle primordial.

Avec une opinion masculine aussi progressiste dans sa majorité une chose est certaine : la guerre des sexes n'aura pas lieu en France. Sur ce point les féministes extrémistes devraient réviser leur stratégie.

Il ne s'agit pas pour autant de s'endormir et de renoncer. Il y a encore fort à faire pour assurer l'égalité des chances et des charges entre hommes et femmes. Car si nos chers Français se montrent résolument compréhensifs au niveau des principes, ils demeurent encore bien réticents dans leurs gestes quotidiens.

Au cours du même sondage européen, 39 % seulement des maris tricolores déclarent aider souvent leurs femmes dans les travaux ménagers ; 17 % considèrent qu'il est convenable pour un homme de changer les couches d'un bébé. Chiffres dérisoires quand on les compare aux déclarations des maris britanniques. En Angleterre, 86 % des hommes trouvent normal de faire la vaisselle, plus de la moitié sont prêts à manier le balai pour le ménage et le tiers acceptent de pouponner. Comme quoi les plus compréhensifs ne se montrent pas toujours les plus coopératifs et réciproquement.

Dans leur tête nos hommes sont de bonne volonté. Tant mieux ! Mais il leur reste à passer, à titre individuel, de la théorie à la pratique. C'est souvent le plus difficile.



EN FRANCE, LA GUERRE DES SEXES N'AURA PAS LIEU

I) Atividade de leitura (feita oralmente por toda a turma)

- 1) Olhe a revista *Elle*. Que tipo de revista? No Brasil existem revistas deste tipo? Quais?
- 2) Olhe o texto. Faça : uma hipótese sobre o assunto.
- 3) Leia o primeiro e os dois últimos parágrafos. Volte à sua hipótese inicial e reformule-a, se necessário.
- 4) Leia o texto todo, procurando verificar as idéias principais de cada parágrafo. Sublinhe-as.

II) Atividades de produção escrita (que avaliam também a compreensão)

- 1) A partir de la lecture "En France, la guerre des sexes n'aura pas lieu", remplissez ce tableau:

Rapport titre/article	Position de l'auteur par rapport au sujet
<p>En France, la guerre des sexes n'aura pas lieu parce que les français sont pro-feministes:</p> <p>53% sont pour 6% cont contre</p>	<p>Elle n'exprime pas son idée personnelle (résultats d'une enquête) mais elle est présente parfois (nous, nos, mères, soeurs):</p> <p>Elle donne son opinion:</p> <p>... les féministes ... il ne s'agit pas</p>

<p>Dernier paragraphe par rapport au reste du texte</p> <p>Les françaises sont <i>prō-fēmi-</i>nistes en thēorie, mais pas dans la pratique:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 39% font des travaux mē-nages.</li> <li>- 17% changent les couches d'un bēbē.</li> </ul>	<p>Comparaison entre les fran-çais et les anglais</p> <p>Les français sont plus <i>com</i>préhensifs et moins coopē-ratifs. Les anglais sont plus coopēratifs et moins compréhensifs.</p>
--	---

2) Soulignez expressions qui expriment des suggestions aux femmes:

R. Sur ce point les *fēministes extrēmistes* devraient rēviser leur stratēgie.

Il ne s'agit pas pour autant de s'endormir et de renoncer.

3) Voici quatre resumēs de l'article que vous venez de lire. Lequel vous semble le meilleur?

a) Christiane Collange a participē d'un sondage sur les attitudes socio-politiques des hommes et des femmes europēens. Elle a remarquē que les français sont les "*prō-fēministes*" d'Europe. Les hommes des autres pays sont compréhensifs mais pas coopēratifs. Enfin, la guerre des sexes n'aura pas lieu en France.

b) Dans ce texte, l'auteur parle de *fē-*minisme en partant des rēsultats d'un sondage ēlaborē dans

les neuf pays de la Communauté européenne. Les hommes français se sont révélés comme les plus pro-féministes d'Europe, étant suivis des Danois. Par contre, les Allemands et les Italiens se sont démontrés comme les plus conservateurs.

A partir de cela, on peut conclure qu'en France, la guerre des sexes n'aura pas lieu. L'auteur met alors en relief deux causes qui expliquent cette position-là: depuis toujours les femmes françaises ont tenu une place importante dans la société et récemment elles ont su convaincre les hommes de leur valeur et du bien-fondé de leurs revendications. Pourtant, à la fin, l'auteur met en doute cette conclusion-là en emphasiant qu'il y a encore fort à faire en France pour assurer l'égalité des chances et des charges entre les deux sexes, car le même sondage révèle que, si les hommes sont très compréhensifs en ce qui concerne les principes, ils ne sont pas tellement coopératifs dans le quotidien, une fois qu'ils en général ne partagent pas les travaux ménagers avec les femmes. "Il leur reste à passer, à titre individuel, de la théorie à la pratique".

c) Evelyne Sullerot a présenté dans le cadre d'une journée d'information sur "Les femmes d'Europe" les résultats d'une enquête élaborée dans les neuf pays de la Communauté européenne sur les attitudes socio-politiques des hommes et des femmes. A partir de ce sondage-là, l'auteur a écrit ce texte qui parle du féminisme. On a classé les individus en sept grandes catégories en allant des

"tout à fait féministes" aux "tout à fait anti-féministes" en passant par les plutôt pour, les indécis, les plutôt contre, etc... Voilà les résultats:

Catégories favorables aux idées féministes:

53% des français

46% des danois

26% des allemands

24% des italiens

Tout à fait contre:

6% des français

14% en Irlande et en Angleterre

15% en Allemagne

27% en Italie

A partir de ces données-là, on peut conclure qu'en France, vraiment, la guerre des sexes n'aura pas lieu.

d) Chritiane Collange, dans ce texte, pose le problème du féminisme. Le titre indique qu'en France, la guerre des sexes n'aura pas lieu. Pourtant, à partir d'un sondage, l'auteur démontre que les hommes français sont très compréhensifs, c'est-à-dire, ils sont pro-féministes dans la théorie, mais pas dans la pratique.

Réponse orale (Maria Tereza)

"Je préfère le deuxième résumé. Il présente les principales idées, de manière très claire. Le premier a des problèmes d'interprétation: ce n'est pas vrai que les français sont coopératifs. Le troisième est plein de détails, mais ne met pas en relief l'essentiel. Le dernier est trop court; l'information est correcte, mais il y a des faits importants qui ont été oubliés.

A turma concordou com o ponto de vista de Maria Tereza, sendo que Gerald acrescentou que as metarregras de Charolles não haviam sido violadas, mas que os três textos tinham de ser rejeitados por não corresponderem exatamente ao texto original.

# Un dimanche après-midi chez Simone Veil

par Françoise Tournier

Un dimanche après-midi chez Simone Veil, c'est un dimanche comme chez vous et moi. Un mari avec lequel on a le temps de parler. Des enfants qui n'ont pas pu venir déjeuner « mais vous resterez dîner ? » Un petit-fils auquel elle donne le biberon. Un gros chien touffu et jaloux qui n'aime qu'elle et en profite. Un fils attentif — le dernier — qui lui remonte les cheveux dans la nuque, qui la rudoie (« Pousse-toi, Simone ») et qui l'adore. Un appartement en teintes douces. Soudain un brouhaha, tout le monde parle à la fois. Sauf elle. Et cette économie de mots est peut-être un des points les plus frappants de sa personnalité. Avec son regard gris-vert, très rapide, qui juge vite. Et cette contraction des mâchoires qui, chez elle, freine aussi bien l'impatience et la réponse, qu'elle peut avoir cinglante, que l'émotion et l'élan spontané toujours à fleur d'épiderme. Un déjeuner en tête à tête avec Simone

Veil, c'est un moment où l'on parle d'elle, de vous et de moi. C'est-à-dire des femmes. Sur le sujet, Simone Veil a beaucoup de choses à dire. Elle les dit ici. Peut-être aussi a-t-elle beaucoup à faire...

*F.T. — Ne pensez-vous pas que le malheur de la femme, en général, c'est, aujourd'hui encore, d'avoir une tournure d'esprit romanesque ?*

*S.V. — Moins. Mais quand même. On ne peut pas dire que, psychologiquement et physiologiquement, les femmes abordent la vie sexuelle de la même façon que les hommes. Ni, non plus, la vie économique. Trop de femmes considèrent encore que, du fait qu'elles appartiennent au sexe féminin, elles dépendent économiquement du sexe masculin. Pourtant, même celles qui se reconnaissent uniquement comme rôle social de faire la cuisine et les enfants en acceptent de plus en plus mal les conséquences.*

*F.T. — Les conséquences ?*

S.V. — Le veuvage, le divorce. Elles demandent à en être prémunies. Autrefois la veuve, la célibataire, l'abandonnée était plus ou moins prise en charge par sa famille. C'est terminé. Les femmes ne peuvent plus être des assistées. Dans une société égalitaire, cela aurait moins d'importance. Mais dans une société comme la nôtre, aux niveaux de vie différents, la situation de la femme divorcée ou veuve est très difficile.

*F.T. — Certaines femmes préfèrent l'image classique foyer-mari.*

S.V. — Elles ont raison si, pour elles, le bonheur passe par là. Mais leur sécurité passe aussi par l'indépendance économique. Il y a donc une menace sur leur bonheur.

*F.T. — Alors, comment les armer ?*

S.V. — Je n'ai aucune certitude. Sinon celle que j'aimerais faire une réflexion sur la situation de la femme dans les années qui viennent. C'est, à mon avis, le problème fondamental qui conditionnera l'organisation de la famille et l'éducation des enfants. Car le couple ne sera équilibré, les enfants ne seront heureux, que si la femme a le sentiment que la société est organisée de façon satisfaisante pour elle.

*F.T. — Que veut la femme de demain à votre avis ?*

S.V. — Pour ma part, je crois qu'il y a plusieurs schémas de femmes possibles. Donc plusieurs schémas de réponses possibles à leurs désirs. Et, déjà, à cause de cela, on achoppe sur un double écueil.

Primo : il serait néfaste de donner un sentiment d'indépendance à des femmes qui ne le souhaitent pas. De même qu'il serait néfaste de susciter, chez des femmes impatientes, des espoirs qui seraient frustrés. Secundo : quel chemin faut-il suivre pour

s'occuper des femmes ? La France est un pays si complexe.

*F.T. — Ne faut-il pas apprendre aux femmes à se battre ?*

S.V. — Se battre, non. Je n'aime pas ce mot. Avant tout, il faut apprendre aux femmes à avoir une image d'elles-mêmes continue et constante. Il faut qu'elles déterminent précisément ce qu'elles veulent. Elles ne peuvent pas avoir en même temps une chose et son contraire. Le beurre et l'argent du beurre. On ne peut pas avoir un statut libéral et la protection d'un salarié.

*F.T. — Par conséquent, pour la femme de demain, pas de travail, pas de salut ?*

S.V. — Je vais en choquer beaucoup. Mais je suis sûre que oui. Je m'explique. On essaie parfois de me persuader que les femmes qui ne travaillent pas ont le temps de s'occuper de quantités de choses très utiles. Personnellement, je n'y crois pas. Car je sais, par expérience que, pour avoir une participation à la vie sociale, ne serait-ce que pour être déléguée de parents d'élèves, il faut savoir exprimer un avis avec poids. Pour cela, une formation professionnelle est nécessaire. D'autre part, toute activité, même bénévole, demande de la régularité et de la discipline. Deux qualités qu'on acquiert en travaillant dans une entreprise, quelle qu'elle soit. Je vous donne un exemple : quand j'étais au ministère de la Justice, on m'avait demandé d'être la secrétaire générale d'une association qui s'occupait du reclassement d'anciens détenus. Et la vice-présidente d'une crèche. Pourquoi ? Parce que j'avais une formation juridique solide. Et pourquoi croyez-vous que j'ai été, pendant trois ans, au conseil d'administration de l'O.R.T.F. ? Parce que j'étais magistrat. On ne me l'aurait pas demandé si j'avais été simplement femme au foyer.

*F.T. — Comment les femmes pourraient-elles faire avancer les choses plus vite ?*

*S.V. — En se réunissant. Mieux, en s'engageant autour d'une image d'elles-mêmes qu'elles ont beaucoup de mal à définir. Mais il faudrait que femmes au foyer, femmes au bureau, bourgeoises ou pas, politisées ou non, elles aient quand même un dénominateur commun.*

*F.T. — Nous sommes déjà aux trois-quarts des méditerranéennes ou au moins des latines. C'est déjà un dénominateur commun.*

*S.V. — Oui. Et pas des latines dolentes. Des femmes qui savent faire face. Pendant les guerres qui se sont succédé, les Françaises ont remplacé les hommes qui étaient au front ou prisonniers. Dans les champs, les bureaux, les usines et même à la tête de grandes entreprises. Pendant la Résistance, elles ont joué un rôle très important. Et dans notre histoire nous comptons beaucoup d'héroïnes.*

*F.T. — Aucune carrière ne nous est interdite ? Nous ne devrions pas avoir peur de foncer ?*

*S.V. — Bien sûr. A condition que nous restions des femmes et que nous ne tournions pas à la virago. Que nous nous conduisions bien comme quand les hommes se conduisent bien. Que nous sachions nous taire et écouter. La femme, bavarde intarissable, qui a fait son chemin dans une voie d'action, politique ou autre, est insupportable.*

*F.T. — La question se pose. Pourquoi la femme qui a des responsabilités est-elle souvent autoritaire ?*

*S.V. — Parce que, pour s'imposer, elle a besoin de l'être. Et si c'est ce que vous voulez me faire dire : effectivement, je*



*n'aurais pas atteint mes objectifs si je n'avais pas eu un certain caractère.*

*F.T. — Comment voyez-vous votre vieillesse ?*

*S.V. — Je n'y pense jamais. Chaque fois que j'ai fait des plans, ma vie ne s'est jamais déroulée comme je le prévoyais. Il y a tellement de choses que j'ai envie de faire. C'est la vie qui me guidera.*

*F.T. — Vous ne vivez pas dans le passé ?*

*S.V. — Ah, pas du tout ! Ni non plus dans l'avenir. L'autre jour, un de mes fils m'a demandé : « Crois-tu qu'un jour j'aurais intérêt à acheter mon appartement ? ». J'ai trouvé cela ridicule. La société actuelle est tellement mouvante. Je vis dans le présent.*

*F.T. — C'est un des conseils que vous donneriez aux femmes ?*

*S.V. — Je crois. On ne gagne rien à stagner dans le passé. On a tout à gagner à vivre au présent. C'est la meilleure façon de fabriquer l'avenir.*



### **Dans une optique française**

---

**Simone Veil** (née en 1927) : magistrat, ministre de la Santé (1974 à 1979), Présidente du premier parlement européen élu au suffrage universel (1979). Déportée au camp de concentration d'Auschwitz, Simone Veil a ensuite fait une carrière de haut fonctionnaire au ministère de la Justice avant de devenir la deuxième femme nommée ministre dans un gouvernement français. Elle a acquis une grande popularité en France en défendant avec courage la loi sur l'interruption volontaire de la grossesse.

**L'O.R.T.F.** : l'Office de Radiodiffusion et de Télévision française remplacé en 1975 par des administrations autonomes de radio et de télévision.

**La Résistance** : pendant la Seconde Guerre mondiale, l'occupation de la France par les nazis a été combattue par des groupes de Français patriotes appelés des Résistants.

## UN DIMANCHE APRÈS-MIDI CHEZ SIMONE VEIL

I) Atividades de leitura (texto lido em casa, por ser mais longo). Anteriormente, tiveram informações sobre Simone Veil.

- 1) Regardez le texte.
- 2) Lisez les questions de l'interview.
- 3) Imaginez quelles seraient vos réponses si vous étiez la personne interviewée.
- 4) Lisez le texte tout entier, en soulignant les idées principales de chaque paragraphe.
- 5) Séparez les expressions qui introduisent l'idée d'opinion personnelle:

R: Ne pensez-vous pas que...

On ne peut pas dire que...

Elles ont raison...

Je n'ai aucune certitude. Sinon celle que...

A mon avis...

Pour ma part...

Je n'y crois pas

Et pourquoi croyez-vous que...

Je crois que...

Je suis sûre que, ..

Je sais par expérience que...

6) Séparez les passages qui présentent des conseils aux femmes. Simone Veil donne-t-elle des conseils aux femmes? Relevez les expressions qui le démontrent:

R: Il faut apprendre aux femmes à avoir une image d'elles-mêmes continue et constante. Il faut qu'elles déterminent précisément ce qu'elles veulent. Elles ne peuvent pas avoir en même temps une chose et son contraire. Le beurre et l'argent du beurre. On ne peut pas avoir un statut libéral et la protection d'un salarié.

7) Répondez aux questions suivantes: (1)

1) En ce qui concerne l'émancipation des femmes il a été dit que les français sont plus compréhensifs que coopératifs. Et les brésiliens?

2) A votre avis, la mère de famille peut-elle travailler?

3) L'un des conseils que Simone Veil donne aux femmes c'est celui "de vivre dans le présent". Qu'en pensez-vous?

4) Comment voyez-vous votre vieillesse?

---

(1) - O objetivo destas e de outras perguntas feitas durante os cursos, após a leitura de um texto, é o de permitir que o aluno coloque a sua opinião sobre o tema. É, na verdade, uma etapa que serve de preparação para uma atividade mais criativa, uma dissertação ou uma argumentação mais elaborada. Este trabalho foi realizado após os dois textos que abordam o tema do feminismo.

Prénom: Yara

1. Quand vous dites que les français sont plus compréhensifs que coopératifs, c'est à dire que les français comprennent l'émancipation des femmes (par exemple: elles travaillent, elles vont au Parlement), mais ils ne les aident pas dans la maison. Ainsi, les femmes travaillent hors de la maison et dans la maison.

Je pense que c'est très difficile donner une seule explication de la réalité dans le Brésil. D'abord, parce que le pays est très grand et avec une diversité de conditions de vie et il faut comprendre, aussi, les différences culturelles, dans la même région, à cause de la classe sociale.

Alors, je préfère dire sur la situation des femmes dans l'environnement où je vis. En général, la nouvelle génération regarde les hommes et les femmes au même niveau.

Ils (hommes et femmes) travaillent, ils étudient, ils peuvent parcourir le monde, ils font des plans pour le futur et ils essaient de chercher leurs réalisations, sans rôles définis (par exemple: autrefois la place d'une femme était dans la cuisine et seulement l'homme sortait pour travailler dehors). Mais, les générations plus âgées, les hommes ont la position des français, ou quelquefois les hommes sont plus importants que les femmes parce qu'ils travaillent, ils gagnent d'argent, ils comprennent la politique, ils connaissent ce qui est bon et ce qui n'est pas bon pour leurs femmes, au contraire, elles restent chez elles, s'occupent de leurs enfants et elles ne savent pas ce qui se passe dans le monde.

2. Bien sûr. Je trouve que c'est très important pour la réalisation d'une personne le travail surtout dans notre société (de votre travail vous gagne de l'argent). Si la femme travailler hors de chez elles, ni signifie pas, nécessairement qu'elle n'aime pas ses enfants ou qu'elle ne veut pas s'occuper d'eux.

À mon avis, la femme qui veut travailler parce que le travail est une manière de se réaliser, doit chercher une place pour développer ses qualités. Ses enfants ne seront pas abandonnés, au contraire, ils sauront vivre sans la présence constante de la mère et ils auront une confiance dès que la mère leur donne une orientation.

3. De ma part, il faut que les personnes se reconnaissent en ses activités, en ses passions et surtout dans le présent. Car si les personnes restent dans le passé: les faits ont déjà fini ou si les personnes pensent dans le futur, elles peuvent rêver seulement. Dans le passé ou dans le futur, il n'y a pas de mouvement, de la contradiction, et je trouve que les incertitudes donnent une raison pour l'accroissement des personnes, parce que les personnes ont besoin de choisir leurs chemins et elles font leurs chemins aussi. Au contraire, quand les personnes restent seulement dans le passé ou dans le futur, elles ne décident pas leurs vie.

Ah! Je n'ai pas oublié une chose importante: vivez le présent mais ne quittez pas la dimension du passé ou du futur

4. Je pense que la vieillesse est le portrait de tout ce que

vous avez fait pendant votre vie. Je voudrais, dans ma vi  
eillesse donner la tendresse à quelqu'un, et pouvoir voir  
le monde avec une connaissance de la vie, des rapports hu  
mains.

Je n'ai pas un plan pour la vie, mais j'ai un brouillon,  
où vous pouvez lire:

- faites des amis.
- regardez la vie, avec suavité.
- faites les choses que vous voulez
- chercher vos vérités...

Pour ma part si je obtiens ces objectifs, ma vieillesse,  
peut-être, aura une couleur rose et elle aura un contenu  
de que la vie continue, même après la mort.

## ANÁLISE DO TRABALHO DE IARA SCHIAVINATTO

Este trabalho foi mimeografado e distribuído para toda a turma a fim de que discutíssemos a partir do texto escrito. Foi, sem dúvida, um texto especial, em que a aluna procura realmente analisar os temas sugeridos demonstrando um excelente domínio da palavra, na medida em que ela consegue argumentar detalhadamente. Tal trabalho feito em aula, sem auxílio de dicionário ultrapassou nossas expectativas, uma vez que esta aluna era principiante em Francês.

## Comentário dos alunos:

Além de terem ficado admirados pelo nível do trabalho apresentado, procuraram verificar se tal texto era realmente bem formado (dentro de suas limitações, naturalmente, sendo esta análise completada pelo professor).

Quanto à Metarregra de Repetição, verificou-se que Iara utilizou elementos lingüísticos que asseguraram repetições necessárias para que um texto seja coerente. Quanto a pronominalizações, por exemplo, poderíamos apontar:

- *elles, ils* (1º parágrafo, pergunta 1); chegou inclusive a especificar o pronome *ils* no 3º parágrafo, a fim de evitar ambigüidades (*hommes et femmes*).

- *leurs réalisations* (3º §, pergunta 1)

- *notre société, ses enfants* (1º §, perg.2)

Os alunos não notaram o erro cometido na pergunta 3:

*...les personnes reconnaissent en ses activités...*

Naturalmente, houve, no caso, interferência da língua materna, fato, aliás, muito comum em estudantes brasileiros.

Tampouco observaram o emprego incorreto de *que* no lugar de *qui*, em várias passagens do texto (aspecto este nunca levantado em sala de aula). Novamente, observamos a interferência do Português. Ficaram os alunos em dúvida se haveria ou não um desvio da regra (após havermos destacado este item) uma vez que não houve quebra nas estruturas das frases, que tiveram uma seqüência lógica.

Destacaram ainda problemas com ortografia:

- parcourir (3º §, pergunta 1)
- paissons (1º §, pergunta 3)

Observaram também que Iara havia apropriadamente mantido a relação com seu leitor (com o seu interlocutor), dirigindo-se a ele na primeira e última pergunta, através de *vous*.



# LES OKAPIENS ONT LA PAROLE

Dans chaque numéro, une Okapienne ou un Okapien pose une question ; d'autres, aussi, répondent, donnent leur avis ou racontent leur propre expérience.



## MON PERE EST AU CHOMAGE Je n'ose pas en parler (Frédérique)

**Delphine**

*Villeurbanne*

Moi aussi, mon père a été au chômage et je n'osais pas en parler. Mais je me disais que des milliers de gens étaient au chômage. J'y ai réfléchi et ai compris que mon père n'était pas le seul. Donc tu peux en parler si on te pose des questions mais il vaut mieux ne pas engager une conversation sur ce sujet sauf avec des enfants dont tu sais que les parents ont été au chômage. Je te conseille de faire comme moi. Bonne chance.

parents, alors là, c'est autre chose ! Mais il ne vaut mieux pas en parler à ton père, il veut te rendre heureuse, alors montre-le au maximum, essaie d'avoir toujours le sourire, il finira par te faire une réflexion, et t'expliquera... le bonheur d'avoir un enfant, et c'est toi qui dois lui faire oublier ses problèmes...



**Valérie**

*Nouzonville*

Je ne suis pas dans ton cas mais je trouve que ce n'est pas une honte que ton père soit au chômage. Au contraire, je crois qu'il faut en parler autour de toi pour qu'ils t'aident à te faire voir que de cacher cette chose ou de ne pas vouloir en parler est atroce pour toi. Quand on parle d'un problème comme le tien à quelqu'un je trouve qu'on est libéré et qu'on comprend mieux les gens. Et puis ce n'est pas grave ton père va retrouver du travail très vite tu verras enfin je te souhaite une très bonne chance.

**Nathalie**

*Francorchamps (Belgique)*

Frédérique, je trouve que tu ne devrais pas avoir peur d'en parler. Je ne suis pas dans ce cas mais j'ai une camarade qui est dans le même cas que toi (elle n'a pas peur d'en parler) et puis ceux qui se moqueraient d'elle seraient vite mis à part, car ce n'est pas de la faute d'elle ni de son papa s'il ne trouve pas de travail. Essaie d'expliquer ce cas à tes camarades et cela ira mieux.

**Véronique**

*Aix-en-Provence*

Si tu n'oses pas en parler à tous tes amis, parles-en à ta meilleure amie. Si elle est gentille, elle pourra te conseiller. Moi j'ai une amie qui a 13 ans. Sa mère est dans le même cas que ton père. Eh bien, sa fille prenait des journaux pour regarder des annonces de travail. Et elle en a trouvé à Marseille. Ne te décourage pas. On peut toujours quand on veut.

**Jacques**

*Le Lion d'Angers*

Mon père a été également au chômage. Pourquoi ne veux-tu pas en parler ? Si c'est parce que tes copains riront, alors là, tu peux leur dire que cela aurait pu arriver à leur père. Il ne faut pas trop te tracasser. Ton père retrouvera certainement du travail, en tout cas, je l'espère. Salut.

**Hélène**

*Bois-Colombes*

Je n'ai jamais été dans ton cas, mais je crois savoir comment il faut t'y prendre. Ton père est malheureux, tu dois le sentir. Alors, il ne vaut mieux pas lui parler de son chômage, ni aggraver son chagrin. N'en parle qu'à quelqu'un en qui tu as parfaitement confiance. Parles-en librement ! Quelquefois ça fait du bien ! (Là-dessus j'ai de l'expérience).

**Emmanuel**

*Le Perreux-sur-Marne*

J'étais dans le même cas que toi l'année dernière et je trouve que ce n'est pas si terrible. Peut-être que je ne me rendais pas compte. Mais je crois que toi et tous les Okapiens et les Okapiens dans le même cas, vous devriez penser que le chômage est banal de nos jours et ce n'est pas une honte d'avoir un père ou une mère au chômage.

**Suzanne**

*Paris 12ème*

Tu sais Frédérique, je te conseille d'en parler à ta mère et tu pourras aussi regarder dans les journaux, parce que, souvent il y a des annonces, des gens qui cherchent du personnel. Tu demanderas à ta maman quel métier ton père préfère. Je te souhaite bon courage.

**Eléonore**

*Caulnes*

Bien sûr, ce n'est pas amusant quand on te demande quel travail fait ton père, alors si tu es triste, pense qu'il y a d'autres enfants qui sont comme toi et qu'un jour, ton père trouvera sûrement du travail ; en attendant, tu peux aider tes parents en ne faisant que des dépenses utiles.

La question de Michaël :

**QUE FAIRE  
DE SON ANIMAL  
PENDANT  
LES VACANCES ?**

J'ai un chat de cinq mois, les vacances approchent et je ne sais pas ce que je vais en faire. Je ne veux pas le mettre dans un chaterie (endroit où on garde les chats, comme les chenils pour les chiens), car je sais qu'il sera malheureux et je ne connais personne qui puisse le garder.

Comment faire ?



Vos réponses seront publiées dans le no 208.

Envoyez-les à :  
Les Okapiens ont la parole - 3, rue Bayard - 75393 Paris Cedex 08.

**Emmanuelle**

X...

J'ai des amies et des amis qui sont dans le même cas que toi Frédérique, et tout le monde dans la classe respecte beaucoup ces cas. Si tu n'oses pas en parler, eh bien n'en parle pas... C'est ton problème personnel ; mais si tu veux en parler à quelqu'un, pour te soulager ou pour te renseigner, tu dois bien connaître quelqu'un, un professeur, un ami qui t'aidera, j'en suis sûr. Si tu n'oses pas en parler à tes

## LES OKAPIENS ONT LA PAROLE

A leitura deste texto foi proposta visando-se, sobretudo, ao embasamento lingüístico e discursivo que poderia fornecer para a produção escrita. Como vários alunos interessavam-se em redigir cartas familiares, foram-lhes apresentados vários tipos de textos em Francês, para que escolhesse. Eles optaram pelo texto precedente, embora fosse extraído da revista *Okapi*, uma revista que se destina sobretudo a adolescentes, uma faixa etária diferente da de nossos estudantes. Entretanto, o tema *chômage* tinha-os atraído. Foi interessante ainda na medida em que poderíamos destacar atos de fala que se referiam a "dar a opinião", "dar conselhos", que se aproximavam dos objetivos que havíamos selecionado.

## Atividades:

1) *Ecrivez le nom des enfants qui ont donné les conseils suivants:*

a- *En parler, si on lui pose les questions. N'engager une conversation sauf avec des enfants qui ont eu déjà le même problème.*

R: *Valérie.*

b- *N'en parler qu'avec sa meilleure amie.*

R: *Véronique.*

c- Economiser.

- Chercher du travail dans les journaux.

2) Faites une liste des expressions qui introduisent un conseil:

R: tu peux en parler, il vaut mieux ne pas, je te conseille de (+ infinitif) essaie d'avoir toujours le sourire, parlez-en librement.

3) Faites une liste des expressions qui introduisent une opinion:

R: je crois, je trouve que.

4) Cherchez dans le texte, des éléments qui indiquent si Frédérique est une jeune fille ou un jeune homme.

R: il veut te rendre heureuse; parles-en à ta meilleure amie.

C'est une jeune fille.

5) Faites une liste des expressions qui expriment l'intention d'encourager Frédérique:

R: Bonne chance, je te souhaite une très bonne chance, ne te décourage pas, on peut toujours quand on veut, je l'espère, salut, je te souhaite bon courage.

Foi feita a seguir uma discussão oral sobre o problema do desemprego na França e no Brasil, o que foi de muito interesse para os alunos. Propusemos ainda que, a título de brincadeira, repondêssemos também à carta de Frédérique, dando-lhe sugestões. Embora fosse uma situação irreal, tínhamos a vantagem de ter uma idéia mais ou menos precisa sobre o interlocutor. Alguns alunos preferiram responder a pergunta de Michaël. Apresentamos a seguir alguns exemplos.

Frédérique:

J'ai des amies qui sont dans le même cas que toi, et tout les gens respectent beaucoup votre problème.

Bien sûr, ce n'est pas amusant, mais pense qu'il y a d'autres personnes qui sont comme toi et qu'un jour ton père trouvera sûrement du travail.

Aide ton père à trouver travail par les journaux.

Ne te décourage pas. Je te souhaite bon courage.

Maria Tereza S. Scavariello

Je crois que tu dois avalir cet problème. C'est un problème de votre père donc tu ne doit pas aggraver avec tes pré occupations. Si tu ne puex pas l'aider, alors ne doit pas ni penser en son problème. Tu verra que ton père va retrouver du travail rapidement. Tu peux, parler sur cela avec tes amies, si elles sont de ta confiance, ça fait du bien!

Francisco Furlan

Michael, je pense que il n'y pas de problème laisser son chat seule chez vous pendant les vacances. Beaucoup de chats n'ont pas maître et survivrent, parfois sont plus heu reses que l'autres qui ont un maître.

Rosely Gomes Costa

Michael

J'ai été dans votre cas plusieurs et je reconnais que c'est un grand problème.

J'ai trois chat "siameses" et je les adore. Quand je voyage je les reste avec une amie qui a aussi des chats. D'abord, mes chats se trouvent étrange d'être avec autres chats, mais puis ils se acostument.

Quand ma amie ne peut pas faire d'attention a mes chats, je m'entendre avec une voisine pour le fair. Je le donne le clé de porte de mon cour et elle vais là souvent pour les servir les repas et verifiē si ils sont bien.

Je vous conseille d'eu faire, si est-ce que vous avez un cour.

Si vous habitez dans un appartement, vous devez rester vos chats à la maison d'un ami qui habite a maison.

Si non... vous devez desister de votre voyage et rester à la maison avec votre cher chat.

Bonne chance

Yara Margarida

a)

Hellemmes, le 3 mai 1976

172

Monsieur,

Je suis actuellement étudiante en licence d'anglais et j'occupe un poste de M.A.

Pourriez-vous me donner tous les renseignements relatifs au diplôme de didactique des moyens audio-visuels.

Pourriez-vous me communiquer également la répartition des heures de cours sur la semaine, ceci est très important, pour moi savoir s'il est possible de faire une demande de poste de M.A. ou de S.E.

Je vous remercie à l'avance de ce que vous ferez pour moi en ce sens.

Veillez agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations respectueuses.

b)

Paris, le 19 avril 1976

Monsieur le Directeur,

Je vous serais reconnaissant de bien vouloir me donner des informations sur le CAPES des professeurs de français désirant enseigner à l'étranger auquel votre institut prépare selon le dossier paru dans le numéro de mars 1976 de « Femme pratique ». En particulier j'aimerais savoir :

- 1 - s'il permet de devenir Fonctionnaire Titulaire de la République Française,
- 2 - oblige-t-il à enseigner durant toute sa carrière à l'étranger et dans quel type d'établissement,
- 3 - existe-t-il une possibilité d'être intégré dans le cadre normal des professeurs enseignant en France (certifiés),
- 4 - quelles sont les conditions de présentation au concours et aux épreuves particulières,
- 5 - quelles sont les formalités administratives particulières pour être orienté dans cette voie,
- 6 - y a-t-il un nombre de postes précis mis au concours.

Nos adhérents, dont beaucoup sont maîtres auxiliaires, seraient très intéressés par ces précisions dont nous vous remercions par avance.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, nos salutations distinguées.

Le Secrétaire Administratif

c)

Besançon, le 15 août 1976

Monsieur, Madame,

Par cette lettre, je me permets de vous demander un renseignement pressant :

- Etant déjà titulaire d'une licence de linguistique générale, obtenue en juin 1975 à Besançon, que me faudrait-il faire pour préparer une licence d'Etudes Françaises pour l'Etranger ?  
(raison du transfert : mon mari va travailler comme Ingénieur des Mines au B.R.G.M. à Orléans, et à Orléans, l'on m'a répondu que cette licence n'était point préparée ni la maîtrise de linguistique générale qu'également je désire passer cette année à l'Institut).

Je vous prie d'agréer, Monsieur, Madame, l'expression de mes sentiments respectueux.

P.S. : Bien sûr, toute correspondance me sera adressée contre remboursement. Avec mes remerciements anticipés.

d)

Le 29 août 1976

Madame,

J'ai récemment pris connaissance de l'IPFE au cours d'une entrevue avec Monsieur B. RAJEN qui était alors à Vichy et qui m'a conseillé de m'adresser à vous pour avoir plus amples renseignements.

Je me permets donc de vous demander de m'envoyer, s'il vous plaît, une brochure comportant des informations sur l'Institut : date et conditions d'inscription, programme des cours et des stages, enseignement de littérature française contemporaine, etc.

Dans l'attente d'une réponse prochaine, veuillez recevoir, Madame, tous mes remerciements ainsi que mes très respectueuses salutations.

e)

Le 26 janvier 1976

Monsieur,

Je suis institutrice, je possède mon baccalauréat et mon CAP et j'ai suivi une formation pédagogique pendant un an. Actuellement, je suis aux Etats-Unis où j'enseigne le français dans les classes élémentaires depuis deux ans.

Je serais intéressée par des études sur l'enseignement du français comme langue étrangère, la pédagogie de cet enseignement, les techniques audiovisuelles, etc.

Pourriez-vous me dire quelle est la durée des études, quels sont les diplômes obtenus et quels débouchés nous sont offerts ?

En espérant que vous pourrez me fournir ces renseignements et dans l'attente de votre réponse,

Croyez, Monsieur, en l'expression de mes sentiments distingués.

f)

Messieurs,

L'objet de ma lettre est le suivant. D'ici un an je compte suivre mon mari qui part à la coopération. Là-bas j'aimerais arriver à trouver du travail. Je suis diplômée de l'ACI, école de Marketing et de Gestion de la Chambre de Commerce de Paris.

Quels sont les diplômes qui permettent d'enseigner à l'étranger et à qui dois-je m'adresser ?

Vous remerciant par avance, je vous prie d'agréer, Messieurs, l'expression de mes salutations distinguées.

g)

Château-Thierry, le 15 octobre 1976

Monsieur,

J'ai l'honneur de vous prier de bien vouloir me donner tous les renseignements relatifs aux deux préparations « CAPES Lettres Modernes mention étranger » et « diplôme de professeur de français à l'étranger » qu'assure votre Institut (conditions d'admission, déroulement des études, programme).

Je viens d'obtenir ma licence d'allemand, et j'envisage dans l'avenir de séjourner en Allemagne en tant que professeur de français.

Avec mes remerciements anticipés, veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments respectueux.

h)

Paris, le 9 novembre 1976

Monsieur,

Je suis maîtresse-auxiliaire de lettres classiques et je voudrais me reconverter dans l'enseignement du français pour étrangers.

Est-ce possible ? Quelle est la durée des études ? Quand faut-il s'inscrire ? Y-a-t-il des débouchés ? Aurai-je la possibilité d'être titulaire ? Pourriez-vous me donner des renseignements sur votre institut ?

En vous remerciant, je vous prie d'agréer, Monsieur, mes respectueuses salutations.

i)

Le 8 juin 1976

Monsieur,

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir me faire parvenir une documentation concernant l'apprentissage des méthodes audio-visuelles ainsi que des renseignements sur les conditions d'admission dans un centre ou école, dates des inscriptions, nombre d'heures de cours, durée de l'apprentissage, débouchés...

Existe-t-il des centres de ce type dans la région Rhône-Alpes ?

Si vous ne pouvez me renseigner, vous est-il possible de me fournir une adresse compétente.

Dans l'attente d'une réponse de votre part, je vous demande de bien vouloir accepter mes remerciements anticipés.

j)

Mai 1976

Monsieur,

Etant Agrégé d'anglais et Licencié ès Lettres Modernes, je serais intéressé par un poste à l'étranger ; pourriez-vous me renseigner sur les possibilités qui sont offertes, soit par votre organisme, soit par d'autres.

En vous remerciant, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de ma considération.

k)

Le 23 novembre 1975

Monsieur,

J'aimerais recevoir des informations sur les différents types d'enseignement proposés par l'UER Etudes Françaises pour l'Etranger.

J'aimerais savoir si, possesseur d'une licence d'enseignement d'anglais et dans l'enseignement du français (langue étrangère) depuis six ans, il existe pour moi certaines possibilités d'inscription à l'UER.

Existe-t-il un CAPES pour l'enseignement du français (langue étrangère) ? Quelles sont les conditions d'admission à la préparation de ce CAPES ?

Peut-on me donner des renseignements sur le diplôme supérieur de linguistique appliquée. A quelle sorte d'étudiants est-il destiné ?

Je vous remercie pour toutes ces informations.

P.S. : Existe-t-il un certificat d'aptitude à l'enseignement du français (langue étrangère) en Ecole primaire ?

l)

Monsieur,

J'ai l'honneur de vous demander des renseignements relatifs à la préparation de la profession de professeur de français à l'étranger pour ma fille, titulaire d'une maîtrise d'anglais et qui a subi sans succès les épreuves du CAPES et de l'agrégation cette année.

Avec mes remerciements, acceptez, Monsieur, mes sincères salutations.



## LETTRES COMMERCIALES

Foram distribuídas as cartas das páginas anteriores, para que os alunos, em pequenos grupos, (3 ou 4), destacassem os seguintes atos de fala:

- *donner des informations (sur soi-même, sur sa situation)*
- *demander des précisions, sur les cours, sur les programmes*
- *indiquer ce qui les a poussés à écrire à Paris III.*
- *remercier, saluer (actes sociaux stéréotypés)*

Em seguida, foi-lhes solicitado que escrevessem uma carta, sendo que apresentamos as seguintes sugestões:

- *une demande d'explication des motifs pour lesquels vous n'avez pas reçu le numéro d'une revue dont vous êtes abonné.*
- *une demande de renseignements à propos d'un stage qui vous intéresse.*
- *une demande de renseignement à propos de la possibilité de travailler en France.*

Este trabalho foi feito por toda a turma, de maneira artificial, já que tal carta não seria enviada. Du-

rante o curso, entretanto, vários alunos necessitaram redigir uma carta, sendo que sorteamos algumas que apresentamos neste momento. Neste caso, a pessoa que escreve consegue mais facilmente visualizar seu interlocutor.

Campinas, le 22 Octobre 1984

Au Directeur de l'UER D'Histoire, Paris (Nanterre)

Monsieur M.R. Girault

Je suis brésillienne et actuellement je suis étudiante en Licence et Baccalauréat d'Histoire à L'Unicamp-Brésil.

Etant intéressée pour obtenir le diplôme de deuxième cycle à la maîtrise dans l'Histoire Médiévale, je vous serais reconnaissante de bien vouloir me donner des informations sur votre Institut. En particulier j'aimerais savoir:

- quelles sont les conditions d'admission ou présentation au concours par les étudiantes étrangères;
- quelle est la durée des études;
- quelle est le programme des cours;
- qui est responsable de la section du Moyen Âge.

Je me permets donc de vous demander de m'envoyer, s'il vous plaît, une brochure comportant ces et d'autres informations relatives.

Avec mes remerciements anticipés, veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations respectueuses.

Yara Margarida Pinto de Oliveira

Antônio Joaquim Ferreira Neto

RA810093

LA 213

Campinas, le 18 octobre 1984

Madame,

J'ai le plaisir de vous présenter et recommander instamment à votre meilleur accueil Monsieur Hercule Poirot de Bruxelles pour travailler comme investigateur et enseigner Matière Criminale dans votre Université.

Il est l'homme plus extraordinaire que j'ai vu, si bien que de temps en temps il est très peu vaniteux.

Convaincu que vous ne négligerez rien de ce qui dépendra de vous pour pouvoir être utile à mon ami, veuillez agréer l'expression de ma considération distinguée.

Joaquim

Campinas, le 7 novembre 1984

Monsieur,

Je suis brésilienne et j'aimerais recevoir des informa  
tions sur les différents types d'enseignant proposés par  
l'UER Etudes Françaises pour l'Étranger.

J'aimerais savoir si, possesseur d'un diplôme de cours  
supérieur de Pédagogie avec Habilitation en Orientation Edu-  
cationnel, il existe pour moi, certaines possibilités d'ins-  
cription à l'UER.

Existe-il un cours pour l'enseignement du Français  
pour l'étranger?

Quelles sont les conditions d'admission? A quelle sor-  
te d'étudiants est-il destiné?

Pourriez-vous me dire quelle est la durée des études,  
quels sont les diplômes obtenus?

En espérant que vous pourrez me fournir ces renseignements  
et dans l'attente de votre réponse je vous prie d'ag-  
réer Messier, l'expression des mes salutations distinguées.

Maria Teresa dos Santos Scaraviello

## ATIVIDADES COM BASE EM ASPECTOS DE CIVILIZAÇÃO

Como já dissemos anteriormente, procuramos integrar o oral à escrita, sendo que algumas atividades giraram em torno de uma pesquisa sobre alguns aspectos de civilização francesa. A que apresentamos a seguir foi realizada da seguinte maneira:

- os alunos fizeram uma lista de temas sobre civilização que poderiam interessar-lhes;
- após haver cada aluno escolhido o seu tema, foram-lhes passadas perguntas que deveriam responder em Francês;
- para respondê-las, ouviram em laboratório gravações e consultaram uma bibliografia específica na biblioteca;
- foram discutidos com a presença de uma convidada francesa os temas em sala de aula, sendo que cada assunto havia sido pesquisado por mais de um aluno, o que foi bastante enriquecedor.

Apesar de vários elementos lingüísticos mal empregados, como, por exemplo, *Les ouvriers commencent vers à sept heures, sept heures et demie et finissent à six heures, six heures et demie, à soir*", consideramos que pelo pouco tempo que consagramos à produção escrita, Maria Tereza teria conseguido (ainda que precariamente) atingir um de nossos objetivos propostos no curso que seriam o de resumir i-

dêias de outra pessoa, sendo que, oralmente, foi um pouco além, dando a sua opinião sobre o assunto e comparando o tema com a realidade brasileira.

## LOISIRS:

1) Quelle est la durée légale du travail?

Cela correspond à la réalité?

En France, la durée légale du travail, qu'est fixée par la loi est de 40 hs. La semaine de 40 heures a été créée depuis 1946 par le gouvernement de fond populaire.

La grande majorité de salariés sont ouverts pour deux heures supplémentaires.

Les ouvrières commencent vers à sept heures, sept heures et demie et finissent à six heures, six heures et demie, le soir.

Les françaises travaillent cinq jours pour semaine et ont le samedi et le dimanche libres.

2) Il y a une interruption pour le déjeuner?

Oui, en général il y a deux heures d'interruption du travail pour le déjeuner.

Il y a peu personnes qui pratiquent la journée continue, mais ils sont moins et moins rares due à la distance très grande qui separe le lieu du travail des domiciles des employés. En outre, il y a la difficulté très grand de circulation, surtout dans les grandes villes, comme Paris, par exemple.

3) Pourquoi les magasins ferment-ils les lundis?

Parce que permette a les employeurs être libres un jour que les bureaux sont ouverts.

4) Comment les français occupent-ils leurs loisirs?

Il y a plusieurs types de loisirs:

= loisirs culturels: comme loisirs culturels nous avons la



lecture - que se développe notamment grâce à la diffusion des livres de poche -, le goût du théâtre et de la musique. Et pourtant, c'est le cinéma, la radio et la télévision qui tiennent la première place parmi les distractions de la population.

= loisirs de plein air: L'agitation des grandes villes et le bruit font fuir la foule à la campagne le plus souvent possible. C'est surtout au moment de vacances que les loisirs de plein air connaissent leur véritable développement.

= loisirs domestiques: En général, les Français aiment faire les bricoles, réparer et contribuer à l'entretien de leurs maisons.

= le sport: Depuis la fin du siècle dernier, le sport occupe une place de plus en plus importante dans la vie française. Il y a le cyclisme, les courses de chevaux, les courses automobiles, les sports d'équipe (comme le football, le rugby, le basket-ball et le volley-ball); les sports athlétiques (comme le tennis, la boxe); les sports de montagne, de l'air, de l'eau et encore la pêche et la chasse.

## ATIVIDADES EXTRAS

Além das atividades básicas, realizadas por toda a turma, nossa proposta era a de diversificar a aprendizagem, possibilitando ao aluno colocar em prática atividades individuais, de acordo com seus objetivos e interesses. Sorteamos, então, alguns desses trabalhos que apresentamos a seguir.

Le 19 Juin 1984 (Mardi)

Cher Ami Wendy

Il y a longtemps que je veux de vous écrire mais je n'ai pas eu le temps de le faire. Aujourd'hui c'est possible.

Depuis que je suis sortie de Ribeirão, février dernier, j'ai fait un voyage à Ubatuba et j'y est restée deux semaines en faisant de camping avec mes amis de la Faculté. Très bon.

Après, j'ai retourné à Campinas et j'ai commencé de préparer le projet sur "les barons de Campinas" pour recevoir une bourse d'études.

Mons frère est venu à Campinas pour travailler et étudier et maintenant il habite chez moi. Nous sommes bien.

J'ai beaucoup étudié ce semestre à l'Unicamp. j'ai fait trop choses et il n'y a pas de temps de faire de que j'aime comme de regarder à la télé, d'aller au cinéma, d'aller à São Paulo pour promener, rendre visite à mes amis, mais je suis heureuse parce que j'ai appris beaucoup de choses intéressantes. Le projet de la FAPESP est développé et j'ai découvert assez de sujets pour l'écrire.

J'ai étudié une nouvelle langue: le français. Au commencement elle a été difficile. J'ai fait de la confusion avec l'anglais mais au même temps, elle m'a aidé à apprendre les verbes. Les expressions qui sont très pareilles au français. Je ne le parle pas très bien encore mais je pense que il est déjà possible de m'exprimer. Voyez-vous cette lettre. Le pro-

chain semestre je vais continuer à l'étudier. C'est intéressant parce que je peux apprendre une nouvelle langue sans oublier celle que je sais déjà.

Et comment allez-vous? Bien, j'espère. Et vos chats? Est-ce qu'ils sont encore vivants?

J'espère que vous allez m'écrire et parler sur vos, ça va? C'est-à-dire, si vous comprenez cette lettre. Si non, écrivez moi et je t'écris de nouveau en Anglais.

Amicalement

Yara Margarida

Campinas, 23 le novembre 1984

Cher Anne Delta

Aujourd'hui mes activités dans l'université sont finies, et je suis heureuse. Les vacances sont prochaines et je ne peux pas attendre (ou, je ne peux pas attendre?) pour faire des choses que j'aime mieux et que ne peuvent pas être réalisées quand on est dans la période l'écritif.

Je suis passée dans toute les courses que j'ai prévu ce semestre et particulièrement ils ont été difficiles. Je ne sais pas si parce que j'ai travaillé aussi ou si ils sont même ainsi très compliqué.

L'impression que j'ai est que ce semestre a été très confuse.

Bien, je suis heureuse, il a fini, et j'ai fini plus un an dans la faculté. Le prochaine an sera le dernier... Mais, sincèrement je ne sais pas s'il est bon que je vais compléter mes études ou s'il est mal que je serais une professionnelle d'Histoire dans un pays que ne valorize pas ni le professionnel ni l'Histoire, elle même.

Le seule chose que je sais est que ne veux pas enseigner. Je voudrait faire la recherche mais comme il n'y a pas ici dans le Brésil le sujet de Moyen Age je dois voyager en Europe pour le faire. Toutefois, je sais que là la sélection des étudiantes pour la maîtrise est très difficile.

Ainsi des plans que j'ai pour mon futur sont: premier finir la Fac; deuxième, travailler pour pouvoir payer me passage pour Europe et puis, quand je suis là, je vais dépenser un ou deux ans seulement pour connaître des pays que j'aime.

Pour le prochaine an je vais continuer mes études en français, en histoire et aussi je vais continuer à étudier la vie des barons du café en Campinas (le projet avec bourse d'études payé par la FAPESP). Au même temps, je continue

à jouer au basketball, et, ah! je vais participer d'un Coral. Pourtant, je veux pas savoir où est-ce que je vais rencontrer de temps pour faire toute ces choses...

Je termine ici.

J'attends votre lettre.

Amicalement.

Yara Margarida

Si je gagne...

Si je gagne le grand prix au loto - c'est à dire, si j'ai de la chance seulement - je vais réaliser les rêves que j'ai dès je suis enfant. Je joue au loto fréquemment et j'ai d'espoir que je vais gagner quelque jour; le beau por rever c'est qu'on n'a pas de... (pagar) pour le faire. On seulement reve... c'est tout.

Des rêves que j'ai, peuvent être réalisés si on a beaucoup d'argent, parce qu'ils sont très chers aujourd'hui. D'abord, je voyage pour Europe pour étudier là les aspects que j'aime mieux: l'histoire du Moyen Âge dans le pays comme ça la France, l'Angleterre, l'Écosse, l'Espagne, l'Italie et l'Allemagne. Je voudrais dépenser longtemps dans ces pays et cependant des périodes que je vivre en chaque'un - et dans les périodes de vacances à l'Université - j'achète un grand voiture (comme ça on le dit en Anglais "trailler") pour voyager aux petites villes prochaines des grands centres... où l'histoire... l'histoire et les traditions culturelles sont très vifs.

Après je vais dépenser un certain temps en étudiant la musique du Moyen Âge. Je veux d'apprendre à jouer (instrumentos) telle quelle la flûte...

Et si je gagne l'argent assez de le faire, j'achète un chateau, un petit chateau en Écosse...

C'est certainement un rêve.

O CURSO ATENDEU ÀS SUAS EXPECTATIVAS?

"Sim, o curso acrescentou (muito) para melhorar um pouco mais a minha compreensão da Língua Francesa, graças a atenção da classe que me pareceu muito interessada em aprender Francês e também a professora."  
(Antônio Joaquim - 2º semestre)

"O curso foi excelente. Participação, motivação e variedade. Muito bem manipulado. Espero que continue neste nível."  
(Gisela - 1º semestre)

"Sim, acredito que tive um bom desenvolvimento, estou compreendendo muito bem, só sinto dificuldades para me expressar, talvez devido à inibição na demora em encontrar as palavras corretas."  
(Maria Tereza - 2º semestre)

"Acho que meu progresso foi maior em compreensão oral, compreensão escrita e produção escrita. Foi bem menor em produção oral."  
(Rosely - 1º semestre)

"Sim. Bastante. Já é possível expressar-me tanto oral quanto pela escrita."  
(Yara Margarida - 2º semestre)

"Muito bom! A meu ver este curso está muito bem planejado, o aluno sente-se muito bem à vontade e pela diversidade de atividades aprende-se sem sentir fadiga e atualizá-lo a cada semestre ou ano para maior ênfase e motivação."  
(Gisela - 2º semestre)

"Quanto a parte escrita sim. Mas quanto a parte oral gostaria de ter exercitado mais. Mas sim. Mas gostaria de ter participado mais vezes em maior escala. Uma experiência interessante."  
(Yara Lis - 2º semestre)

"Quanto a parte escrita sim. Mas quanto a parte oral gostaria de ter exercitado mais. Mas sim. Mas gostaria de ter participado mais vezes em maior escala. Uma experiência interessante."  
(Yara Lis - 2º semestre)



## CONCLUINDO...

Nossa hipótese de trabalho era a de que, através da abordagem metodológica do Francês Instrumental, poderíamos chegar a bons resultados, quanto ao desempenho de alunos universitários, não só no que se refere ao emprego da língua, mas também quanto à sua formação como estudante e futuro profissional e até mesmo como ser humano.

No que se refere à sua formação propriamente dita, o tipo de pedagogia centrada no aluno, que leva o aluno a refletir sobre seus objetivos e suas necessidades e a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, através da seleção do conteúdo do programa a ser desenvolvido, dos próprios materiais didáticos e das atividades, é, sem dúvida, uma pedagogia com potencialidade para desenvolver seu espírito de iniciativa e de cooperação, sua capacidade crítica e de observação. Com isto estaríamos, do ponto de vista educativo, *promovendo o homem*, ou seja, tornando-o cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens.

O conhecimento de uma língua estrangeira, dentro dos moldes apresentados, vai servir para que, conhecendo a realidade de outras culturas, ele possa compreender melhor a sua (por este motivo se defende o plurilingüismo, inclusive nas escolas de 1ª e 2ª grau).

Os dois argumentos anteriores servem para falarmos positivamente sobre esta metodologia, que vai, inclusive, contribuir para que se alcencem os objetivos previstos por Demerval Saviani para a universidade brasileira, a de formação de profissionais:

a) com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar;

b) com uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;

c) com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz.

Isto poderá ser obtido, sobretudo, através de leituras técnicas - um meio de fácil acesso aos brasileiros - em áreas de conhecimento que, em outros países, se encontram mais avançadas do que no Brasil.

São pontos importantes que poderão vir a ter influência no desenvolvimento nacional e até mesmo contribuir talvez para que esse desenvolvimento se faça sentir de forma mais humanizada.

Não podemos, entretanto, iludir-nos pensando que conseguiremos obter grandes e radicais transformações subitamente. O ensino de Francês é uma gota no oceano, ou seja, no processo educacional existem várias outras disciplinas que deveriam assumir a mesma postura pedagógica para que este progresso fosse mais rápido e eficiente. Além disso, a formação do indivíduo, voltada para a autonomia, para a liberdade, pa

ra a reflexão, deveria iniciar-se ainda na fase pré-escolar. É muito difícil transformar consciências adultas arraigadas à passividade, à conformidade, à aceitação de saberes prontos. É realmente muito difícil fazer os alunos pensarem depois de terem passado por uma escola que apenas valorizava a memória, o condicionamento de atitudes. Há um grande trabalho a ser feito. Mas o caminho apontado pelo Francês Instrumental é um início.

Por outro lado, esbarramos com alunos na universidade que fazem suas opções quanto a disciplinas às cegas. Foi o caso dos três alunos que optaram por fazer um curso de Francês Geral durante um semestre apenas, pois segundo eles, preferiam aprender tudo. Teria sido mais adequado terem sido encaminhados para um curso de leitura. A universidade preocupa-se em manter pré-requisitos, mas o que fazer com estas disciplinas eletivas que certamente exigiriam mais de um semestre?

Passemos, então, agora, à metodologia propriamente dita. Se compararmos o nível dos textos trabalhados desde o início da aprendizagem com os do método áudio-visual, observaremos o grande salto que demos. Os textos trabalhados antigamente subestimavam a capacidade dos estudantes. Além disso, os conhecimentos acumulavam-se e só esperava-se que os alunos soubessem o que lhes era ensinado nas aulas. Os textos com os quais trabalhamos durante estes dois semestres eram textos que estavam de acordo com a sua capa-

cidade intelectual. Por outro lado, o ensino não foi cumulativo. Esta metodologia considerou ser o ser humano capaz de observar, refletir, fazer hipóteses, tirar conclusões, preencher os vazios através de seu conhecimento de mundo e do conhecimento de outras línguas (inclusive a materna). Não se trata de um trabalho fácil. Não podemos ter grandes ilusões. No final do curso, mesmo depois das excelentes atividades que realizaram, esbarramos com muitos alunos traduzindo os textos, não utilizando nenhuma das técnicas ensinadas. Encontramo-nos também com ex-alunos pedindo, tempos depois, que lhes escrevesse uma carta (mesmo os que escreveram ótimas cartas durante o curso). Devemos estar conscientes de que não se trata da falha de uma metodologia, mas de questão de atitudes, sobre a qual não temos controle.

Se observarmos a análise das atividades, verificaremos que a MRI foi a mais infringida. O sistema de pronominalização, de dêiticos é realmente muito complicado para o brasileiro que possui um sistema bem mais simplificado em sua língua materna. Em dois semestres não conseguimos atingir um bom domínio. O mesmo poderíamos dizer do emprego de *quí* ou *que*, *son* e *votre* e de muitos outros elementos. São aspectos que não podem ser deixados de lado, uma vez que um emprego correto contribui para que um texto seja

considerado bem formado. Nos outros tipos de ensino - tradicional e áudio-visual -, observamos que estas falhas permaneciam durante anos. Será que com esta proposta seria diferente no final de três anos?

## BIBLIOGRAFIA

- BASTOS, Lúcia Kopschitz X. Coesão e coerência em narrativas escolares escritas. Campinas, Ed. da UNICAMP, col. TESES, 1985.
- CÂNDIDO, Antônio e outros. O Francês Instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo. São Paulo, HEMUS Liv. Ed. Ltda., 1977.
- CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes - approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. Paris, Didier, 1978.
- CORACINI, Maria José. La lecture - lire ...et écrire, em Reflét nº 14, Paris, Association Reflet, octobre, 1985.
- COSTA, Deyzeli Meira. Prática de leitura em francês: textos não específicos em Trabalhos em lingüística aplicada, v.1, Campinas, UNICAMP/FUNCAMP, 1983
- Diversificando o uso do laboratório no ensino de línguas estrangeiras, em Trabalhos de lingüística aplicada, v. 4, Campinas, UNICAMP/FUNCAMP, 1984.
- COSTE, Daniel e outros. Un Niveau-Seuil-systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. École Normale Supérieur de Saint-Cloud, CREDIF, 1976.
- COURTILLON, Janine e RAILLARD, Sabine. Archipel. Paris, Les Editions Didier, 1982.
- COUTINHO, Afrânio. Universidade, instituição crítica. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.
- GALISSON, Robert. D'hier à aujourd'hui: la didactique générale des langues étrangères - du structuralisme au fonctionnalisme. Paris, CLE International, 1980.
- Polémique en didactique du renouveau en question. Paris, CLE International, 1980.
- GALVES, Charlotte. Reflexões sobre o lugar da gramática no ensino da leitura em língua estrangeira, em Trabalhos em lingüística aplicada, v. 1, Campinas, UNICAMP/FUNCAMP, 1983.

- GUBERINA, P. e RIVENC, P. Voix et images de France. Paris, CREDIF, Didier, 1966.
- LAVENNE, Christian. C'est le printemps (1 et 2). Paris, CLE International.
- Passage à l'écrit: orthographe et expression, v.1. Paris, CLE International, 1980.
- Passage à l'écrit: compréhension et expression, v. 2, Paris, CLE International, 1980.
- MAUGER, G. Cours de langue et de civilisation françaises.
- MOGET, Marie-Thérèse. De vive voix. Paris, CREDIF, Librairie Marcel Didier, 1972.
- MOIRAND, Sophie. Situations d'écrit: compréhension, production en langue étrangère. Paris, CLE International, 1979.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. A análise de discurso: algumas considerações. In: D.E.L.T.A., v. 2, nº 1, 1986.
- OTONI, Paulo. Texto, discurso e leitura - aprender a ler francês no 1º grau. Campinas, Editora da UNICAMP, Col. TESES, 1985.
- PARLETT, Malcela, HAMILTON, David. L'évaluation illuminative - une démarche nouvelle dans l'étude des programmes d'innovation (apostila do Cours Intensif de formation sur L'évaluation en matière d'enseignement). Paris, Institut International de Planification de l'Education, 1975.
- PECORA, Alcir. Problemas de redação na universidade (Tese de Mestrado). UNICAMP, 1980.
- PONTES, Hélio. La educación superior en Brasil. Caracas, CRESALC-UNESCO, 1985.
- PORTARIA GR nº 76; Diário Oficial de São Paulo - 18/02/76.
- RELATÓRIO de atividades: O Francês Instrumental na UNICAMP (1978 a 1983).
- SAVIANI, Demerval. Educação - do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez Ed., 1984.
- Ensino público e algumas falas sobre universidade. São Paulo, Cortez Ed., 1985.
- SOUSA, Lynn Mário T.M. Sugestões para o ensino da leitura pa

- ra iniciantes em língua estrangeira, em Cadernos PUC nº 16 - Educ, Cortez Ed., 1983.
- SCHWEBEL, Aldaísia. Accês au français instrumental. Salvador, Centro Editorial e Didático Universidade Federal da Bahia, 1979.
- TAGGART, Gilbert. Laboratoires de langues: orientations nouvelles. Québec, Editions Aquila Limitée, 1971.
- WIDDOSOWN, H.G. Une approche communicative de l'enseignement des langues. Paris, Hatier-CREDIF, 1981.
- ZINN, Maria Alice e INDURSKY, Freda. Leitura como suporte para a produção textual, em Trabalhos em lingüística aplicada, Campinas, UNICAMP/FUNCAMP, v. 5/6, 1985.



ANEXOS

Portaria GR nº 76 - Reitor Prof. Dr. Zeferino Vaz - publicada no Diário Oficial do Estado em 18/02/76

O Reitor da Universidade Estadual de Campinas resolve:

Artigo 1º - Criar, junto ao Departamento de Linguística do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, o Centro de Linguística Aplicada (CLA).

Artigo 2º - O CLA tem por objetivo precípua desenvolver programas de ensino e pesquisa de línguas estrangeiras e de Português para Estrangeiros.

Artigo 3º - Para a consecução de seus objetivos, o CLA deverá:

- 1) proporcionar cursos obrigatórios, optativos e eletivos a estudantes da UNICAMP;
- 2) oferecer cursos de línguas estrangeiras para pessoal docente e administrativo da UNICAMP que os desejarem e, na medida de sua possibilidade;
- 3) oferecer cursos de Português para estrangeiros;
- 4) realizar estudos e pesquisas voltados para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino de línguas estrangeiras e do Português para estrangeiros.

Artigo 4º - O Diretor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas proporá ao Reitor a designação, dentre os professores do Departamento de Linguística, do Coordenador do CLA.

Artigo 5º - Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

## ANEXO 2

Publicações de docentes e ex-docentes do DLA  
sobre o ensino de Francês nos últimos anos

ARRUDA, Milton (em col.) Regard touristique, Paris, 1984.

COSTA, Deyseli Meira. Prática de leitura em francês: textos não específicos. In: Trabalhos em lingüística aplicada n° 1, DLA, UNICAMP/FUNCAMP, 1983.

Diversificando o uso do laboratório no ensino de línguas. In: Trabalhos em lingüística aplicada n° 4, Campinas, DLA, UNICAMP/FUNCAMP, 1984.

Pour la modernisation du laboratoire de langues. Anais do 1º ENFI/Encontro Nacional de Francês Instrumental, de 10 a 12/09/86. PUC, SP,

CRUZ, Celene Margarida. Méthodologie de l'enseignement du français aux étrangers selon les techniques Freinet. Nice, Maitrice, Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Nice, Paris, 1978.

e AGUIAR, Vera. O sujeito enunciativo e o discurso por ele produzido no processo de aquisição oral de uma língua estrangeira. Cadernos de Estudos lingüísticos n° 3, DL, UNICAMP/FUNCAMP, 1982.

GALVES; Charlotte. Reflexões sobre o lugar da gramática no ensino de leitura em língua estrangeira. In: Trabalhos em lingüística aplicada, n° 1, Campinas, DLA, UNICAMP/FUNCAMP, 1983.

O texto em questão. Estudos lingüísticos, n° VI, Campinas, DL, UNICAMP/FUNCAMP, 1982.

Leitura em língua estrangeira e produção e compreensão de texto em língua materna, em coautoria com Joanne B. Neto, Anais do 1º Relé. São Paulo, 1983.

MANTOANELLI, Ivone F. Tempo e aspecto verbal em português e francês. Tese de Mestrado. IEL, UNICAMP, 1982.

Conceitualização e ensino de línguas, em Trabalhos em lingüística aplicada, nº 1, Campinas, DLA, UNICAMP/FUNCAMP, 1983.

OTONI, Paulo. Texto discurso e leitura em língua estrangeira - aprender a ler em francês no 1º grau - Col. TESES - Ed. da UNICAMP, São Paulo, 1985.

A (re)negociação no ensino da leitura em língua estrangeira, em Trabalhos em lingüística aplicada nº 1, Campinas, DLA, UNICAMP/FUNCAMP, 1983.

A legibilidade e o funcionamento do texto didático: uma análise de discurso contrastiva, em Trabalhos em lingüística aplicada, UNICAMP/FUNCAMP, 1985.

Leitura em língua estrangeira - legibilidade e avaliação: dois processos. Anais do 1º Congresso de Lingüística Aplicada. DLA, UNICAMP, 1986 (no prelo)

THIMMIG, Nicole, SEGURADO, M.E., OTONI, P. e COSTA, D.M. Lecture de la publicité: points de départ multiples, em Trabalhos em lingüística aplicada, nº 5/6, Campinas, UNICAMP/FUNCAMP, 1985.

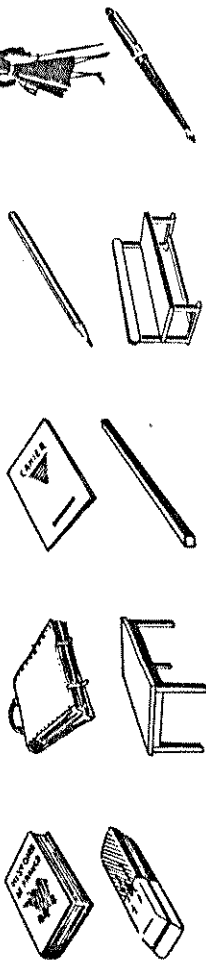
PREMIÈRE LEÇON

GRAMMAIRE

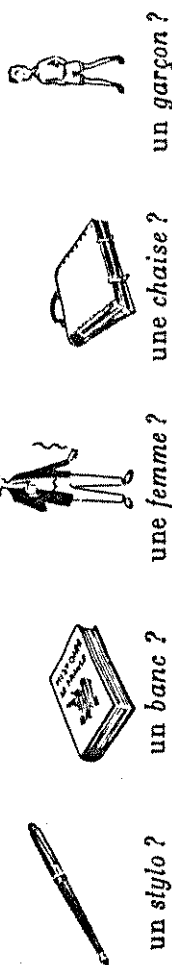
un homme } masculin  
un livre }  
une femme } féminin  
une table }

EXERCICES

I) Qu'est-ce que c'est ?



II) Est-ce...



III) Écrivez un ou une :

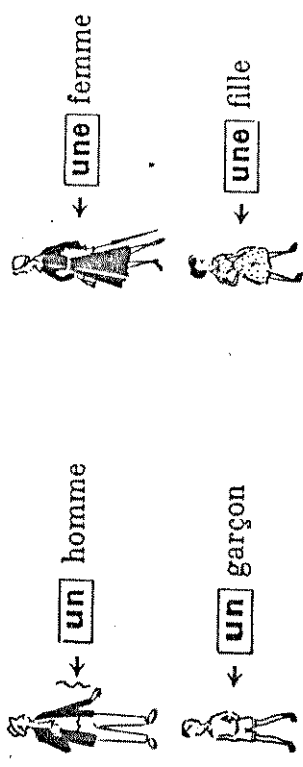
C'est une règle. C'est ... gomme. C'est ... homme. C'est ... banc.  
C'est ... garçon. C'est ... stylo. C'est ... femme. C'est ... crayon.  
C'est ... serviette. C'est ... livre. C'est ... fille. C'est ... chaise.  
C'est ... cahier. C'est ... cahier. C'est ... table.

[A EXPLIQUER AUX ÉLÈVES]

Ne prononcez pas e final : gomm(e), régl(e). — Prononcez devant une voyelle ou un h muet l'n de un : un homm(e) et le f de c'est : c'est un(e) femm(e).

Autour de cette leçon schématique, le professeur organisera, à son gré, une classe vivante et active. Voir page IX.

LEÇON I



Qu'est-ce que c'est ?

← c'est un livre

← c'est un cahier

← c'est un stylo

← c'est un crayon

← c'est un banc

← c'est une serviette

← c'est une gomme

← c'est une règle

← c'est une table

← c'est une chaise

Est-ce un banc ? → — Oul, c'est un banc.

Est-ce un banc ? → — Non, ce n'est pas un banc, c'est une table.

☆ PRONONCIATION

un homme [œnom]  
un garçon [œ garsô]  
une femme [yn fam]  
une fille [yn fi]

Qu'est-ce que c'est ? [kœs kœ se]  
c'est un stylo [setœ stilo] [setœ bā]  
c'est un banc [œtœ bœk]  
c'est une table [œtœ tabl]  
c'est une gomme [œtœ gom]  
c'est une chaise [œtœ œz]

est-ce un cahier ? [œtœ œ kajœ]  
— non, ce n'est pas un cahier, c'est un crayon [nô œ ne pozœ kajœ] [setœ krejô]

## GRAMMAIRE

I — Le **subjonctif plus-que-parfait** (forme à connaître plutôt qu'à employer)

Je crains que son train ait eu du retard hier.

[Hier, je craignais que son train n'eût eu du retard avant-hier.]

Le plus-que-parfait du subjonctif remplace le **passé** du subjonctif quand le verbe principal est à un temps **passé**. C'est encore une *forme littéraire*.

**Formation** : subjonctif imparfait de ÊTRE ou AVOIR + participe passé.

a) la plupart des **verbes**      b) quelques v. **intransitifs** :  
que j' **eusse travaillé**      que je **fusse descendu(e)**  
qu'ils (elles) **eussent travaillé**      qu'ils (elles) **fussent descendu(e)s**

c) tous les v. **pronominiaux** :

que je **me fusse levé**  
qu'ils (elles) **se fussent levé(e)s**  
d) v. **avoir** : que j'eusse eu,      que tu eusses eu...  
v. **être** : que j'eusse été,      que tu eusses été...

(Donc, au **passif** : Hier, je doutais qu'il eût été récompensé avant-hier.)

Remarque : Dans la *conversation* on remplace le pl.-que-parfait du subj. par le **passé du subjonctif**.

## II — Les adverbess de manière

Le juge parlait **lentement** (= d'une manière lente).

Adverbes terminés en **-ment** :

a) On les forme avec certains adjectifs *féminins* + **ment**  
lourd, **lourdement**      vif, vive, **vivement**  
heureux, **heureusement**      facile, facile, **facilement**

ATTENTION !

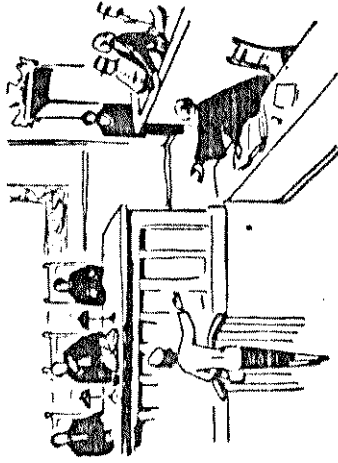
b) les adjectifs en **-ant** donnent des adverbess en **-amment** (pron. : a-man)

les adjectifs en **-ent** donnent des adverbess en **-emment** (pron. : a-man)  
savant, **savamment** — prudent, **prudemment**.

## Les tribunaux (m.)

Au lieu de perdre [1] votre temps, M. Vincent, pourquoi ne pas profiter de votre passage (m.) à Paris pour compléter votre enquête par une visite au Palais de Justice ? Mais ne nous parlez pas des mille affaires (f.) [2] banales qui passent couramment devant les juges (m.) des tribunaux correctionnels : les vols (m.) et les cambriolages (m.), quelques jours de prison (f.) cela n'intéresse guère les lecteurs...

Précisément, la Cour d'assises juge aujourd'hui une femme accusée d'avoir empoisonné son père, son beau-père et son mari. C'est vraiment un grand procès, comme disent... les avocats et les journalistes ! Hier et avant-hier, on a entendu les témoins (m.) ; le procureur général a prononcé son réquisitoire. Aujourd'hui, c'est la dernière audience. Le président a donné la parole à l'avocat de l'accusée ; celui-ci, tourné vers le jury, termine sa plaidoirie : « Messieurs les jurés, avant le procès, vous doutiez déjà que l'accusée eût commis ces crimes affreux. Et maintenant, où sont les preuves (f.) ? Ma cliente est victime d'odieuses calomnies. Vous l'acquitterez, vous la remettrez en liberté (f.). » Hélas ! les jurés [3] sont persuadés que l'accusée est coupable, ils répondent « oui » à presque toutes les questions qu'on leur pose, mais ils accordent les circonstances atténuantes. C'est pourquoi la Cour prononcera une condamnation [4] aux travaux forcés, et non une condamnation à mort.



La Cour d'assises.

[1] Conjuguer perdre comme rendre. — [2] Mot très employé : ne vous occupez pas de cela ; c'est mon affaire. — Le ministre des Affaires étrangères. — Ce commerçant fait de mauvaises affaires. — Ce n'est pas à vous que j'ai affaire, c'est à lui, etc. — [3] Les jurés : le jury — les magistrats : la Cour. — [4] Condamner ; le condamné ; la condamnation. On ne prononce pas l'm : ... da-ner. ▶ Conversation, p. 209.

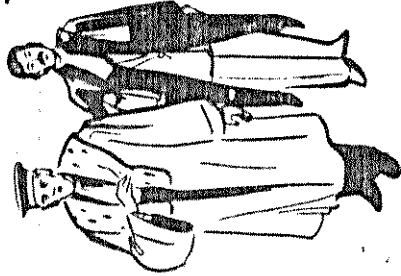
## ▶ EXERCICES (les 3 premiers sont facultatifs : langue littéraire) ◀

I) Mettez à la 3<sup>e</sup> pers. sing. du plus-que-parfait du subjonctif actif (ou pronominal) les verbes : dire ; entendre ; partir ; commettre ; répondre ; venir ; devoir ; s'étonner ; s'endormir.

II) Écrivez les phrases suivantes en remplaçant je savais par je regrettais. Le 2<sup>e</sup> verbe sera au subjonctif dans chaque phrase : Je savais que tu avais été en retard la veille. — Je savais que mon ami n'était pas venu. — Je savais que vous vous étiez trompés. — Je savais qu'Hélène s'était endormie. — Je savais qu'elle avait été réveillée brusquement. — Je savais que le train avait été retardé par l'orage. — Je savais que l'orage avait retardé le train. — Je savais que le train était parti en retard. — Je savais que nous avions mal fait notre travail.

— III)

Écrivez les phrases suivantes en mettant le 1<sup>er</sup> verbe à un temps passé. Il faudra changer aussi le temps du 2<sup>e</sup> verbe (voir leçon 44, I). J'attends que le procureur ait prononcé son réquisitoire. — Je doute qu'un avocat ait jamais fait une plus belle plaidoirie que celle-là. — Nous ne sortirons pas de la salle d'audience avant que les juges aient prononcé la condamnation. — Il est dommage que le public ait été si bruyant. — Je regrette que vous n'ayez pu assister à ce procès. — Il est fâcheux que tu aies été occupé par ton travail.



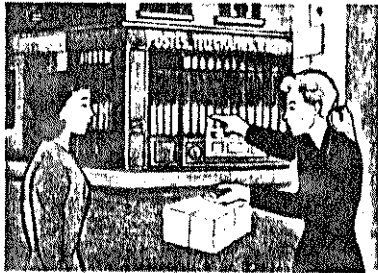
Un juge et un avocat.

IV)

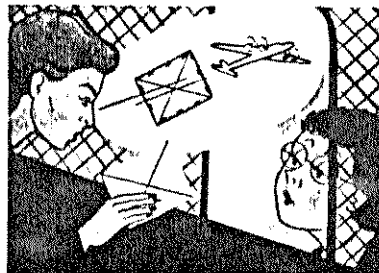
a) Trouvez les adjectifs correspondant aux adverbess de manière en italiques dans la lecture et faites une phrase avec chacun de ces adjectifs. b) Faites les adverbess de manière correspondant aux adjectifs suivants ; mettez chacun de ces adverbess dans une phrase : éloquent ; violent ; ardent ; abondant ; brillant ; étonnant ; fort ; faux ; doux ; lent.

V) Imaginez un récit où vous mettez : un vol ; un tribunal ; juger un accusé ; un procureur ; un réquisitoire ; un avocat ; une plaidoirie ; condamner ; trois ans de prison (f.).

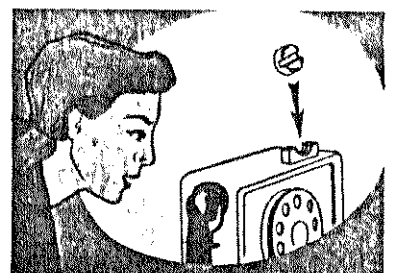
## LEÇON 20



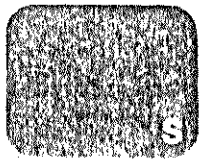
Oui, je vais porter un paquet à la poste.



Et une lettre par avion.



Donnez-moi un jeton de téléphone.



## A LA POSTE

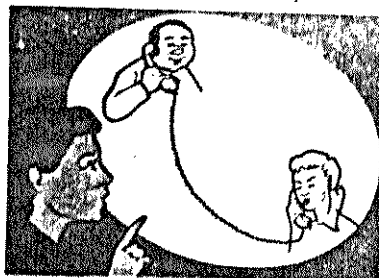
VOIX : madame Thibaut, son amie Jeanne.

- MADAME THIBAUT. — Tiens, Jeanne<sup>1</sup> ! Bonjour, comment allez-vous<sup>2</sup> ?  
 JEANNE. — Bien, merci. Et vous<sup>3</sup> ? Vous sortez déjà<sup>4</sup> ?  
 MADAME THIBAUT. — Oui, je vais porter un paquet à la poste<sup>5</sup>. Venez donc avec moi<sup>6</sup>, c'est au coin de la rue<sup>7</sup>.  
 JEANNE. — C'est ça<sup>8</sup> ! J'ai une lettre dans mon sac depuis deux jours<sup>9</sup>. Je n'ai pas d'enveloppes « par avion<sup>10</sup> ». Je vais acheter des enveloppes<sup>11</sup> dans le magasin d'en face<sup>12</sup> et je mettrai ma lettre à la boîte<sup>13</sup>.  
 MADAME THIBAUT. — Nous serons obligées d'attendre<sup>14</sup>. Il y a beaucoup de monde dans le bureau<sup>15</sup>. Vous avez de bonnes nouvelles de votre père<sup>16</sup> ?  
 JEANNE. — Oui, il va bien<sup>17</sup>. Avant de sortir du bureau<sup>18</sup>, je lui téléphonerai<sup>19</sup>.  
 MADAME THIBAUT. — Moi, ensuite<sup>20</sup>, je ferai quelques courses dans les magasins<sup>21</sup>. Nous achèterons des gâteaux<sup>22</sup> et nous rentrerons à la maison<sup>23</sup> pour prendre une tasse de thé<sup>24</sup>.  
 JEANNE. — Merci, vous êtes gentille<sup>25</sup>.  
 MADAME THIBAUT. — Ah ! C'est mon tour<sup>26</sup> ! Mademoiselle<sup>27</sup>, voici un paquet pour la France<sup>28</sup> et une lettre par avion<sup>29</sup> pour l'Autriche<sup>30</sup>.  
 Donnez-moi un jeton de téléphone<sup>31</sup> et dix timbres à quarante centimes<sup>32</sup>.  
 JEANNE. — Votre mari aura des vacances pour les fêtes<sup>33</sup> ?  
 MADAME THIBAUT. — Oui, nous partirons en voiture samedi prochain<sup>34</sup>.  
 JEANNE. — Vous n'écrivez pas quelques mots à vos parents<sup>35</sup> ?  
 MADAME THIBAUT. — Non, je leur télégraphierai<sup>36</sup>.

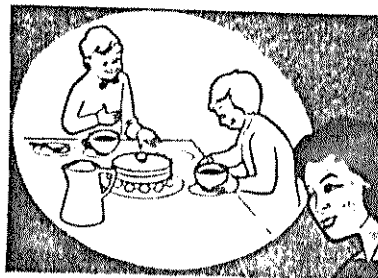
VOIX : madame Thibaut, Jeanne.

- JEANNE. — Est-ce que votre père viendra bientôt <sup>1</sup> ?  
 MADAME THIBAUT. — Je ne sais pas <sup>2</sup>, il faut que je lui téléphone <sup>3</sup>.  
 JEANNE. — Je vous invite tous dimanche prochain <sup>4</sup>. Je vous ferai un bon déjeuner <sup>5</sup>.  
 MADAME THIBAUT. — Je vous remercie <sup>6</sup>, mais Michel a beaucoup de travail en ce moment <sup>7</sup>, il ne peut pas sortir <sup>8</sup>.  
 JEANNE. — Et les enfants <sup>9</sup> ?  
 MADAME THIBAUT. — Eux aussi, ils ont du travail <sup>10</sup>, mais ils auront le temps d'aller chez vous <sup>11</sup>.  
 JEANNE. — Je leur préparerai un gâteau <sup>12</sup> et je leur ferai du chocolat <sup>13</sup>.  
 MADAME THIBAUT. — Pour eux tout seuls <sup>14</sup> ?  
 JEANNE. — Oui, ils sont gourmands, eux <sup>15</sup>.  
 MADAME THIBAUT. — Et les grandes personnes <sup>16</sup> ?  
 JEANNE. — Oh, elles aussi, elles auront du gâteau <sup>17</sup>, mais je ne leur donnerai pas de chocolat <sup>18</sup>, je leur ferai du thé <sup>19</sup> ou du café <sup>20</sup>.  
 MADAME THIBAUT. — Alors, je ne vous verrai pas avant la semaine prochaine <sup>21</sup>.  
 JEANNE. — Non, mais je vous téléphonerai <sup>22</sup>.  
 MADAME THIBAUT. — Ne me téléphonez pas le matin <sup>23</sup>, je fais mes courses <sup>24</sup>.  
 JEANNE. — Bon <sup>25</sup>... Michel et vous <sup>26</sup>, vous me direz quand vous serez libres <sup>27</sup>.  
 MADAME THIBAUT. — Oui, et nous vous inviterons à dîner <sup>28</sup> quand mon père sera à la maison <sup>29</sup>.

Il faut que je lui téléphone.



Oui, ils sont gourmands, eux.



## CONTENU GRAMMATICAL

### Sketch

<i>De</i> au lieu de <i>des</i> devant un adjectif .....	§ 9 (FF <sup>2</sup> )
L'infinifitif complément (introduit par <i>de</i> ) .....	§ 95
Expression du lieu : <i>la France</i> .....	§ 109
Expression du temps : <i>samedi prochain</i> .....	§ 120
<i>avant de</i> .....	§ 126

### Mécanisme

Les pronoms personnels compléments : <i>te, vous, lui, leur, eux, elles, me, moi</i> .....	§ 15
Le subjonctif présent (A.G.) .....	§ 58
Expression du temps : <i>avant</i> (suivi d'un substantif) .....	§ 126



## DICTÉE N° 17

## DICTÉE N° 18

## Éléments à étudier

*eu* ouvert

## Mots clés

docteur

## Acquisitions globales

œu  
sœur cœur  
œuf bœuf

- a) 1. Voilà Paul. Il est seul.  
2. Non, il n'est pas seul. Il est avec sa sœur.  
3. Et voilà leur ami René.  
4. Il est très jeune.  
5. Il n'a pas peur.  
6. Voilà le docteur de l'école.  
7. Le facteur est sorti de la poste.
- b) 1. Simone porte une robe neuve.  
2. Tu as aussi un manteau neuf ?  
3. Voilà le bureau numéro neuf.  
4. Les Thibaut sont là ; vous leur direz bonjour ?  
5. Oui, je leur parlerai.  
6. Vous voulez un œuf dur ?  
7. Non, je préfère une tranche de bœuf.  
8. J'aime bien la couleur de ta jupe.

## Éléments à étudier

*en* (pronom)

- Il a bu du café ? Oui, il en a bu.
- Moi, j'en ai bu aussi.
- Elle n'en a pas encore bu.
- Il y a du lait ? Oui, il y en a.
- Mais non, il n'y en a pas.
- Vous avez du sucre ? Oui, j'en ai.
- Moi non, je n'en ai pas.
- Et de l'eau, vous en avez ?
- Oui, nous en avons.
- Non, nous n'en avons pas.

## Éléments à étudier

*eu* œu fermé

## Mots clés

un peu

## Acquisitions globales

je (tu) peux il peut œufs  
je (tu) veux il veut  
eux deux  
s'il vous plaît  
manger

- Voilà le manteau bleu de Simone.
- Un peu de sucre, s'il vous plaît.
- Vous avez du feu ?
- Je peux sortir ? Mais oui, si tu veux.
- Tu veux venir avec eux ?
- Il peut manger deux œufs.
- Elle veut aussi des œufs.

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE N° 4

Les participes passés en é et u.

EXEMPLES : *il a regardé, il n'a pas parlé.*  
*il est venu, il n'a pas lu.*

- a) 1. Non, je n'ai pas regardé par la fenêtre.
2. Tu n'as pas vu mon frère.
3. Ce matin, il est resté chez lui.
4. Vous avez lu le journal ?
5. Non, je ne l'ai pas encore acheté.
6. Vous l'avez rencontré ? Vous lui avez parlé ?
7. Paul est monté en auto.
8. Non, je n'ai pas écouté la radio.

L'accord du participe passé avec être.

EXEMPLES : *elle est venue, elles sont entrées.*  
*il est allé, ils ne sont pas montés.*

Donner la règle d'accord du participe passé avec être : e muet pour le féminin singulier, es (muet) pour le féminin pluriel, s (non prononcé) pour le masculin pluriel.

- b) 1. Ils sont entrés à la poste.
2. Paul, vous êtes venu en métro ?
3. Les deux frères sont montés dans l'auto.
4. Elles sont revenues à Paris.
5. Elle est montée au troisième.
6. Paul et Catherine sont arrivés avant toi.
7. Nous ne sommes pas encore couchés (ou couchées).
8. Les chemises de Paul sont usées.
9. La manche de mon manteau est déchirée.
10. Bonjour Paul, bonjour Catherine, vous êtes déjà levés.
11. Je suis rentré (ou rentrée) à midi.
12. Les...
13. Les...
14. Les...
15. Les...
16. Les...
17. Les...
18. Les...
19. Les...
20. Les...
21. Les...
22. Les...
23. Les...
24. Les...
25. Les...
26. Les...
27. Les...
28. Les...
29. Les...
30. Les...
31. Les...
32. Les...
33. Les...
34. Les...
35. Les...
36. Les...
37. Les...
38. Les...
39. Les...
40. Les...
41. Les...
42. Les...
43. Les...
44. Les...
45. Les...
46. Les...
47. Les...
48. Les...
49. Les...
50. Les...
51. Les...
52. Les...
53. Les...
54. Les...
55. Les...
56. Les...
57. Les...
58. Les...
59. Les...
60. Les...
61. Les...
62. Les...
63. Les...
64. Les...
65. Les...
66. Les...
67. Les...
68. Les...
69. Les...
70. Les...
71. Les...
72. Les...
73. Les...
74. Les...
75. Les...
76. Les...
77. Les...
78. Les...
79. Les...
80. Les...
81. Les...
82. Les...
83. Les...
84. Les...
85. Les...
86. Les...
87. Les...
88. Les...
89. Les...
90. Les...
91. Les...
92. Les...
93. Les...
94. Les...
95. Les...
96. Les...
97. Les...
98. Les...
99. Les...
100. Les...

Éléments à étudier

s sourd

Mots clés

samedi

Acquisitions globales

ensuite

1. Simone viendra samedi soir.
2. Elle ne sera pas seule ?
3. Si, son père ne sera pas avec elle.
4. Vous n'avez pas de sucre ? Si, en voilà.
5. Bonsoir, Monsieur.
6. Ma sœur va faire une course.
7. Ensuite, elle ira à la poste ?
8. Non, je ne pense pas.

Éléments à étudier

s se prononce z entre deux voyelles.

La liaison en z :  
les enfants, ils ont

Mots clés

une chaise

Acquisitions globales

du thé  
beaucoup  
enfant

1. Posez votre valise sur la chaise.