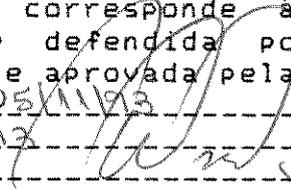


CELENE MARGARIDA CRUZ

O ENSINO DE FRANCÊS NA UNICAMP
(1970 A 1992)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Campinas, 1993

CELENE MARGARIDA [CRUZ] ¹¹⁰ 22?

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por Celene
Margarida Cruz e aprovada pela comissão
Julgadora em 05/11/93
Data: 05/11/93
Assinatura: 

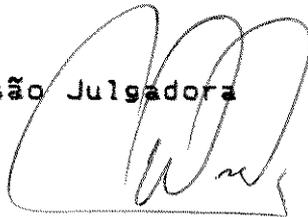
O ENSINO DE FRANCÊS NA UNICAMP
(1970 A 1992)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Campinas, 1993

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Tese apresentada como exigência
parcial para a obtenção do título
de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na área de
Metodologia do Ensino à Comissão
Julgadora da Faculdade de Educação
da Universidade Estadual de
Campinas sob a orientação do Prof.
Dr. João Wanderley Geraldi *J*

Comissão Julgadora



Eric Mitchell Johnson

John

Debra Bragan



Para

Vera Lúcia de Aguiar

Maria Helena Gimeno

Michel Lahud

AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar aqui o meu muito agradecida às pessoas que contribuíram de uma forma ou de outra para a realização deste trabalho.

Primeiramente gostaria de agradecer enormemente ao meu amigo e orientador João Wanderley Geraldi, que nos momentos mais difíceis esteve ao meu lado, me incentivando e me encorajando. Certamente sem ele este trabalho não chegaria a seu término.

Gostaria também de agradecer à Corinta Geraldi, pois dela é o mote desta tese: um relatório de observação de aula por mim ministrada, feito por uma sua aluna, me levou a compreender que na prática cotidiana estão também os temas que merecem nossa reflexão. A narração desta história fica devendo esta orientação do olhar.

Aos professores Joaquim Brasil Fontes Júnior, Eric Sabinson e John Robert Schmitz, pelas sugestões feitas no Exame de Qualificação.

À Eunice Nicolau, que nas tardes de sábado me ensinou a lidar com dados e tabelas.

Ao Milton, único que ficou dos velhos tempos, meu obrigada pela leitura crítica e a discussão dos métodos que juntos trabalhamos.

À Clémence, ex-aluna e hoje professora de francês, pela presença constante.

À Maria Laura pela atenciosa leitura prévia desse texto.

À querida sobrinha Juliana, que digitou todas as tabelas e quadros deste trabalho.

Ao Antonio Faggiani, da Diretoria Acadêmica (Toninho do Serca), que gentilmente me forneceu os dados para análise e a todo pessoal do Serca que me atendeu prontamente quando solicitado.

À Maura Salvador e Myriades Janotti, da Secretaria Geral que me forneceram as primeiras atas e me ensinaram o caminho do Arquivo Central.

À Neire, Cidinha, Márcia, Enis e Vera, do Arquivo Central (SIARC).

A todos os funcionários do IEL, dentre os quais destaco o Gilmar e a Rita, que prontamente atenderam aos meus pedidos.

À Eunir, secretária do Departamento de Linguística Aplicada, que muito me ajudou com os mistérios da Informática e fez a arte final neste trabalho.

Aos funcionários da Faculdade de Educação principalmente a Nadir, que sempre me atendeu e com seu sorriso me entusiasmou em momentos mais difíceis no lidar com a burocracia.

Aos Professores, Dirce Rocha Biojone, Cida Coudry, Rodolfo Ilari, Carlos Franchi, que me concederam entrevistas.

Aos meus alunos e ex-alunos.

A todos os meus amigos e familiares que estiveram presentes em todos os momentos.

À mamãe, é claro.

Contrabando

Os alfandegueiros de Santos
Examinaram minhas malas
Minhas roupas
Mas se esqueceram de ver
Que eu trazia no coração
Uma saudade feliz
De Paris

(Oswald de Andrade, *Pau Brasil*,
Paris, Au Sans Pareil, 1924)

RESUMO

Neste trabalho, tematiza-se o ensino de línguas estrangeiras na UNICAMP, especialmente o ensino de língua francesa, no período de 1970 a 1992, a partir de três aspectos interligados: o percurso institucional do professor de línguas, reconstruído através de documentos, processos e entrevistas, em que se procura verificar os objetivos que inspiraram a oferta de ensino de línguas na Universidade; o percurso metodológico da prática docente, através da análise dos métodos de ensino utilizados, especificamente em língua francesa, e seus desdobramentos; a demanda pela aprendizagem de língua francesa, através de levantamento de matrículas ao longo do período em estudo e através de questionário respondido pelos atuais alunos, em que se busca detectar as motivações destes para aprenderem a língua francesa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
Notas	05
CAPÍTULO 01 - O PERCURSO INSTITUCIONAL DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA UNICAMP	06
Notas	37
CAPÍTULO 02 - ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA FRANCESA NA UNICAMP: O PROFESSOR E SEUS MÉTODOS DE ENSINO	40
2.1. Ensino/aprendizagem de línguas como intrumentalização	42
2.2. A utilização de métodos de ensino 1970 a 1980	49
2.3. O ensino instrumental da língua francesa	65
2.4. Dos métodos à construção de uma metodologia de ensino	70
2.5. Recusando métodos para construir um método	91
Notas	110
CAPÍTULO 03 - DEMANDA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA FRANCESA	113
3.1. As motivações da demanda pelo ensino de francês	115
3.2. A demanda por francês na UNICAMP	122
Notas	145
CONCLUSÃO	146
BIBLIOGRAFIA	151

INTRODUÇÃO

Porquoi nier l'évidente nécessité de la
mémoire?...

(Marguerite Duras)

Há quase vinte anos trabalho como professora de língua francesa na Universidade Estadual de Campinas, tendo passado por diferentes abordagens do ensino de segunda língua tanto no que concerne aos diferentes métodos adotados quanto no que concerne às diferentes perspectivas que orientaram e orientam a política de ensino de línguas estrangeiras na Universidade. Neste trabalho, retomo alguns dos aspectos desta experiência para, ao mesmo tempo, recuperar esta história e refletir sobre uma questão sempre crucial no ensino/aprendizagem de segunda língua: a correlação entre perspectivas humanistas, em que a aprendizagem de uma outra língua envolve o convívio com a cultura do país e perspectivas tecnológicas, em que a aprendizagem de uma outra língua tem apenas um caráter instrumental de acesso à produção científico-tecnológica veiculada pela língua objeto da aprendizagem.

Face à história das relações entre a cultura brasileira e a cultura francesa, o ensino atual de francês parece-me um es-

paço adequado para a reflexão que se pretende realizar, uma vez que se detecta, no presente, um amálgama entre motivações humanísticas e instrumentalistas para a aprendizagem da língua francesa. Neste sentido, o presente estudo toma como seus objetos empíricos de reflexão o trabalho que se desenvolveu ao longo dos anos no ensino de francês na UNICAMP, história que se recupera nos processos institucionais que inicialmente justificaram a oferta de "cursos de línguas" na Universidade, depois nas formas de relação de emprego estabelecidas pela Universidade com seus professores de línguas, numa trajetória institucional reveladora das "inspirações" que sustentam o ensino/aprendizagem desejados. Aos documentos recuperados em diferentes processos, juntam-se entrevistas realizadas com diretor e ex-diretor do Instituto de Estudos da Linguagem e ex-professores de língua francesa, trazendo a voz destes para o interior do estudo para "contracenar" memórias vivas com a frieza dos documentos e processos.

Refeito o percurso institucional, o estudo se detém num outro percurso mais específico - aquele dos métodos utilizados para o ensino de língua francesa na UNICAMP ao longo deste mesmo período (da década de 70 a década de 90), para mostrar num primeiro momento, que tais programas de ensino, num primeiro momento, dirigem a prática docente, procurando compatibilizar a ideologia da formação técnico-científica que norteou a criação da própria UNICAMP^[1] com um domínio tipicamente pragmático da língua estudada, posto em circulação pelos assim chamados métodos áudio-visuais de ensino; num segundo momento debatem-se duas di-

ferentes posições na prática docente, uma que defende o ensino da leitura de textos técnicos, trazendo, desta forma, para o interior da sala de aula a orientação instrumentalista de acesso à produção científico-tecnológica da área dos alunos, e outra que defende a continuidade de estudos de uso pragmático da língua em situações vivenciais associando-se a tal estudo a leitura de diferentes "textos"- fílmicos, literários, científicos, jornalísticos, etc, clássicos ou não. Estas duas diferentes posições caracterizam as atuais ofertas de "programas" de ensino/aprendizagem na UNICAMP, distinguindo as disciplinas do que se convencionou denominar de "francês instrumental" em contraponto às aulas de "francês geral"

O momento seguinte deste trabalho retoma, através de dados obtidos na Diretoria Acadêmica da UNICAMP, a demanda efetiva por aulas de língua francesa ao longo do tempo, dando-se ênfase aos cursos de que procedem tais alunos (área de ciências exatas, área de ciências biológicas, área de ciências humanas). No contraponto com os dados estatísticos, alunos contemporâneos a este trabalho foram entrevistados a propósito de suas motivações para estudar francês. Como se verá, a representação do intelectual "clássico e literário", que domina línguas e culturas estrangeiras, aliada à necessidade pragmática de proficiência em leitura de textos técnicos, estão presentes nas "falas" destes alunos.

Na conclusão do estudo, retomo a correlação formação humanística/formação técnica, uma vez que a área de ensino de línguas estrangeiras (francês mais particularmente) parece ilustrar este constante oscilar entre formação geral/formação específica em que se debate a educação brasileira. Muito particularmente, tenta-se mostrar que um estudo da língua francesa, no contexto da atual cultura brasileira, não pode se dar de forma a desenraizar-se de nossa própria história em benefício de exigências conjunturais de mero acesso a informações veiculadas em francês.

NOTA

- [1] Uso aqui o termo "ideologia" num sentido vulgar de conjunto de idéias e opiniões de uma determinada época a respeito das relações sociais e das relações do homem com a natureza. Obviamente, tal conjunto de "representações" social e historicamente constituído está vinculado tanto aos interesses de classes conflitantes na sociedade quanto a uma espécie de "inversão" das reais relações sociais que, compreendidas ideologicamente, retornam a estas próprias relações inspirando as ações humanas nelas concretizadas. Lima (1989), estudando a criação da UNICAMP em sua correlação com os processos produtivos e ideológicos da sociedade da época, articula o "projeto UNICAMP" à ideologia da modernização, já que este compartilha com aqueles os ideais e propostas desenvolvimentistas na execução de projetos de ensino e de ciência e tecnologia.

1. O PERCURSO INSTITUCIONAL DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA UNICAMP.

A história é narração de eventos: tudo o mais resulta disso... O que os historiadores chamam evento não é aprendido diretamente e inteiramente, mas sempre incompletamente e lateralmente, através dos documentos ou testemunhos, digamos através das tekmeria, dos traços... Por natureza, a história é conhecimento por documentos, embora toda narração histórica se coloque para lá dos documentos, visto que nenhum deles é o próprio evento.
(Paul Weyne)

Acompanhar o percurso institucional do ensino de línguas estrangeiras na UNICAMP é revelador dos diferentes significados que o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras assumiram ao longo do período em estudo. As diferentes formas de articulação do grupo de professores responsáveis por tal ensino aos órgãos universitários demonstram diferentes concepções, tanto das funções e usos que o domínio de uma segunda língua pode proporcionar ao estudante universitário e ao profissional de nível superior formado pela Universidade, quanto das funções que caberiam aos professores de línguas, ora entendidos como responsáveis apenas pelo processo didático de ensino, ora responsáveis também pela articulação do ensino e pesquisa nesta área específica da prática pedagógica. Meu objetivo, ao percorrer a "história institucional" do ensino de línguas estrangeiras, é tentar detectar es-

tas diferentes concepções subjacentes que, a cada momento, se constituíram como hegemônicas, definindo, junto com outros critérios, uma diferente articulação institucional do conjunto dos professores de línguas no interior da UNICAMP.

Embora a preocupação central deste estudo restrinja-se a estas diferentes articulações no interior da própria universidade, obviamente elas aí se concretizam respondendo à articulação mais ampla da própria organização universitária ao momento histórico vivido pela sociedade brasileira. Como se sabe

Na segunda metade da década de 60, consolidou-se na estrutura econômica a nova fase do capitalismo brasileiro com a aliança solidária entre o grande capital privado nacional, o capital estrangeiro e o estatal. O capital estatal, que vinha adquirindo grande magnitude com o crescimento do poder do Estado a partir dos anos 30, teve ampliada a sua participação, com a instalação do regime militar de 1964. (Lima, 1989:18)

É no contexto desta articulação da estrutura econômica do capitalismo brasileiro, dependente e associado, que se dá um processo acelerado de urbanização em torno das grandes indústrias emergentes, consolidando-se um modelo de "modernização" da sociedade. A este projeto de modernização são aparelhados todos os setores da sociedade, para dar sustentação direta ou indireta ao progresso industrial. No setor educacional, e nos setores voltados para a pesquisa e para o desenvolvimento da ciência e tecno-

logia, esta modernização corresponderá uma organização burocrática que pressupõe

...uma idéia muito precisa da cultura como objeto administrável. E a organização das Universidades de acordo com o modelo organizacional das empresas. É uma unificação feita pelo alto e não uma unificação tentada por um trabalho coletivo das próprias universidades, isto é, dos professores e dos alunos do Brasil para criar uma única linha universitária. Trata-se de uma unificação que procede verticalmente do Aparelho do Estado para as Universidades, em nome de uma suposta modernização e que é a burocratização empresarial da Universidade, seja ela particular ou pública. (Chauí, 1981:17, apud. Lima, 1989)

Em seu estudo sobre o projeto de criação da UNICAMP, Lima(1989) demonstra que, no interior da nova ordem econômica do capitalismo dependente e associado ao capital estrangeiro, a classe média executa os projetos de ensino e pesquisa que dão "suporte técnico-científico e de formação de mão-de-obra qualificada para exercer as funções de elevadas exigências técnicas nas grandes organizações públicas ou privadas..."; os projetos de universidades gestados e implementados naquela ocasião não foram um "mero acaso". Enquanto mentores e executores do projeto UNICAMP, "o grupo hegemônico dentro da Universidade compartilhava dos ideais e das propostas desenvolvimentistas da época". É preciso acrescentar, obviamente, que, no interior mesmo da UNICAMP, grupos não hegemônicos defendiam também uma ideologia do desenvolvimento, nos quadros da ideologia nacionalista, preconizando o

desenvolvimento de uma ciência e tecnologia autônomas. Qualquer que seja, no entanto, o posto de observação em que se situaram aqueles que projetaram e implementaram a construção da UNICAMP, havia um ponto em comum: a instalação de uma universidade moderna, comprometida com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Neste sentido é interessante verificar como, no interior da própria organização da UNICAMP, são construídos os argumentos capazes de levar a "incorporação", às suas atividades de pesquisa e ensino, de áreas, tradicionalmente humanísticas, já que a forma de articulação institucional de tais atividades no quadro interno da universidade deveria corresponder, em certa medida, à ideologia que sustentava as relações mais amplas da Universidade com a sociedade e seu momento histórico. Restringindo meu estudo a este aspecto "interno", pretendo verificar como uma tal ideologia se concretiza em sua prática, estabelecendo diferentes relações com a área de ensino de línguas (e com seus profissionais), produzindo exclusões no interior deste ensino e, ao mesmo tempo, justificando sua presença, mas desvinculando-a da tradição anterior e lhe dando nova orientação.

Os estudos linguísticos na UNICAMP iniciaram-se com a constituição do "Grupo de Linguística" no Instituto de Ciências Humanas^[1]. É interessante reler, hoje, as ponderações apresentadas para justificar tais estudos no interior de uma Universidade que, nos dizeres de seus primeiros dirigentes, se pretendia (e se pretende) voltada ao desenvolvimento científico e tecnológico do país:

É fato notório que a crise por que passam as disciplinas humanas nas Faculdades tradicionais resulta em grande parte de sua inadequação às exigências do desenvolvimento econômico e social. Em função deste diagnóstico, a Universidade de Campinas decidiu reorientar os estudos sociais reformulando-os a partir da teoria e das técnicas de planejamento, disciplina que até o momento não figura no currículo de Ciências Sociais de nossas Universidades. Entretanto, para levar a bom termo essa reformulação, precisa a Universidade de Campinas dar ainda outro passo, tão importante como o primeiro, criando imediatamente, no Instituto Central de Ciências Humanas, um Grupo de Linguística. (Castilho, Fausto)

Esta modernização da Universidade, de que a UNICAMP se pretenderia uma espécie de modelo, não se restringe a um tipo de "atualidade" em relação a Universidades de países desenvolvidos. Mais do que isso, é o próprio fazer científico e suas formas de trabalho que inspiram a construção de uma Universidade que se quer moderna também nas chamadas Ciências Humanas:

Ninguém ignora o tremendo impacto e o formidável progresso sofrido pelas ciências biológicas como consequência de sua quantificação. A Linguística Matemática cuja evolução se fez, sobretudo, nestes últimos 15 anos, abriu horizontes e perspectivas extraordinários para a matematização das chamadas Ciências Humanas. A Universidade de Campinas, se quiser, realmente, desenvolver-se em termos modernos e utilizando imediatamente as consequências

dos conhecimentos já estabelecidos da linguística da matemática e ainda se quiser impor no panorama cultural brasileiro com características de originalidade, deve ao nosso ver, dar apoio imediato ao Grupo de Linguística. (Zeferino Vaz)

Estas afirmações remetem a algo que já se tornara lugar comum nas ciências humanas, desde que Lévi-Strauss dissera que a Linguística, em seus desenvolvimentos a partir de Saussure, se constituía como "a ciência-piloto das ciências humanas". Não é, portanto, estranho que o ensino de línguas estrangeiras na UNICAMP (e entre estas, o ensino da língua francesa), no seu início e durante muitos anos, tenha estado vinculado ao Grupo de Linguística, posteriormente institucionalizado como Departamento de Linguística, no Instituto de Ciências Humanas, pois é nesse mesmo Instituto, junto ao "Grupo de Linguística" que é criado, de fato, em 1970, o Centro de Linguística Aplicada (CLA), onde serão ministradas as disciplinas Inglês, Francês e Alemão. Note-se que, no contexto de introdução do ensino de línguas junto a um "Grupo de Linguística", a questão do estudo e ensino das literaturas nestas diferentes línguas sequer é mencionada, esperando-se que o ensino se processasse segundo os modelos então vigentes e que se "popularizavam" nos métodos áudio-visuais, como veremos no próximo capítulo.

A primeira referência encontrada ao CLA é em um relatório do Instituto de Ciências Humanas, que menciona a futura ins-

talação do Centro:

[...] em dezembro de 1969 será instalado o CLA-Centro de Linguística Aplicada, órgão anexo ao IFCH. O "Grupo de Linguística" e o CLA ficarão no IFCH, sob a coordenação do Professor Yves Gentilhomme, da Universidade de Besançon, de cuja autoria é o projeto do CLA. Em 1971 o CLA será instalado em prédio definitivo na Praça Central do campus, e disporá do mais moderno equipamento técnico e científico- já encomendado na Holanda- inclusive circuito fechado de televisão. No campo do ensino, o CLA terá, como tarefa prioritária, não apenas a introdução do aprendizado intensivo de Línguas Vivas nos curso de graduação e pós-graduação ministrados pelas UEPs da Universidade, como também facilitar a consolidação do conhecimento de idiomas estrangeiros entre seus pesquisadores e professores. [2]

Em entrevista realizada em 19 de março de 1993, com o professor Carlos Franchi, um dos professores contratados para o "Grupo de Linguística", um pouco mais da constituição do CLA foi lembrada.

O primeiro CLA, na verdade, começou antes de virmos para a UNICAMP. Quando cheguei, o CLA já estava instalado no Campus de Barão Geraldo, mas na verdade ele começou a existir de fato na rua Barão de Itapura. Foi ali que

começou o CLA.[...] Quando a gente veio da França, o CLA já estava formado. O CLA foi na verdade o primeiro componente do que é hoje o Instituto de Estudos da Linguagem. O Fausto Castilho foi, digamos, o que imaginou o CLA, o Departamento de Linguística, mas antes disso o IFCH, a Economia, etc. Ele tinha estado em Besançon, na França, e na França ele ficou entusiasmadíssimo com o tal Centro de Linguística Aplicada da Universidade de Besançon, dirigido por Yves Gentilhomme, que foi a primeira pessoa que ele convidou para ser o coordenador do departamento de Linguística e da pós-graduação em Linguística aqui em Campinas. (Entrevista concedida a esta pesquisadora)

O ensino de línguas estrangeiras inicia-se, de fato, em 1970, embora o processo de constituição do Centro de Linguística Aplicada comece apenas em 1974 :

O Centro de Linguística Aplicada do Departamento de Linguística, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas tem existência de fato desde o ano de 1970, quando, nas acomodações provisórias da Av. Barão de Itapura, se efetivou a instalação de 4 laboratórios de línguas, ao mesmo tempo que eram constituídos grupos de professores, de reconhecida capacidade, com a incumbência de assegurar cursos de Inglês, Francês e Alemão.[...]

Os dados acima expostos de maneira algo sistemática revelam uma necessidade fundamental: a de dotar o Centro de um documento que:

a) transforme em situação regulamentada a atual situação de fato

b) fixe os objetivos do Centro demarcando etapas prioritárias de desenvolvimento

c) verifique as relações do Centro com

- o DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA

- o IFCH

- a UNIVERSIDADE

- a COMUNIDADE

Vale dizer, importa dotar o Centro de uma estrutura funcional inteira compatível com seus objetivos prioritários e com o relacionamento que se deseja com as Instituições a que o CLA está ligado garantindo ao mesmo condições materiais de desenvolvimento através de uma relativa independência orçamentária baseada além dos recursos normais da UNIVERSIDADE, em recursos originados da prestação de serviços à comunidade". [3]

No entanto, é somente em 1976 que o Centro de Linguística Aplicada passa a ter uma situação de direito. A Reitoria, através da Portaria GR nº 19/76, publicada no Diário Oficial do Estado de 18/02/76, p.36, cria o Centro de Linguística Aplicada:

REITORIA

Portaria GR nº 19/76

O Reitor da Universidade Estadual de Campinas, resolve:

Artigo 1.º - Criar, junto ao Departamento de Linguística do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, o Centro de Linguística Aplicada, -(CLA).

Artigo 2.º - O CLA tem por objetivo precípua, desenvolver programas de ensino e pesquisa de Línguas estrangeiras e de Português para estrangeiros.

Artigo 3.º - 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 de Português para estrangeiros.

Artigo 4.º - 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 5.º - Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Como se pode notar, o período de tempo que vai do início do ensino de línguas estrangeiras (1970) até a consolidação do Centro de Linguística Aplicada (1976), o ensino de línguas estrangeiras se deu, institucionalmente, junto ao IFCH. Durante esse período as condições salariais e de trabalho dos professores que ministravam aulas de línguas estrangeiras, aí compreendidos os professores de Francês, eram precárias: designados como técnicos de ensino, com contratos de prestação de serviços, recebiam salários até mesmos inferiores aos do mercado. As condições concretas de trabalho já diferenciavam, desde seu início, o professor de línguas do docente da UNICAMP. Com esta situação precária não se conformavam estes professores, como registram diferentes documentos encaminhados aos órgãos superiores da UNICAMP em que se procura dar outra configuração a estas relações funcionais:

Em complemento a ofícios anteriores em que o problema foi levantado, vimos solicitar-lhe as providências urgentes no sentido de se resolver a situação funcional do pessoal docente em exercício no C.L.A.

Embora nomeados técnicos auxiliares de ensino, vêm recebendo a título precário vencimentos abaixo de sua qualificação, inferiores até aos vencimentos de um professor secundário; acresce a isto o fato de não disporem de proteção e garantias previdenciárias quais-

quer pois apesar de não recolherem contribuições no IPESP, também não se lhes concedem os benefícios da Legislação do Trabalho (13.º salário, INPS, Fundo de Garantia, etc). [4]

Apenas em 1^o de janeiro de 1975 os professores do CLA passam a ser considerados como integrantes do Magistério Superior, com contratos em RTP (Regime de Tempo Parcial), que corresponde a 12 horas de permanência semanais.

[...] a partir de 1.º de janeiro de 1975, passam a perceber a remuneração mensal de Cr\$2.000,00, equivalente à referência MS-1 em RTP. [5]

Teoricamente, um professor em RTP ministraria, então, um máximo de 12 horas-aula. No entanto, na prática os professores de línguas estrangeiras, para atender as necessidades e demanda dos estudantes, chegavam a ministrar até 20 horas-aula semanais.

Como se pode notar, ao mesmo tempo em que se procurava uma organização institucional que desse guarida ao ensino de línguas estrangeiras, também se reivindicava um tratamento funcionalmente adequado a seus professores. Do ponto de vista institucional, a criação do Centro de Linguística Aplicada resolve o problema de vinculação acadêmica do ensino de línguas estrangeiras. O CLA, neste sentido, passa a ter uma história que acompanha a história do Departamento de Linguística, a que se vincula. Assim, um ano após a criação do CLA, este órgão e o Departamento de

Linguística passam a constituir, junto ao Departamento de Teoria Literária a ser criado, um novo Instituto: o Instituto de Estudos da Linguagem, cujo processo de constituição se inicia em 1976:

O novo Instituto, Magnífico Reitor, deverá, de início, comportar o Futuro Departamento de Teoria Literária, bem como o atual Departamento de Linguística e seu Centro de Linguística Aplicada, atualmente fazendo parte desta Unidade.

Comporão o Instituto

3.2. Centros: unidades complementares de serviços Universidade e à Comunidade em geral incluindo docentes-pesquisadores dos Departamentos, bem como técnicos e técnicos-docentes. Integrará desde já o IEL o Centro de Linguística Aplicada. [6] Grifos meus.

Em 21 de março de 1977, através do Decreto nº 9.597 é criado o Instituto de Estudos da Linguagem, e o Departamento de Linguística e o Centro de Linguística Aplicada, que até então estavam lotados no IFCH, passam a ser lotados no IEL.

Novamente, é interessante retomar as justificativas apresentadas para a criação do novo Instituto. No documento, encaminhado à Reitoria através do Of. IFCH/DL 70/76 (proc. 7968/76), reaparecem a "ideologia" da modernidade de que a UNICAMP se quer representante e a prática científica da Linguística como um su-

porte e garantia de cientificidade. O novo Instituto nasce do

... intuito de propor um modelo diferente do que foi elaborado no Brasil no começo do decênio de 1930 e vem sendo aplicado, desde então, com variantes maiores ou menores. Tal modelo, de cunho enciclopédico, previa unidades demasiado abrangentes, que compreendiam a criação simultânea, em pé de igualdade teórica, de um grande número de cursos de línguas e literaturas, sem definir uma base comum que regesse o seu entrosamento e desenvolvimento. Embora se justifique à luz do momento histórico e tenha prestado serviços relevantes, tal modelo foi superado, como era natural, por concepções novas, devidas sobretudo ao progresso de duas disciplinas gerais, a Linguística e a Teoria Literária.

Note-se que o Instituto de Estudos da Linguagem nasce com dois departamentos, um deles de Teoria Literária. Mas, continua-se a excluir qualquer pesquisa ou ensino de literatura das diferentes línguas que já vinham sendo ensinadas pelo CLA. Na verdade, o Centro de Linguística Aplicada é apenas incorporado ao novo Instituto, inicialmente sem qualquer alteração substantiva em suas atividades.

Este esforço de corresponder a sua época histórica e às demandas do modelo de desenvolvimento científico e tecnológico, possibilita à Universidade construir a imagem que pretendia de si própria.

A UNICAMP ganharia, com o tempo, a imagem de Universidade tecnológica, conquistando o respeito da comunidade acadêmica nacional, espaço nos meios de comunicação e a admiração da opinião pública. Este sucesso deveu-se, em primeiro lugar, à qualidade e à quantidade da produção acadêmica. Em segundo lugar, à divulgação dada aos resultados do que foi efetivamente realizado, divulgação esta muito bem orientada por um trabalho de "marketing", que deu notoriedade às pesquisas nas áreas voltadas para a criação de conhecimento científico e tecnológico de ponta aplicável ao setor produtivo. (Lima, 1989:121-2)

No que tange à situação funcional dos professores de línguas estrangeiras, a partir de então lotados no IEL, ela continuou a mesma, ou seja, contratados em RTP. Apenas em 1978 o Conselho Diretor, em sessão realizada em 1 de agosto de 1978^[7], mudou o regime de trabalho dos professores do CLA: passaram de RTP para Regime de Turno Completo (RTC), continuaram a ter a mesma carga horária de aulas, com tempo de permanência de 24 horas semanais. Esta alteração das condições de trabalho revela já um objetivo mais amplo para o professor de línguas. Com tempo disponível em seu contrato de trabalho, não só se espera uma melhoria na qualidade de ensino de línguas, mas também se começa a caminhar no sentido de uma mudança qualitativa: pretende-se a constituição de um corpo docente que se responsabilize tanto pelo ensino quanto pela pesquisa. Alguns professores concluem seus cursos de pós-graduação, outros iniciam estudos neste nível. Concretamente, a construção da linguística aplicada como área não só de atividades

didáticas, mas também de pesquisa, vai se processando em duas frentes distintas: aquela da formação acadêmica do corpo docente que constituía o CLA e aquela da luta por condições de trabalho e de salário equivalentes aos demais docentes da UNICAMP.

Um tal projeto, gestado no interior do Departamento de Linguística(DL) e do Centro de Linguística Aplicada(CLA), leva à contratação, em dezembro de 1977, da professora Angela B. Kleiman, especialista em Linguística Aplicada. Como docente do DL, passa a coordenar o CLA. Esta foi a primeira contratação específica na área, pois até então os professores do DL que coordenavam o CLA acumulavam seus interesses de pesquisa teórica às funções de coordenação de um conjunto de professores de língua, que compunham então o CLA. Aos poucos foi havendo uma integração dos professores do CLA a pesquisas em Linguística, ativando-se, no curso de mestrado, uma área de concentração em Linguística Aplicada. O desenvolvimento das atividades didáticas, das atividades de pesquisa (inicialmente com vistas à obtenção de título acadêmico) levou à constituição do Departamento de Linguística Aplicada:

Passo as mãos de V.Sa. o projeto de implantação do Departamento de Linguística Aplicada. Cumpre-me destacar que a proposta de implantação vem apenas oficializar uma série de atividades já em andamento no âmbito do Centro de Linguística Aplicada e do Departamento de Linguística, atividades estas que surgiram a partir de interesses e necessidades es-

pecíficas de professores de língua materna e estrangeira. Justifica-se, portanto, a decisão das congregações do Departamento de Linguística e do Centro de Linguística Aplicada de definir um espaço para as atividades de pesquisa e docência na área de Linguística Aplicada. [8]

Em outubro de 1981 o Departamento de Linguística Aplicada é implantado, e o CLA que desde sua criação esteve vinculado ao Departamento de Linguística passa a ser vinculado ao recém-criado Departamento de Linguística Aplicada:

RESOLUÇÃO CC-nº 125/81

O PRESIDENTE DA CÂMARA CURRICULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, tendo em vista o decidido pelo Colegiado em sua 137ª Reunião, realizada a 08.10.81, e baseado na letra "l" do artigo 1.º da Portaria GR-139/71, RESOLVE aprovar o parecer do relator, Professor Antonio Carlos do Patrocínio, favorável à constituição do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem. [9]

Constituído o Departamento de Linguística Aplicada (DLA), alguns professores de línguas estrangeiras passaram a integrá-lo e outros continuaram lotados no CLA. Aos poucos, no período de 1982 a 1985, quase todos os professores de língua estrangeira lotados no CLA ou DLA mudaram novamente de regime de trabalho, passando de RTC para RDIDP, passando a professores uni-

versitários no sentido pleno da expressão, já que deveriam não só ministrar aulas, mas também responsabilizar-se por pesquisas e atividades de extensão.

De 1981 a 1986, os professores de língua estrangeira permaneceram nesses dois espaços (DLA e CLA), ministrando as aulas de língua estrangeira e as disciplinas de Linguística Aplicada nos cursos de graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Obviamente, o próprio Departamento (DLA) tem seu crescimento específico, com novas contratações de docentes para atender as novas exigências de uma Unidade Acadêmica. Os novos professores contratados já encontram um espaço institucional constituído, responsabilizando-se tanto pela pesquisa quanto pelo ensino. Algumas destas novas contratações recaem em professores de língua estrangeira, mas a maioria delas já tem em mente também a constituição e desenvolvimento de áreas da linguística aplicada: ensino de segunda língua, ensino de língua materna, tradução, etc.

Este período, em que praticamente se confundem DLA/CLA, é altamente produtivo em termos acadêmicos, uma vez se considere que se trata de uma Unidade recentemente criada e a este pouco tempo se acrescentem os problemas atinentes à própria área de conhecimento que se vem constituindo de forma interdisciplinar, correlacionando fundamentalmente a Linguística e a Educação e, com menor desenvolvimento na UNICAMP, a tradução e suas vinculações às diferentes áreas de conhecimento, especialmente a Literatura, uma vez que os problemas teóricos da tradução de obras

de arte têm sido uma constante na reflexão linguística e literária. [10]

Além das atividades relativas ao ensino de línguas estrangeiras e das disciplinas específicas na área nos cursos de graduação, o Departamento de Linguística Aplicada organiza e implanta um programa específico de pós-graduação, com curso de mestrado a partir de 1987 e organiza a implantação de seu curso de doutoramento, cuja primeira turma inicia seus estudos e pesquisas em 1993.

Este conjunto de atividades acaba por provocar a necessidade constante de novas contratações para o DLA/CLA, especialmente porque a demanda de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras aumenta consideravelmente na Universidade, quer em relação às línguas tradicionalmente já ensinadas na UNICAMP (Inglês, Francês, Alemão e Português para estrangeiros), quer em relação a outras línguas que passam a ser também oferecidas à comunidade acadêmica (Russo, Espanhol, Japonês, Hebraico e posteriormente Italiano). Face à concepção que sustenta tais novas contratações, em que o profissional não se caracterize apenas como professor de língua, mas também como pesquisador da área de linguística aplicada, aos poucos torna-se difícil ao Departamento (DLA) manter um ritmo de crescimento superior às demais Unidades do Instituto de Estudos da Linguagem.

Note-se que no curto espaço de tempo em que DLA/CLA na prática se confundem, circulava, ao menos em termos de representação, a idéia de que um professor de língua estrangeira deveria não só dominar, enquanto usuário, a língua que ensinava, mas também deveria ter preocupações tanto relativas à descrição desta mesma língua quanto ao seu ensino em condições fora de imersão no país de origem da língua. No entanto, a concepção de que o trabalho de ensino e de pesquisa no ensino de língua estrangeira deveria se articular nas atividades de um mesmo docente não é explicitamente compartilhada por todos os membros do Instituto. Costa (1987) constata, em seu trabalho, o clima existente no Instituto, especialmente no que tange às funções do professor de língua estrangeira:

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. (Costa, 1987, p.24)

A questão de contratação de professores de língua estrangeira para o DLA/CLA chega à Congregação do IEL e é nesse espaço que se decide a extinção do Centro de Linguística Aplicada e a criação de um outro Centro - Centro de Ensino de Línguas, em que se agruparia o conjunto de professores de línguas estrangeiras e de português para estrangeiros, com carreira própria e sem compromisso de pesquisa. Tal Centro (CEL) não teria vínculos administrativos com o IEL, tornando-se um órgão administrativamente ligado à Reitoria. Em novembro de 1986 a direção do IEL encaminha ofício aos órgãos superiores da Universidade, solicitando a extinção do CLA e, no mesmo processo, a criação do CEL:

Tenho o prazer de encaminhar-lhe a proposta de extinção do Centro de Linguística Aplicada (CLA), hoje subordinado ao Departamento de Linguística Aplicada (DLA), do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), em a criação, em seu lugar, (sic) de um centro de prestação de serviços, Centro de Ensino de Línguas (CEL), ligado à Reitoria. [11]

Fica bastante claro, a partir desse momento, que o espaço para o ensino de línguas estrangeiras não mais seria o de um Departamento e sim apenas o de um centro de prestação de serviços. Eis como a direção do IEL justifica a criação do novo centro:

JUSTIFICAÇÃO

O Ensino de Línguas estrangeiras na Universidade é de importância capital para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa de todas as Unidades da UNICAMP. Isto levou o Instituto de Estudos da Linguagem a considerar a necessidade de uma grande ampliação das atividades de ensino de Línguas estrangeiras para melhor atender a esta demanda crescente. Nesta perspectiva é que se põe a criação de um Centro de Ensino de Línguas da Universidade que possa atender de maneira mais ágil e própria as necessidades de aprendizado de línguas estrangeiras.

Por outro lado faz-se necessário manter a vinculação acadêmica deste centro com o departamento que desenvolve pesquisas da área deste tipo de ensino, o Departamento de Linguística Aplicada do IEL.

A caracterização do Centro de Ensino de Línguas como Órgão Complementar, vinculado à Reitoria, decorre exatamente da ampliação de suas atividades, quanto aos destinatários, e de sua característica de prestador de serviços. "[12]

Em dezembro de 1986 é criado na UNICAMP o Centro de Ensino de Línguas e é extinto o Centro de Linguística Aplicada:

PARECER CLN-n.º 21/86

A COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS, tendo em vista o decidido pelo Colegiado durante a 90a Reunião, realizada a 10.12.86, manifesta-se favoravelmente à criação do Centro de Ensino de Línguas da UNICAMP, como Órgão Complementar, e conseqüente extinção do Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, de acordo com Parecer da Procuradoria Geral da Universidade.

INFORMAÇÃO EG-I n.º 1249/86

O CONSELHO DIRETOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, em sua 272a. Sessão, realizada a 16.12.86, aprovou com uma abstenção os Pareceres da Procuradoria Geral e CLN-n.º 21/86, favoráveis à criação do Centro de Ensino de Línguas, como órgão complementar vinculado à Reitoria, nos termos do Artigo 12 dos Estatutos e 26 do Regimento Geral da UNICAMP."[13]

Com o novo órgão universitário, extingue-se a sobreposição arduamente construída entre DLA/CLA no que tange aos objetivos de pesquisa integrado ao ensino de línguas, executados pelos mesmos sujeitos, apesar de todas as dificuldades que um tal projeto possa conter. A partir da criação do CEL, os professores de língua, adscritos ao Departamento de Linguística Aplicada, são

convidados a optarem entre a permanência na carreira universitária comum aos demais professores da UNICAMP (e isto inclui responsabilidades de docência, pesquisa e extensão) ou a passagem para o CEL, com carreira própria e com a responsabilidade específica de ensino de línguas. Como se pode notar em passagens selecionadas do documento de criação do CEL, trata-se de uma Unidade Complementar, e não de uma Unidade Acadêmica:

O CEL (Centro de Ensino de Línguas), é um centro de prestação de serviços, unidade autônoma de receita e despesa, órgão anexo da CGU(Coordenação Geral da Universidade). [14]

No que diz respeito às finalidades e aos objetivos, mantém-se no CEL o ensino de línguas, mas exclui-se a pesquisa, como se pode observar na seguinte passagem:

São finalidades do CEL:

- a) ministrar aulas de línguas estrangeiras e de português como segunda língua, de disciplinas integrantes dos cursos da Universidade.
- b) ministrar cursos de extensão de línguas estrangeiras e de português como segunda língua para a comunidade em geral.
- c) aplicar os testes de proficiência do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem.
- d) constituir-se em espaço de observação e pesquisa para docentes do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem.

ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

A Universidade assegura ao CEL as condições adequadas para a administração de cursos de línguas em nível aceitável. A orientação acadêmica das atividades desenvolvidas no CEL, dentro dessas condições, será exercida pelo Departamento de Linguística Aplicada, a quem compete o desenvolvimento das áreas de ensino e pesquisa de línguas estrangeiras. As disciplinas ministradas pelo CEL mantêm a sigla LA.

Os professores do DLA podem exercer suas atividades docentes no CEL.

Os professores do DLA podem ser comissionados no CEL, por solicitação pessoal aprovada pelas instâncias competentes, desenvolvendo integralmente seu trabalho nas mesmas condições dos demais membros do CEL. [15]

Como se pode notar, as alterações no âmbito acadêmico são profundas, embora possam não ter sido percebidas imediatamente pelo conjunto dos professores de línguas estrangeiras. A pluralidade de perspectivas com respeito à pesquisa em linguística aplicada, especialmente na área de ensino de línguas, leva a grande maioria de professores de língua a optarem pela permanência nos quadros do DLA. Outros professores, atraídos tanto pela nova carreira que se abria quanto pela dispensa da "vocação à pesquisa", optaram pela sua adscrição ao novo Centro, que, como especifica a letra (d) acima, torna-se "espaço de observação e pesquisa para docentes do Departamento de Linguística Aplicada do

Instituto de Estudos da Linguagem".

Do ponto de vista da orientação típica de sala de aula, não houve alteração substancial até este momento, estando os professores de língua livres para suas opções metodológicas. Entretanto, este convívio atual não está garantido pelos documentos de criação do próprio CEL, uma vez que suas turmas de alunos e sua prática pedagógica podem vir a se tornar um lugar de experiências de pesquisas tanto dos docentes do DLA quanto de seus orientandos em seu programa de pós-graduação.

Em 1988, após seu primeiro concurso de Títulos e Provas, o CEL contratou seus primeiros docentes. O corpo docente do CEL, a partir de então, é composto por professores concursados e por professores que vieram do CLA/DLA e que atualmente são apenas docentes do CEL. As línguas estrangeiras são, em princípio, ministradas, hoje, por docentes lotados no CEL. Atualmente, a articulação entre o Departamento de Linguística Aplicada e o Centro de Ensino de Línguas se dá pela presença de um docente do DLA na coordenação do CEL e pela existência de professores de línguas que optaram pela carreira de docente universitário, permanecendo adscritos ao DLA, mas ministrando aulas de línguas. No entanto, tal convívio tende a se extinguir ao longo do tempo (pelas aposentadorias, pelos afastamentos, pelas mudanças de interesses de tais docentes, etc). Indício de que as relações entre o Departamento e o Centro tendem a se modificarem demonstra o fato de que a responsabilidade do DLA por turmas de alunos em línguas estran-

geiras oferecidas pelo CEL acaba de ser objeto de deliberação da Congregação do Instituto, fixando o número de turmas por que o DLA deveria se responsabilizar. [16]

Depois da criação do CEL, se este órgão passa a responder pelo ensino de línguas estrangeiras, deixa de ter responsabilidade de pesquisa, e a ponte necessária entre a prática de ensinar e a teorização sobre esta prática, institucionalmente, deixa de ser uma característica possível do próprio Departamento de Linguística Aplicada.

Note-se que há aqui uma concepção de pesquisa (observação, teste de materiais, classes experimentais, etc) que, se não exclui outras concepções de pesquisa (os professores do CEL, embora não tenham responsabilidade funcional de pesquisa, poderão realizá-las quer para a obtenção de títulos acadêmicos, para progressão em sua carreira específica, quer por vocação de pesquisa apesar de seu acúmulo de carga didática), ao menos a dificulta institucionalmente. Refiro-me aqui a pesquisas sobre ensino que considerem o cotidiano do fazer pedagógico, tal como defendem, entre outros, autores como Ezpeleta & Rockwell e Michel Thiollent, como se pode depreender das seguintes passagens:

... o conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças [no caso, com alunos universitários] incorpora necessariamente elementos de outros domínios de sua vida. Ao mesmo tempo, sua prática se

afasta necessariamente dos modelos recebidos nos quadros da formação docente, os quais pertencem à própria instituição escolar. Estes tipos de cruzamentos e de rupturas tornam difícil estabelecer o que de fato constrói a escola.

Em nossa construção, atribuímos vida cotidiana à escola. Contudo, não o fazemos por intermédio da concepção oficial de escola, ou seja, das categorias que definem o que legitimamente pertence a seu âmbito institucional. Deixamos aberta sua delimitação para reconstruir a partir de todo tipo de coisa que sucede em, a partir de, em torno de e apesar da escola: aquilo que pode ser o constitutivo histórico de sua realidade cotidiana. (Ezpeleta & Rockwell, 1989, p. 25)

Obviamente, não se está negando que os docentes do DLA não tenham possibilidade de realizar pesquisas que envolvam o cotidiano do ensino de línguas estrangeiras, mas o fato de institucionalmente haver a possibilidade de docentes do DLA, enquanto tais, deixarem de ministrar aulas de línguas para se tornarem pesquisadores do ensino de línguas, separa-se a prática da reflexão sobre a prática e dificilmente por outras formas de pesquisa que não as apontadas pela pesquisa participante ou pela pesquisa-ação se poderá obter uma compreensão adequada do processo de ensino de línguas estrangeiras.

... consideramos que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados. (Thiollent, 1985, p. 16)

Obviamente, ao se defender a articulação, no ensino de línguas estrangeiras, de atividades de ensino, pesquisa e extensão, executadas pelo próprio professor de línguas, não se está defendendo a organização tradicional das Faculdades de Letras, com seus inúmeros departamentos, correspondendo cada um a uma das línguas estrangeiras ensinadas na Universidade. Neste sentido, a antiga inspiração na experiência de Besançon parece-me salutar: é preciso encontrar formas institucionais capazes de manter uma

certa unidade na diversidade de inspirações teóricas, sem compartimentalizar as preocupações de pesquisa em função da língua que se estuda. Trata-se de defender diferentes metodologias de pesquisa dos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, possibilidades que deveriam estar sob o amparo da organização institucional. Até o presente momento

parece remontar a Besançon a notável capacidade em que o grupo inicial bloqueou as pressões que conduziriam à formação de uma faculdade de letras de estampo tradicional. Essas pressões não foram poucas. Visavam a transformar as "línguas estrangeiras" em departamentos autônomos - o começo de um desenvolvimento que o Prof. Antônio Cândido qualificou certa vez de teniforme e que levaria à criação de várias licenciaturas em línguas estrangeiras e respectivas literaturas. Contra essa orientação, prevaleceu um modelo - que a Universidade de Besançon representava de maneira absolutamente clara, ao separar a Faculté de Lettres e o Centre de Linguistique Appliquée, dos dois lados da rue Mégevand - segundo o qual o ensino das línguas estrangeiras pode e em certa medida deve ter um caráter meramente instrumental. (Ilari, 1992:9)

Deixando de lado, por enquanto, a questão do ensino instrumental de línguas estrangeiras, um dos temas do próximo capítulo, é preciso que um tal modelo não exclua, por princípio e por organização institucional, a possibilidade de pesquisas em ensino desenvolvidas pelo próprio professor, sob pena de se abrir

a possibilidade de alunos pós-graduados em lingüística aplicada, concentrando seus trabalhos no ensino de línguas estrangeiras, especializarem-se na área sem serem capazes de ministrar cursos de línguas.

No que tange à situação funcional do professor de língua estrangeira, com a criação do CEL organiza-se uma carreira paralela que atende às necessidades salariais e até de razoáveis condições de trabalho. Mas, em termos acadêmicos, um professor universitário que deveria desenvolver ensino, pesquisa e extensão, com a criação deste órgão complementar, volta-se, na verdade, à década de 70, em que o professor universitário de línguas estrangeiras somente é professor universitário porque dá aulas numa Universidade. Do ponto de vista da natureza da profissão (associação entre pesquisa e ensino e extensão), trata-se de um professor menor, menos universitário, objeto e campo de estudo de outros e não pesquisador. Abre-se, depois de um longo percurso, a possibilidade de retorno aos primórdios do ensino de línguas estrangeiras na UNICAMP - o professor como mero aplicador de métodos de ensino produzidos por outros.

Este foi o percurso institucional dos agentes de ensino de línguas estrangeiras. O ensino de francês obviamente não escapou de tais condicionamentos. Resta saber agora quem foram seus agentes (os que ensinaram e ensinam francês na UNICAMP)[17], como desenvolveram e desenvolvem seu trabalho e quem foram os alunos que aprenderam francês na UNICAMP. Estes são os temas dos próximos capítulos.

NOTAS

- [1] Conforme ata da Trigésima Oitava Reunião do Conselho da Universidade de Campinas, realizada no dia 01/10/1968. O Correio Popular de Campinas noticia, em 10.10.68, p.9, sob o título Grupo de Linguística na UC para maior projeção das ciências, o surgimento embrionário deste novo Departamento.
- [2] Relatório encontrado na Coordenadoria do Sistema de Arquivos da UNICAMP-Arquivo Central-Fundo Secretaria Geral/Arquivo Histórico. O relatório não está datado, mas seu conteúdo permite inferir que foi escrito antes de dezembro de 1969.
- [3] Proc. n.º 3312/74 fls n.º 03 e 05.
- [4] Mem. Circ. Int.58/73. No processo n.º 827/74, fls n.º 02.
- [5] Diário Oficial de 26 de junho de 1975, p. 50.
- [6] Processo n.º 7968/76. Ofício de encaminhamento IFCH-903/76, integrante do processo e folhas 14 do mesmo processo.
- [7] Diário Oficial de 9 de agosto de 1978.
- [8] Of. IEL/CLA n.º 74/81-Fls n.º 3 do Proc. 4179/81. Assunto: Implantação do Departamento de Linguística Aplicada.
- [9] Idem Fls 13.
- [10] Relativamente à produção acadêmica deste período, que vai um pouco além do tempo da burocracia institucional, pode-se constatar-la pelas dissertações de mestrado apresentadas por professores de línguas estrangeiras. Listo tais trabalhos como uma forma de comprovação, ainda que quantitativa, dos resultados obtidos nesta articulação entre DLA/DLA.
- Dissertações anteriores à implantação do Departamento:
- 1976 - Esther Zink de Sousa (Alemão)-Mestrado em Linguística pela PUC-CAMP: Processos de Interferência Linguística entre o Português e o Alemão.
- 1977 - Sílvia B. Terzi-(Inglês)-Mestrado em Linguística pela PUC-CAMP: Aquisição das Fonas de Acentuação Vocálica do Inglês como Evidência para Análise de erros.
- 1978 - Celene Margarida Cruz-(Francês)-Mestrado em Letras pela Universidade de Nice-França: La Methodologie de l'Enseignement du Français aux Etrangers selon les Techniques Freinet.
- Dissertações apresentadas no período de implantação do Departamento:
- 1982 - Ivonne F. Mantoanelli-(Francês)-Mestrado em Linguística-Departamento de Linguística-IEL-UNICAMP: Tempos e Aspecto Verbal em Português e Francês.
- 1982 - Denise B. Braga-(Inglês)-Mestrado em Linguística-Departamento de Linguística-IEL-UNICAMP: Explicitação de Predicações retóricas e sa-

- liência.
- 1984 - Lúcia K. X. Bastos-(Inglês)-Mestrado em Linguística-Departamento de Linguística-IEL-UNICAMP: Coesão e Coerência em Narrativas Escolares Escritas.
- 1984 - Maria Helena L. Gimeno-(Francês)-Mestrado em Educação-Departamento de Filosofia e História da Educação-Faculdade de Educação-UNICAMP: A Argumentação no Discurso da Legislação do Ensino Médio.
- 1984 - Silvana M. Serrani-(Espanhol)-Mestrado em Linguística-Departamento de Linguística-IEL-UNICAMP: Funcionamentos Discursivos da Indeterminação na Linguagem.
- 1984 - Ivani Aparecida P.V. Guimarães Ratto-(Inglês)Mestrado em Linguística pela PUCCAMP: Marcação Formal da Linha Temática do Discurso Expositivo em Inglês.
- 1985 - Carmen Zink Bolognini-(Alemão)-Mestrado em Linguística-Departamento de Linguística-IEL-UNICAMP: A Aquisição de uma Segunda Língua por Crianças: um Estudo Sócio-Interacionista.

Dissertações apresentadas no período de implantação do CEL (note-se que se trata de trabalhos acadêmicos iniciados ainda no período em que DLA/CLA coincidiam, duas das autoras tendo optado por permanecer no Departamento depois da criação do Centro de Ensino de Línguas):

- 1987 - Deyzeli M. Costa-(Francês)-Mestrado em Educação-Departamento de Metodologia do Ensino-Faculdade de Educação-UNICAMP: Da Leitura à Produção Escrita: uma contribuição para o ensino de Francês no 3º grau.
- 1989 - Maria Rita M. Figueiredo-(Alemão)-Mestrado em Linguística Aplicada-Departamento de Linguística Aplicada-IEL-UNICAMP: O Averso do Bom Aprendiz: uma tentativa de intervenção sistemática no processo de aprendizagem em segunda língua.
- 1990 - Maria da Glória de Moraes-(Inglês)-Mestrado em Linguística-Departamento de Linguística-IEL-UNICAMP: O Saber e o Poder do Professor de Línguas: algumas implicações para uma formação crítica.

Além dos trabalhos apresentados para fins de obtenção de título acadêmico, há também uma produção significativa de artigos publicados nas revistas do próprio Instituto, especialmente as revistas Cadernos de Estudos Linguísticos e Trabalhos em Linguística Aplicada, esta de responsabilidade do próprio DLA. Como as revistas passaram a ter existência apenas após a implantação do Departamento de Linguística Aplicada, consideramos apenas dois períodos de publicações de trabalhos.

Período de implantação do Departamento:

Artigos publicados em Trabalhos em Linguística Aplicada: 25
 Artigos publicados em Cadernos de Estudos Linguísticos: 3

Período de implantação do CEL:

Artigos publicados em Trabalhos em Linguística Aplicada: 3*
 Artigos publicados em Cadernos de Estudos Linguísticos: 0

* Considerados apenas os trabalhos assinados por professores adscritos ao Centro de Ensino de Línguas.

[11] Of. IEL n. 580/86. Processo 11804/86, fls 2.

[12] Idem, fls.15.

- [13] Idem, fls. 17 e fls.20.
- [14] Idem, fls. 3.
- [15] Idem, fls.3, 4 e 5.
- [16] 59ª Reunião da Congregação do IEL. Foi informado nesta congregação (29/04/93) que o DLA passa a se responsabilizar por 26 disciplinas anuais. Consultado, o DLA examinou a questão no Conselho Departamental, deliberando que " o número de 13 disciplinas semestrais ou 26 anuais é um índice razoável como um mínimo de disciplinas de línguas que o corpo docente do DLA pode ministrar, desde que se mantenha o número atual de docentes".
- [17] Levantamento feito na Coordenadoria do Sistema de Arquivos da UNICAMP-Arquivo Central-Fundo Diretoria Acadêmica-Boletins de Notas e Frequências, ao longo destes 22 anos de ensino de língua francesa, vários professores ministraram a disciplina Francês na UNICAMP. Transcrevo abaixo o período em que estiveram na UNICAMP e onde estiveram lotados:
- Maria Aparecida Coudry-(1970-1972)- CLA.
- Zahide Lupinacci Muzart-(1971-1974)-CLA.
- Júlia Helena C. Barone-(1971-1973)- CLA.
- Dirce Rocha Biojone-(1973-1977)-CLA.
- Maria Irma Hadler-Coudry-(1973-1979)-CLA.
- Celene Margarida Cruz-(a partir de 1974)-CLA/DLA.
- Renata F.Ferrão-(1975-1976)-CLA.
- Deyzeli M. Costa-(a partir de 1977)-CLA/DLA/CEL.
- Ivonne F. Mantoanelli-(1977-1982)-CLA/DLA.
- Vera Lúcia C. de Aguiar-(1980-1986)-CLA/DLA.
- Nicole A. Thimming-(a partir de 1980)-CLA/DLA/CEL.
- Mariângela Ricci-(1981-1985)-CLA/DLA.
- Maria Helena L. Gimeno-(1981-1992)-CLA/DLA.
- Lígia F.Ferreira-(1983-1984)-DLA.
- Paulo R. Otoni-(a partir de 1985)-DLA.
- Milton T.M. de Arruda-(a partir de 1988)-CEL.
- Neide Maria D. Sette-(a partir de 1988)-CEL.
- Rosa Maria Nery-(a partir de 1989)-CEL.
- Clémence Marie Ch. Jouet-Pastré-(a partir de 1989)-CEL.

2. ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA FRANCESA NA UNICAMP: O PROFESSOR E SEUS MÉTODOS DE ENSINO

Os recursos técnicos mobilizados são fantásticos. Vídeos aos montes, música, viagens. Tem uma tal de imersão que deve ser mergulho no paraíso, com direito a um fim-de-semana no Mediterranéé, ao lado de lindas garotas.

(Otto Lara Resende)

Ao longo do período de ensino de línguas estrangeiras na UNICAMP, ao percurso institucional observado no capítulo anterior acrescentam-se diferenças de concepções no que tange às perspectivas que iluminam o ensino de uma língua estrangeira. Restringindo a análise ao que diz respeito especificamente ao ensino/aprendizagem da língua francesa, pode-se acompanhar, agora do interior do processo, um percurso acadêmico que não é de todo isolável do percurso institucional, mas que dele recebe influências e o desvela de uma outra maneira.

Como se pôde notar, em diferentes momentos da organização e reorganização institucional do ensino de línguas estrangeiras, uma das justificativas sempre presente foi o fato de que o

conhecimento de uma língua estrangeira era e é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Trata-se de ver a aprendizagem de uma língua do ponto de vista pragmático de sua utilização no acesso à bibliografia, ao intercâmbio internacional entre pesquisadores, aos estudos fora do país, buscando neles contínuas atualização e modernização científica e tecnológica. Esta vocação de pesquisa se mantém nas representações sociais a propósito da UNICAMP e continua sendo reafirmada:

A Unicamp nasceu com um projeto original de ser uma instituição moderna, voltada para o desenvolvimento tecnológico, buscando porém equilibrar essa vocação com a tendência tradicional humanista da universidade européia. Passado mais de um quarto de século desde sua instalação, pode-se dizer com segurança que esse projeto resultou bem-sucedido, com plenas possibilidades de manter-se atualizado e no patamar internacional das melhores universidades do Hemisfério Sul. (Vogt, Carlos, 1992)

Note-se, no entanto, que o equilíbrio entre a vocação tecnológica e a tradição humanística, embora possa estar sendo construída ao longo da história da universidade, com seus institutos nas áreas de ciências humanas e de artes, no que tange à área do ensino/aprendizagem de línguas, mantém-se, do ponto de vista institucional, a perspectiva instrumentalizante, já que o percurso institucional, como vimos, acaba sempre por construir uma separação entre docentes de línguas e docentes-pesquisadores.

Como vimos anteriormente, a separação entre a Faculté des Lettres e o Centre de Linguistique Appliquée, na Universidade de Besançon, inspira a atual organização do Instituto de Estudos da Linguagem, em que não são oferecidas licenciaturas nas diferentes línguas - o que implicaria não só o conhecimento da língua mas também das manifestações culturais, especialmente literárias. A exclusão de estudos das manifestações literárias em outras línguas e a organização institucional "colada" à necessidade de não compartimentalizar os estudos linguísticos em inúmeros departamentos, organizados segundo as diferentes línguas ensinadas na UNICAMP, não são as únicas formas de evitar uma estrutura do tipo tradicional. O desenvolvimento de pesquisas em áreas como a tradução e a literatura comparada necessariamente levará a uma nova articulação institucional do professor de línguas estrangeiras no interior da UNICAMP, sem que isto necessariamente leve à criação de inúmeros departamentos em função de cada língua estudada. Talvez a estrutura institucional possa corresponder muito mais aos programas de pesquisa e ensino articulados entre si, com possíveis departamentos de Tradução, Literatura Comparada etc. que não corresponde à forma tradicional de organização das faculdades de Letras.

2.1. Ensino/aprendizagem de línguas como instrumentalização

O desenvolvimento técnico e científico, vocação da UNICAMP tantas vezes afirmada, não se dissocia do contexto ideo-

lógico e político da época de surgimento da própria Universidade: tratava-se de construir uma nação aos moldes dos países capitalistas desenvolvidos, associando-se ao capital estrangeiro e modernizando a infra-estrutura de produção, de forma rápida, o que apenas seria possível através de um alinhamento e dependência do bloco capitalista. Como mostrou Lima (1989), duas correntes desenvolvimentistas (dependente x nacionalista), se debatiam na década de 1960. Enquanto a primeira torna-se hegemônica na política do Estado brasileiro, a segunda tinha forte presença no interior da UNICAMP. Qualquer das duas posições, no entanto, demandava a formação de recursos humanos nacionais capazes de manter-se atualizados em relação à produção científica e tecnológica do exterior e, preferencialmente capazes de produzir conhecimentos que dialogassem com o que se fazia na pesquisa de ponta.

O ensino de línguas estrangeiras, neste sentido, deveria proporcionar a seus alunos um acesso imediato às fontes de informação (revistas científicas, congressos internacionais, etc.), instrumentalizando-os para o uso da língua, em situações pragmáticas de contato ou no manuseio de textos científicos. Não se tratava, pois, de aprender uma língua como forma de expressão de uma cultura historicamente constituída e, muito menos ainda, de aprendê-la em suas manifestações culturais e artísticas. Tratava-se de dominar, rapidamente, estruturas básicas e o vocabulário pertinente a uma área de pesquisa ou de uso corrente para sobreviver no país de origem da língua ou compreender exposições em eventos científicos.

Associe-se esta necessidade de "convívio científico e tecnológico" internacional às propaladas conquistas da Linguística enquanto ciência-piloto das ciências humanas, face ao desenvolvimento do estruturalismo na Linguística, e chegamos rapidamente ao que deveria ser um curso de língua estrangeira na UNICAMP: um curso de língua instrumental, seguindo o que de mais moderno produzira a Linguística Aplicada ao Ensino - o uso de técnicas áudio-visuais, consubstanciado no que na época já se denominava "Método Audio-Visual".

Sabe-se que a importância e valor do uso de recursos áudio-visuais no ensino não é uma descoberta de nossos tempos. Já nos primórdios do século XVII, Comênius, em sua Didáctica Magna, defende sua utilidade, fato que leva Joaquim Ferreira Gomes, na introdução à edição portuguesa da obra, em 1966, a dar razão àqueles que vêem em Comênius a origem do método indutivo no ensino "nomeadamente no seu aspecto áudio-visual".

Nas próprias palavras de Comênius (p.422-423):

Outra coisa que poderá ser útil aos exercícios da escola materna será um Livrinho de Imagens, a colocar nas mãos das próprias crianças. Com efeito, como nesta escola se deve sobretudo exercitar os sentidos a receber as impressões das coisas mais fáceis, e a vista ocupa um lugar importante entre os sentidos, conseguiremos o nosso objectivo se collocarmos sob os olhos das criancinhas todas

as primeiras noções de história natural, de óptica, de astronomia, de geometria, etc., mesmo segundo a ordem do programa didático, há pouco delineado. Neste livro, com efeito, pode pintar-se montes, vales, plantas, aves, peixes, cavalos, bois, ovelhas, homens de várias idades e de várias estaturas, e principalmente a luz e as trevas, o céu com o sol, a lua, as estrelas, as nuvens, as cores fundamentais, e também os utensílios domésticos e os dos artesãos: panelas, frigideiras, talhas, martelos, tesoiras, etc. De igual modo, podem pintar-se pessoas com os seus distintivos, como um rei com o ceptro e a coroa, um soldado com as armas, um cocheiro com o coche, um lavrador com a charrua, um carteiro a distribuir cartas, e, em cima de cada figura, uma inscrição a indicar o seu significado: cavalo, boi, cão, árvore etc.

A utilidade deste livro é triplíce: 1. ajuda a imprimir as coisas na mente das crianças, como dissemos já; 2. atrai os espíritos tenros a procurar em qualquer outro livro coisas para se divertir; 3. faz aprender a ler mais facilmente, pois, como as figuras das coisas têm o seu nome escrito por cima, poderá começar-se a ensinar a ler, ensinando a ler as letras desses nomes.

Obviamente, o método áudio-visual teve seu desenvolvimento marcado não só pela tecnologia dos novos recursos tornados acessíveis no mundo contemporâneo. A estes recursos acoplam-se uma concepção de língua e uma concepção de aprendizagem. No que

concerne ao primeiro aspecto, o estruturalismo linguístico ao definir uma língua como um sistema de signos utilizados para a comunicação no interior de uma comunidade específica, exclui dos seus interesses de estudos todo o processo histórico de constituição do sistema linguístico e suas correlações sócio-culturais, fornecendo descrições sincrônicas do sistema e privilegiando, ao menos no que tange às declarações de intenções, uma das modalidades de língua - a oralidade - porque via nesta a "verdadeira língua" já que não submetida a normatizações que o gesto de escrever inevitavelmente produz. No que concerne ao aspecto da aprendizagem, a psicologia behaviourista responsabilizou-se por fornecer o fermento que faltava: aprende-se por analogia e por repetição.

Neste sentido, os "métodos áudio-visuais" constroem um método direto de ensino/aprendizagem da língua estrangeira, estabelecendo uma gradação sucessiva de dificuldades que, supunha-se, acabariam sendo melhor superadas com o auxílio da imagem e as formas adequadas seriam incorporadas pelos aprendizes pela reiteração através de exercícios. A propósito, a descrição de Snyders (1965:69), comparando os métodos atuais à pedagogia professada na França nos Séculos XVII e XVIII, é ilustrativa:

Notre méthode directe part de phrases très simples qui peuvent être comprises aussitôt, sans traduction, par le moyen d'une image ou d'un geste, afin de susciter une sorte de spontanéité linguistique qu'on voudrait rendre semblable à la spontanéité de l'"indigène" lorsqu'il parle sa propre langue; c'est pourquoi, si l'on enseigne des préceptes de grammaire, c'est dans la mesure

où, les phrases se compliquant progressivement, le besoin s'en fait sentir - et c'est bien de cette façon aussi que l'enfant qui apprend sa langue pressent ou demand les règles de base. Il prend appui sur l'usage, sur la phrase que l'ambiance propose.

O método áudio-visual, entendendo-se como método "um conjunto coerente de meios reunidos em função de um objetivo" (Launay, 1977:47), resulta, portanto, da associação do estruturalismo linguístico com a psicologia behaviourista. Os diferentes programas de ensino de línguas, produzidos a partir de tais inspirações, vão se caracterizar pelo pré-estabelecimento de uma gradação de dificuldades - do simples ao complexo - no que diz respeito a estruturas linguísticas a serem dominadas pelo aprendiz; pelo exercício mecânico da repetição; pela transposição da estrutura assim aprendida a outras estruturas usando-se a analogia e por uma escassa presença (quando não uma total ausência nas primeiras lições) da modalidade escrita da língua objeto de aprendizagem.

Quando se inicia o ensino de línguas na UNICAMP, o método áudio-visual para o ensino de línguas estrangeiras era já hegemônico. Como se pretendia aprender uma língua como instrumento do desenvolvimento científico, nada mais "natural" que na UNICAMP fossem utilizadas as tecnologias científicas disponíveis para rapidamente atingir o objetivo desejado: adotam-se programas construídos no interior do método áudio-visual e compra-se um laboratório de línguas.

No entanto, entre o projeto original (o domínio de uma língua estrangeira enquanto forma de acesso a informações provenientes do exterior) e o fazer cotidiano da sala de aula, no ensino de línguas, há uma distância provocada pela formação prévia dos próprios docentes recrutados para executar o projeto original. Obviamente, em seus primórdios, a universidade recrutou profissionais cuja formação em língua estrangeira correspondia muito mais a uma formação humanística (seus conhecimentos da língua resultaram não só da competência pragmática de usos cotidianos, mas também da leitura das manifestações culturais dos países de origem da língua que ensinavam). Assim, instaura-se um hiato entre os objetivos explícitos da inclusão do ensino de línguas com as práticas e concepções dos agentes deste processo.

Percorrendo as diferentes práticas de ensino de língua francesa e associando a estas as informações obtidas com os sujeitos de minha pesquisa, através de entrevistas, pode-se comprovar tanto a existência de tal hiato quanto os movimentos que se produzem no interior dos processos de ensino/aprendizagem, movimentos estes intimamente dependentes da formação dos docentes e das condições de trabalho que institucionalmente vão se modificando e permitindo o progressivo abandono de materiais pré-elaborados em benefício de uma prática de ensino diferenciada, resultado da incorporação ao ensino, de forma diversificada e heterogênea, de perspectivas enunciativas desenvolvidas nos estudos da linguagem.

Como cada programa organizado acabou se apresentando como um "método", popularizou-se a expressão "método" para cada diferente programa. Salientando que tal uso corrente da expressão na verdade esconde - por razões de marketing ou de super-valorização de diferenças secundárias - os fundamentos comuns de cada programa, mantereí aqui o uso corrente de expressão na análise de cada programa de ensino articulado e organizado por diferentes grupos e que foi utilizado ao longo do período que venho estudando.

2.2. A utilização de métodos de ensino: 1970 a 1980

Sabe-se que a produção de métodos de ensino de línguas estrangeiras, com o uso de técnicas áudio-visuais, responde a uma visão específica da função do conhecimento de línguas: trata-se de iniciar o processo de conhecimento da língua com base em seu uso cotidiano, preparando deste modo o estudante para a sobrevivência no cotidiano do país de origem da língua estudada. Trata-se aqui de uma visão pragmática, que se pode distinguir de uma visão instrumentalista, já que esta vê a língua que se aprende apenas como uma ferramenta necessária para acesso não à língua em si, mas ao que se diz nela a propósito dos temas científicos e tecnológicos que ela veicula.

Obviamente, o ensino da língua francesa na UNICAMP não escapou do movimento hegemônico, que aqui denominaremos de "prag-

mático", do ensino de línguas estrangeiras. A hegemonia de tais processos de ensino relevam de uma confiança nos resultados obtidos pela linguística estrutural e da eleição da modalidade oral como essencial para o conhecimento de uma língua. A primeira vez que a disciplina Francês foi oferecida na UNICAMP foi em 1970 e teve 13 alunos matriculados, todos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e chamava-se Francês I (HL 103). Seis alunos eram do departamento de Ciências Econômicas, cinco do departamento de Ciências Sociais e dois do departamento de Linguística. A professora contratada para ministrar essa disciplina vinha da cadeira de Literatura Francesa da Universidade Católica de Campinas, Professora Maria Aparecida Coudry.

A recuperação dos objetivos da oferta desta disciplina e do método utilizado em aula depende da memória da professora, pois os catálogos de graduação com as ementas das disciplinas da UNICAMP começam a ser publicados somente em 1972.

Coube à professora a escolha do método para o ensino da língua francesa e o método escolhido foi "VOIX ET IMAGES DE FRANCE" que chamaremos de (VIF). Esse método foi elaborado por professores franceses do "Centre de Recherche et D'études Pour La Diffusion du Français" (CREDIF) da "École Normale Supérieure de Saint-Cloud "[1]

Esse método foi elaborado em 1960, na França, e no decorrer dessa década foi utilizado pelas Alianças Francesas do

Brasil, sobretudo no Rio de Janeiro e em São Paulo. Quando foi adotado em 1970 pela UNICAMP já era largamente utilizado no Brasil, e era a única alternativa áudio-visual. Esse método foi o precursor da utilização da imagem e do som em cursos de língua francesa. Era a técnica entrando na sala de aula. O professor então tinha diante de si não mais apenas o quadro negro, o giz e o livro. Havia um projetor de imagens e um gravador. Para trabalhar com esse material o professor devia passar por um longo estágio^[2] com professores franceses, onde aprendia a utilização das técnicas áudio-visuais e seu procedimento na sala de aula. No prefácio do método, diziam os autores:

Nous enseignons une langue "vivante": une langue ne vit que si elle est parlée. Nous voulons donc que, pendant les premières heures de son initiation, l'élève consacre tous ses efforts à apprendre à écouter, à imiter, et à employer aussi spontanément que possible la langue parlée familière. (Guberina, P. e Rivenc, P. 1962, p.VII)^[3]

Para que se chegasse aos resultados previstos, várias etapas tinham que ser cumpridas rigorosamente. Era apresentada aos alunos uma série de imagens combinadas com o som, fase essa que era chamada de Présentation. Logo após o professor explicava frase por frase. Era a chamada Explication. Depois de tudo explicado, os alunos deviam repetir as falas frase por frase e o professor fazia as devidas correções. Essa fase era chamada de Répétition e apenas após essas fases o professor explorava, com os

alunos, tudo que haviam memorizado até então. Era a chamada Exploitation. Como podemos notar, esse método "valoriza a memória, tentando criar hábitos linguísticos, ou seja, automatismos" (Costa, 1987, p.66)

A estratégia do método, para criar situações de uso da língua, se constrói pela utilização de personagens: uma família de classe média francesa, M. e Mme Thibaut, que morava em Paris no número 10 da Place d'Italie^[4]. M. e Mme Thibaut (Michel e Françoise) tinham dois filhos, Paul e Catherine. Durante trinta e duas lições os alunos podiam, conduzidos por eles, conhecer hábitos de franceses de classe média tais como uma típica casa francesa, participar do aniversário das crianças, passear por Paris conhecendo jardins, o correio, um café, um restaurante, um cinema e chegando até mesmo a conhecer o campo francês. Não havia uma ordem na apresentação dessas situações: elas apareciam de maneira independente uma das outras, de modo que o conteúdo de uma unidade nada tinha a ver com o conteúdo das unidades anteriores e seguintes. Trata-se de personagens focalizados em situações variadas e ao mesmo tempo estanques, com o objetivo único de apresentar diferentes situações ao aluno que estudava seguindo o método.

Cada lição era dividida em duas partes: na primeira parte a família Thibaut estava sempre presente enquanto que na segunda parte (mécanisme) encontrava-se, com mais frequência, um apresentador, uma apresentadora, um jovem, uma jovem, um senhor. Tratava-se, quase sempre, de mini-diálogos cujo objetivo, como o

próprio nome induzia, era a aquisição de uma das estruturas gramaticais introduzida na primeira parte. Buscava-se a automatização da estrutura. Exemplificando, na unidade V o artigo partitivo-indefinido "du" aparece uma única vez, na forma afirmativa. Nos mecanismos é retomado exaustivamente em onze frases.

Chacune des 32 leçons de la méthode est une conversation entre deux ou trois personnages, dans laquelle intervient parfois un présentateur homme ou femme. Cette conversation traite d'un centre d'intérêt de la vie courante. Il n'est pas question d'épuiser ce centre d'intérêt c'est-à-dire de nommer ou de décrire des séries d'objets et d'actions. Notre but a été de proposer aux élèves les formes d'expression que les Français peuvent avoir à utiliser à l'occasion des situations choisies. (Livre du Maître, p.XI)

Lições de gramática (verbos, preposições, artigos, pronomes, etc), e de fonética eram ministradas aos alunos dentro da sala de aula. [5] Vejamos o que diz o livro do professor (página XX) a esse respeito:

"La progression s'attache essentiellement à faire acquérir:

- 1) la pratique l'emploi des verbes les plus fréquents (verbes du premier groupe, aller, faire, venir, verbes pronominaux), dans des phrases affirmatives, negatives et interroga-

tives aux temps les plus usuels de la conversation (présent, futur, impératif, passé composé, futur proche, passé récent).

2) l'entraînement à utiliser spontanément, les pronoms personnels, surtout les pronoms compléments quand ils sont associés dans des groupes complexes tels que:

Il me l'a dit,
je ne lui donne pas,
apporte m'en un, etc..."

e vejamos, na página XXIII do mesmo livro, o que dizem a respeito da fonética:

Dans notre cours, la phonétique touche aux bases essentielles de la méthode, qui partant de la langue parlée s'appuie sans cesse sur les aspects acoustiques du langage. Méthode structurale, qui dépasse les éléments en les niant dialectiquement, la phonétique se retrouvera dans chacune des trois parties de chaque leçon: en effet l'intonation et le rythme sont les supports les plus puissants en vue de l'assimilation du texte entendu.

A grande vedete do método era o uso do LABORATÓRIO. As pessoas pensavam que simplesmente fazendo exercícios no laboratório de línguas aprenderiam, como num passe de mágica, a língua francesa. Acompanhava então o método uma série de exercícios estruturais que deveriam ser feitos em laboratório. No livro do

professor de método VIF encontramos como principios de base:

Alors que la leçon proprement dite comporte l'étude d'un centre d'intérêt qui a pour but d'enseigner un vocabulaire restreint et des structures s'y rapportant, le mécanisme qui accompagne la leçon se propose l'étude d'un ou plusieurs points de grammaire dont l'ensemble constitue tout ce qui a été retenu par la Commission du Français Fondamental au titre du premier degré.

Le professeur doit faire porter tout l'effort sur la compréhension du sens global de la structure, puis sa répétition dans une multiplication d'exemples jusqu'à ce que l'étudiant ait acquis le mécanisme réflexe qui lui permet l'emploi spontané de la structure considérée. (id. ibidem, p. XIX)

Vejamos um exemplo:

L'agent dit "Ne parlez pas tant".

M.X fume 50 cigarettes par jour.....Ne fumez pas tant.
Il boit un litre de vin à chaque repas.....Ne buvez pas tant.
Mme X mange beaucoup de gâteaux.....Ne mangez pas tant.
Les enfants crient.....Ne criez pas tant.

E, nesse clima de grande euforia tecnológica, a UNICAMP manda vir da Holanda um completo equipamento para montar um laboratório de línguas. Em entrevista realizada em 21 de agosto de 1992, a Profa. Coudry recorda o fato:

...foi a época em que o audio-visual se completou com o laboratório. Se outros tempos se caracterizaram pelo vídeo e depois pelo vídeo cassete, aquela época foi a do laboratório. Fausto Castilho mandou vir - deve estar lá tudo encaixotado em algum lugar - da Holanda o que existia de mais moderno que se possa imaginar em termos de laboratório de línguas. Porque uma Universidade que se prezasse e que estava começando precisava ter aquilo que de mais moderno oferecia a tecnologia. Eu não tinha o menor entusiasmo, mas enfim ... Antes de chegar o material, nós trabalhávamos nos barracões. Com a chegada do laboratório holandês - acho que era Phillips - veio aquela coisa! não podia pôr aqueles aparelhos num lugar que chovia dentro... foram arranjados os locais novos para instalá-los. O primeiro CLA, lá perto da engenharia, tinha a sala de laboratório. Eu sentia um tédio mortal, aquilo provou que não valia nada mesmo, que não levava a nada e os alunos, depois de uma hora, já estavam bocejando...ninguém avançava ... Foi um fracasso total. Naquela época a dificuldade para verbas era uma coisa assim incrível...então eu precisava comprar material e não vinha verba, não vinha verba ... então, não tinha nada nem o DVV (De Vive Voix), que já era melhor que o outro. Eu precisava de dinheiro para comprar o método, porque naquela época tudo era feito em cima desse material...

e o que diz a professora Dirce Biojone em entrevista realizada em 22 de setembro de 1992:

...como a UNICAMP já tinha montado um laboratório de línguas - coisa que nem a Aliança Francesa tinha - com cabines individuais, cada grupo de alunos ia pra sala, cada um para sua cabine... A idéia daquela época, não só da UNICAMP, era que esses sistemas eletrônicos, que esse audio-visual, iam fazer milagres, que todo mundo ia aprender desde que ficasse dentro de uma cabine repetindo as coisas...

Como se pode notar, o laboratório de línguas e seu uso no ensino, de forma canonicamente behaviourista, teve um curto apogeu na experiência da UNICAMP. Em meados da década de 80, em trabalho dedicado a busca de novas formas de utilização de tal recurso, Costa (1984:77) afirma:

O laboratório de línguas foi muito valorizado pelos métodos áudio-visuais que o consideravam um elemento importante na aprendizagem de 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 mesma 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 podia ter maior contato com a língua falada.

Além disso, 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 da reiteração. esse trabalho refletia ainda os princípios de uma teoria linguística - o estruturalismo distribucional - proveniente da escola americana de Bloomfield. No laboratório, esses 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 criar hábitos linguísticos que levassem à correção dos enunciados produzidos.

Em abril de 1974, quando entrei para a UNICAMP contratada como professora de língua francesa, todos esses laboratórios estavam montados e em pleno funcionamento. Nessa época não estavam mais montados nos barracões perto da engenharia e sim no prédio do ciclo básico junto à Faculdade de Educação. Em julho de 1974, quando foi inaugurado o primeiro prédio do CLA (onde hoje está instalado o IEL), quatro laboratórios foram montados na parte superior do prédio e havia um técnico contratado para manutenção dos mesmos. Na época a disciplina Francês tinha 5 horas de curso semanais, sendo 4 horas em sala de aula e 1 hora no labora-

tório. Aos poucos, porém, as horas no laboratório começaram a ser substituídas por outras atividades e finalmente essa hora de laboratório saiu do horário. Os laboratórios continuaram montados ainda por algum tempo e eram utilizados esporadicamente por algum aluno que queria fazer exercícios. No início da década de 80 os laboratórios não eram mais utilizados por qualquer professor, e em julho de 1991 foram desmontados^[6]. Como diz a professora Coudry "devem estar encaixotados em algum lugar".

A professora Cida Coudry permaneceu no quadro de professores de línguas da UNICAMP apenas três anos, de 1970 até 1972. Junto com ela trabalharam a prof. Zhaidé L. Muzart, no período de 1971 a 1974 e a professora Júlia Helena C. Barone, no período de 1971 a 1973. Com a saída da professora Coudry foi contratada a professora Dirce Rocha Biojone, que ficou no CLA de 1973 até 1977. Atuou também no Ensino de Francês nesse período a professora Maria Irma Hadler-Coudry, que ficou no CLA até 1980, época em que abandonou o ensino de francês, sendo contratada pelo Departamento de Linguística como professora de Neurolinguística.

Durante todo ano de 1971 a disciplina Francês continuou tendo a sigla HL 103 e teve nesse ano 68 alunos matriculados, (um aluno da Matemática, um aluno da Engenharia Elétrica, um aluno da Engenharia Civil, um aluno da Engenharia de Alimentos, doze alunos da Medicina, treze alunos do departamento de Ciências Sociais, trinta alunos do departamento de Ciências Econômicas e nove alunos do departamento de Linguística).

De 1971 a 1972 houve um grande salto no número de alunos matriculados em Francês e a disciplina muda de sigla de HL103 passa a HL113, registrando-se a seguinte ementa para HL113-Francês I no catálogo de 1972:

EMENTA:

Estudo das estruturas fundamentais da língua francesa, no sentido de permitir ao aluno conversação e leitura no idioma referido.

BIBLIOGRAFIA:

Não fornecida pela unidade.

OBSERVAÇÕES:

Em virtude do aspecto eminentemente prático do curso, predominam as técnicas com recursos áudio-visuais.

Nesse ano de 1972 aparecem as disciplinas Francês II, III e IV como continuação da disciplina Francês I. Já com alunos matriculados nos quatro níveis, a disciplina Francês tem nesse ano 200 alunos regularmente matriculados e o método adotado para o ensino de francês não é mais o VIF e sim o De Vive Voix. A mudança de método, como se pôde ver no fragmento da entrevista com a Profa. Coudry citada acima, correspondeu, na verdade, a uma atualização do ensino de francês ao que se vinha pesquisando na

CREDIF.

Esse segundo método é também produto do mesmo centro de pesquisa, CREDIF, publicado pela mesma editora. Tal como o primeiro método, uma enorme bateria de exercícios estruturais era proposta [ou imposta] como forma de domínio de estruturas frásticas necessárias à conversação cotidiana em língua francesa. As etapas eram também as mesmas (présentation, explication, répétition e exploitation), às quais era acrescentada uma nova, aparentemente de grande inovação chamada de transposition:

La transposition, quant à elle, devrait naître non de thèmes imposés mais des hasards heureux de la situation de classe. Elle consiste en un " jeu de langue", aussi spontané et vif que possible lorsqu'elle est réussie: broderie ou variation sur le thème du jour, elle utilise librement les réminiscences ou fait inventer des phrases sur les modèles assimilés. Elle devrait être création et re-création, moment où l'élève prend avec assurance son essor et trouve plaisir à s'exprimer (et à constater qu'il peut s'exprimer dans la langue nouvelle). A ce stade, le professeur doit le plus possible s'effacer. Son rôle est de stimuler quand la conversation se tarit ou que l'imagination s'épuise, mais d'être un parmi les autres quand les élèves ont suffisamment d'inspiration pour inventer et s'exprimer. (Moget, M.T. 1972, p.XIX)

Neste novo método, as imagens continuavam a focalizar um personagem, e a cada imagem correspondia um enunciado do personagem. Esperava-se que os alunos lessem as imagens, e a partir do enunciado proferido pela personagem, construíssem um único enunciado seu a propósito da mesma imagem e utilizando o vocabulário apresentado naquele momento da sequência do método.

Quanto às diferenças, a primeira coisa que nos salta aos olhos é o fato de cada lição ser apresentada como um capítulo de uma mesma história. O método é constituído de 21 lições e tal como em VIF, apresentadas em duas partes. Aqui, a segunda parte (mécanismes) é apresentada de uma forma mais disfarçada na medida em que se continua narrando a história em questão. Não se trata mais de mini-diálogos: é a história que continua a ser narrada.

Outra diferença significativa é a presença, no livro do aluno, de texto escrito - o livro do aluno do VIF só apresentava imagens. Ainda que a parte escrita fosse extremamente reduzida, contendo curtíssimos poemas como:

A Paris
Rue de Rivoli
Un jeune homme
Prend un taxi

a modalidade escrita era apresentada desde o início do aprendizado, enquanto que em VIF o aluno só teria acesso a um texto escrito semelhante após pelo menos quarenta horas de francês.

A grande inovação do método se encontra no que a autora denominou de "imagens de transposição" onde, teoricamente, os alunos teriam oportunidade de se servir livremente das estruturas adquiridas e automatizadas no decorrer do ensino-aprendizado. A liberdade estaria na escolha da estrutura e não na utilização das estruturas, visto que a imagem era de tal forma programada que sugeria quase sempre um único enunciado. Muitas vezes os trabalhos escritos dos alunos pareciam cópias uns dos outros.

A meu ver, a grande novidade que o ensino audio-visual apresenta, além de trazer para a sala de aula a voz "em francês", antes restrita à voz do professor [e a alguns usos de músicas francesas pelo professor], é o fato de os métodos empregados estarem vinculados às pesquisas oriundas do Francês Fundamental^[7], o que veio a alterar a progressão gramatical do aluno e o uso de um léxico mais adequado ao público constituído por estudantes estrangeiros principiantes. Acredito que a partir da pesquisa do Francês Fundamental ninguém mais ousaria impor, em início de aprendizado, o uso de itens lexicais como "sourcil", "front", "lèvres", "menton" e "joues", utilizados até mesmo por métodos revolucionários como "Cours de Langue et Civilisation Françaises" de G. Mauger. Quanto à progressão gramatical poderíamos notar, por exemplo, que verbos como "être", "avoir", "faire", "aller", "venir", etc., até então colocados após os verbos regulares do primeiro grupo (verbos da primeira conjugação terminados em "er") sob o pretexto de serem de número extremamente limitado em relação aos verbos regulares, os métodos audio-visuais

alteram esta seqüência canônica (fundamentada em termos gramaticais) com base na freqüência de uso destes verbos irregulares.

Em 1974 a professora Zhaidé L. Muzart foi substituída pela professora Celene M. Cruz e em 1975 foi designada uma quarta professora para atuar junto ao CLA, professora Renata Ferrão, que em 1977 foi substituída pela professora Deyzeli Meira Costa. Em 1977 a professora Dirce Rocha Biojone foi substituída pela professora Ivonne F. Mantoanelli e permanecemos as quatro professoras (Maria Irma, Celene, Ivonne e Deyzeli) até 1978.

Note-se que neste curto espaço de tempo (1970 a 1977) houve uma constante mudança de professores de francês, estabilizando-se o quadro docente somente a partir de 1978. Trata-se, como se viu no capítulo anterior, precisamente do período em que o ensino de línguas estrangeiras na UNICAMP, ainda que sob a rubrica de um órgão institucional "pomposo" - Centro de Linguística Aplicada - não era considerado uma atividade docente plena: as condições de trabalho e de salário dos professores de língua eram péssimas, cabendo-lhes "somente" ensinar as línguas, com o uso do que de mais moderno se poderia encontrar em termos de métodos... Com a criação do Instituto de Estudos da Linguagem, novo ânimo passa a inspirar os professores de línguas estrangeiras, do ponto de vista profissional. Como já se viu, inicia-se com este Instituto uma luta demorada pela construção do professor de línguas como professor universitário em seu sentido pleno (que incluem não só o ensino, mas também a pesquisa e a extensão entre suas

atividades).

2.3. O ensino instrumental da língua francesa

Paralelamente à disciplina Francês ministrada pelo CLA, foi também oferecida na UNICAMP uma outra modalidade Francês, no período de 1974 a 1976. A disciplina se chamava EP 103 (Francês Operacional) e era ministrada na Faculdade de Educação por um professor contratado especificamente para esse fim. O professor contratado foi o professor Joaquim Brasil Fontes Jr. Essa disciplina foi oferecida na UNICAMP especificamente para os alunos de pedagogia (72 alunos em 1974, 52 alunos em 1975 e 55 alunos em 1976). Em nossa pesquisa, encontramos registro de matrícula de alunos provenientes de outros institutos ou faculdades (matemática 1 aluno em 1974; ciências biológicas 2 alunos em 1975; ciências sociais 3 alunos em 1974 e um aluno em 1975; ciências econômicas 3 alunos em 1975; música 2 alunos em 1974; estudantes especiais 3 alunos em 1974 e 6 alunos em 1975). A metodologia proposta nesse curso era baseada num trabalho do professor Montesuma, então diretor da Faculdade de Educação. Vejamos o que encontramos no catálogo de 1974, a propósito de EP103-Francês Operacional :

EMENTA

Capacitação para leitura compreensiva de temática educacional em idioma francês ou domínio do francês básico para pesquisa biblio-

gráfica na literatura pedagógica existente em francês (glossário específico, taxinomia). Curso intensivo, conjuntamente ministrado com a disciplina Introdução à Educação (textos de apoio também em francês). Instrumental para trabalho.

BIBLIOGRAFIA

De autoria do próprio docente, em cujos trabalhos indicará sempre ampla e diversificada bibliografia complementar.

Segundo informações do docente responsável por Francês Operacional, cabia-lhe executar o método de ensino proposto pelo Prof. Montesuma. Concebendo a língua com um "tesouro de itens léxicos", propunha-se um ensino do vocabulário, especialmente aquele vinculado à área pedagógica. Na verdade, tratava-se de pensar uma espécie de grande dicionário de termos pedagógicos em língua francesa que, uma vez dominado pelos estudantes lhes permitiria o acesso à bibliografia em língua francesa na área. Na prática de ensino, em sala de aula, punha-se o aluno diante de textos franceses e eles fichavam o vocabulário fundamental. Como no programa de sala de aula os alunos trabalhavam com uma coletânea de textos, cabendo ao professor ler estes textos e depois discutir seu conteúdo com os alunos, foi necessário ir além de um repertório vocabular, estudando estruturas frásticas e textuais para atender as necessidades de leitura compreensiva de textos teóricos de pedagogos e filósofos franceses.

O ensino instrumental (leitura) somente é efetivamente implantado já no Instituto de Estudos da Linguagem. Em agosto de 1978, junto com o Consulado da França implanta-se no CLA uma supostamente nova modalidade de ensino de francês, o chamado Francês Instrumental. Tratava-se de um curso de leitura em francês para estudantes da mesma área de conhecimento. Tal perspectiva, como se viu a propósito do Francês Operacional oferecido na Faculdade de Educação, importa um uso instrumental da língua estrangeira, em função das necessidades de leitura e atualização nas áreas de especialização do estudante. Se do ponto de vista mais amplo da língua e da cultura pode-se classificar um tal ensino/aprendizagem como instrumental, não visando o conhecimento da língua para um desempenho de "sobrevivência" (que temos denominado de "pragmático"), do ponto de vista estritamente linguístico tinha-se a convicção de que os conhecimentos extra-linguísticos ajudariam na compreensão do linguístico. A novidade metodológica apresentada pelo Francês Instrumental reside no fato de serem utilizados textos científicos (da mesma área de conhecimento) desde o início do aprendizado, restringindo-se este ao desenvolvimento da recepção, ou seja, o aluno nunca era solicitado a ler em voz alta o texto que estava estudando e muito menos a produzir oralmente o que quer que fosse em francês. Do ponto de vista motivacional, esperava-se que a temática dos textos utilizados fossem suficientes para levar os alunos a se interessarem por seu conteúdo, e por esta via pretendia-se atingir uma competência de leitura de textos franceses.

O Francês Instrumental é um curso de pequena duração, de apenas dois módulos (2 semestres) que pretende desenvolver apenas a recepção de textos escritos. Parte do princípio de que existe uma necessidade de leitura na língua original e de ter contato com uma bibliografia específica. Sua metodologia parte do princípio de que, mesmo o aluno não tendo qualquer conhecimento da língua, ele possui conhecimentos não linguísticos ou linguísticos da língua materna que facilitam a compreensão.

Todos conhecem os objetivos que nortearam a criação e o desenvolvimento da metodologia "instrumental". Trata-se de um trabalho com um publico específico (estudantes universitários, sobretudo de pós-graduação, de uma mesma disciplina ou de disciplinas afins) e homogêneo (com pouco ou nenhum contato anterior com a língua francesa), que tem necessidade de ler textos em francês mas que não dispõe de tempo para uma aprendizagem da língua a longo prazo (a qual incluiria todas as competências: compreensão e expressão, oral e escrita). Nessa condições, os cursos de FI se organizam, em geral, em um semestre de sessenta horas/aula (às vezes, em dois semestres, com cento e vinte h/a), durante o qual se trabalha exclusivamente a leitura de textos autênticos, através de uma abordagem global, sensibilizando os aprendizes para o funcionamento discursivo dos textos e levando-os a desenvolver estratégias de leitura. (Nery, 1992, p.9) (grifos da autora)

Na UNICAMP a procura por Francês Instrumental é pequena em relação aos cursos de Francês (vide tabela 7, capítulo 3). Tal demanda se deve, entre outras razões

- 1 - ao fato de que em algumas áreas a bibliografia francesa é simplesmente esquecida. Há, em algumas bibliotecas de alguns Institutos da UNICAMP, livros, revistas e documentos franceses ainda lacrados;
- 2 - ao fato de que em alguns Institutos, que valorizam extremamente a bibliografia francesa, os professores que a indicam o fazem quase que sistematicamente em português ou espanhol, quando não apresentam um resumo de obras em português, elaborado pelo próprio professor;
- 3 - ao fato de que alunos interessados em ler textos em francês no original não se contentam apenas com essa competência e frequentemente abandonam o curso instrumental no decorrer do primeiro semestre, transferindo-se para um curso regular de Francês, especialmente os alunos da graduação, que dispõem de tempo para uma aprendizagem mais demorada;

Para a implantação dos cursos de Francês Instrumental - leitura - a UNICAMP recebeu dois leitores franceses que permaneceram no cargo durante 10 anos (1978-1988). Os leitores foram a professora Charlotte C. Galves e o professor Jean Pascal Gans. Inicialmente o consulado da França pagava os professores, por

prestação de serviços. Aos poucos a UNICAMP foi incorporando os mesmos a seu corpo docente, sem que isto significasse que estes profissionais permanecessem na UNICAMP apenas ministrando cursos instrumentais. Graças à existência deste convênio, foram contratados os seguintes professores: Nicole Thimmig, Mariângela Ricci, Maria Helena L. Gimeno, Paulo Otoni e Milton T. Arruda.

O francês instrumental, inicialmente oferecido apenas através do convênio, sem fazer parte das ofertas de disciplinas elencadas no Catálogo da Universidade, foi aos poucos se integrando ao CLA e em 1980 foram criadas as siglas HL123 Francês Instrumental I e HL223 Francês Instrumental II.

A partir deste período, o ensino de francês na UNICAMP passa a se dar em duas modalidades: o Francês Geral e o Francês Instrumental.

2.4. Dos métodos à construção de uma metodologia de ensino

No decorrer dos anos, a demanda por francês aumenta consideravelmente e já contávamos com mais dois semestres de francês geral: às disciplinas HL 113, HL 213, HL 313, HL 413, acrescentam-se as disciplinas HL 513 e HL 613. Para atender tal demanda, em 1980 foi contratada mais uma professora para atuar junto ao CLA, a professora Vera Lúcia de Aguiar. Essa contratação nada tinha a ver com a disciplina Francês Instrumental: era ape-

nas mais uma professora para ministrar Francês. Em 1981 os cursos de francês da UNICAMP oferecidos pelo CLA (francês geral e francês instrumental) tinham nada menos do que 491 alunos regularmente matriculados.

Embora os métodos audio-visuais tenham predominado na prática dos professores de francês, desde o início de sua utilização vários dos procedimentos propostos eram questionados e aos poucos os professores iam fazendo suas modificações e adaptações. A professora Dirce R. Biojone, em sua entrevista, afirma:

...tem sempre que haver maleabilidade, por uma coisa ou outra. Quer dizer, às vezes você está seguindo um curso inteirinho tal como proposto pelo método áudio-visual. Mas vê que há questões difícilísimas não explicitadas. É preciso fazer uma parada de cinco minutos, explicar a questão. Vendo que tudo fica claro, acabou ...

Em 1980 professores do CLA, no Simpósio Nacional sobre as Culturas e Literaturas de Expressão Francesa, realizado em Belo Horizonte, já questionavam a utilização de métodos e suas consequências, inspirados na linguística da enunciação:

A partir de indagações relativas ao desempenho linguístico dos alunos em situação real de enunciação, colocamos como ponto inicial de nossa discussão a análise do processo pelo qual provocar-se-ia, nos chamados cursos au-

dio-visuais, um distanciamento entre o enunciador (aluno) e o seu enunciado.

Para o exame da questão sobre a qual incidirá nossa análise, faremos referência a um dos vários fatos observados: o mesmo aluno que responde sem hesitar à pergunta - Qu'est-ce que vous avez fait hier? com a resposta - Je suis allé chez Mireille (Philippe, Sylvie, Mme Renard. .) quando feita dentro do quadro situacional proposto pelos métodos, encontra dificuldade de responder ao mesmo tipo de pergunta fora da "mise-en-scène" dos métodos.

Ocorrências dessa natureza nos conduzem a concluir que, mesmo quando produzido um discurso na primeira pessoa, há uma manifesta impessoalidade por parte do locutor, incapaz de constituir-se como sujeito real do discurso emitido, restringindo-se ao papel de reprodutor de sequências verbais atribuíveis a um outro. Esta situação seria inexplicável se língua fosse apenas um sistema de regras gramaticais que excluiriam o sujeito, e sua aquisição, a mera fixação dessas regras. Na verdade, há mais elementos envolvidos. A noção de discurso abre um caminho para a explicação da situação descrita. (Cruz, C.M. e Aguiar, V.L., 1982, p.85)

Nesse ínterim (1976-77), aparecia no Brasil um outro método para ensino de Francês, e desta vez não era feito pelo CREDIF e não era publicado por DIDIER. O novo método se chamava "C'est le Printemps" e tinha sido elaborado e experimentado por professores do Centro de Linguística Aplicada de Besançon e pu-

blicado pela CLE International. Esse novo método nasce da crítica aos métodos anteriores, e vem a UNICAMP exatamente no momento em que os professores procuravam novos caminhos. Esse método parecia bem mais interessante que os anteriores pois não fazia mais a apologia às regras, o professor ficava bem mais à vontade e na unidade 1 propunha inclusive que o professor começasse a primeira aula explicando a pedagogia que seria utilizada e o conteúdo do método na língua materna do aluno.

Cette présentation permet souvent d'éviter une certaine résistance de la part d'étudiants habitués à travailler selon des méthodes traditionnelles (traduction, référence constante à l'écrit, professeur s'exprimant dans la langue maternelle des étudiants, etc...).

Par la suite, et cela a été le cas pour l'expérimentation de la méthode à Besançon, au Centre de Linguistique Appliquée, cette présentation permet d'engager des discussions sur la méthodologie et le contenu de la méthode entre les étudiants et le professeur, donc d'établir un dialogue sur une question qui intéresse et concerne le groupe-classe.

Cette présentation se fera, soit dans la langue maternelle des étudiants, si le groupe est homogène et si le professeur parle cette langue, soit dans une langue véhiculaire commune, des étudiants traduisant à d'autres étudiants, s'ils n'ont pas compris. (Livro do Professor, p.14)

A passagem do português para o francês era proposta através do preenchimento de uma ficha de apresentação, onde professor e alunos preenchem fichas e através destas um grande vocabulário é introduzido. Desde a primeira aula os alunos são já confrontados com estruturas variadas da língua francesa. Consideramos essa ficha de apresentação tão boa que mesmo hoje, 1993, nas classes de Francês I (LA 113) iniciamos nossos cursos nos utilizando da mesma técnica, com uma ficha de apresentação que segue mais ou menos o seguinte roteiro:

NOM:
PRENOM:
AGE:
NATIONALITE:
PROFESSION:
ADRESSE:
DATE d'ARRIVEE en FRANCE:
DATE du DEBUT du COURS:
LANGUE MATERNELLE:
AUTRE(S) LANGUE(S) PARLEE(S)

Com esse pequeno questionário podemos passar várias aulas, fazendo com que os alunos trabalhem estruturas francesas utilizando-nos de um conteúdo proposto pelo próprio aluno. Assim, se o professor inicia sua aula dizendo:

je m'appelle X,
j'ai X ans,
je suis brésilien,
je suis professeur,
j'habite Campinas ...etc.

esses pequenos enunciados, relativos ao próprio professor, levam os alunos a produzirem inúmeros enunciados tais como : "je ne suis pas français, je suis brésilien, je suis étudiant , j'habite Campinas aussi." E aos poucos o professor vai introduzindo a terceira pessoa (il/elle) do singular, a primeira do plural, acrescentando a esses pequenos enunciados outros elementos que aos poucos os alunos vão assimilando e utilizando naturalmente: respondendo às perguntas do professor ou fazendo ele mesmo perguntas a um outro colega. Quando o método propriamente dito passa a ser utilizado, com suas imagens e seus conteúdos temáticos e linguísticos, os alunos já conhecem várias estruturas da língua francesa e já sabem perfeitamente distinguir o seu eu do eu do outro - o personagem do método.

Já no momento introdutório do curso , convidando-os a se apresentarem através de fichas de identidade, é possível permitir que se instaure de maneira espontânea um discurso fundado no real e no cotidiano , discurso que prescinde dos habituais subterfúgios que permitiriam aos alunos esconder-se atrás de um outro. Aparece assim um sujeito que pode ser responsável pela enunciação, ou seja, um indivíduo que não só represente papéis. (Cruz, C.M. e Aguiar, V.L. 1982, p90)

Os centros de interesse não estão mais calcados em uma história e sim nos próprios alunos ou em pequenos diálogos que

mostram a realidade francesa de hoje. Temas como desemprego e a situação dos estrangeiros na França são abordados durante as seis "unités didactiques" tornando a classe mais interessante. Assim:

C'est le Printemps n'est-il pas l'histoire d'une famille petite-bourgeoise sans problèmes ou une idylle entre jeunes gens timides, mais une suite de situations mettant en scène des personnages divers, des gens de tous âges, des français et même des étrangers vivant en France. Par eux, travers eux, une certaine réalité française apparaît. Les problèmes que vivent concrètement les français et les étrangers "ici et maintenant" apparaissent dans beaucoup de dialogues. Ici c'est un jeune auto-stoppeur qui monte à Paris pour chercher du travail, là c'est un petit retraité qui proteste contre la condition faite aux vieillards... Situations "adultes" éveillant l'intérêt de l'étudiant qui compare, questionne... et chemin faisant apprend à se tirer d'affaire en français dans des situations difficiles. (Livro do Professor, p.5)

Pode-se notar esse mesmo tipo de preocupação em professores da UNICAMP que já diziam em 1980:

Nossa proposta é que se trabalhe com um material que possibilite a constituição do sujeito do discurso, que se escolham situações (imagens, diálogos, etc) que permitam a emergência do concreto, do real, enfim, de ele-

mentos que não impeçam o aluno de comparar, questionar, possibilitando a produção de discursos que incluam um eu que se distingue do outro. Nesses casos, é possível, por exemplo considerando-se uma imagem, que o aluno produza discursos que seguiriam três etapas, do tipo:

1) O que o outro (personagem da situação proposta) está fazendo, dizendo, etc.

2) O que eu penso disso.

3) O que eu faria em tal situação ou o que se deu comigo em situação análoga. (Cruz, C.M. e Aguiar, V.L. 1982, p.90)

Como já foi dito anteriormente, os autores do método "C'est le Printemps" dizem que esse método nasce da crítica dos áudio-visuais anteriores, e essa crítica não se baseia apenas em uma crítica da realidade francesa, mas também em uma crítica de ordem linguística, pois desde a primeira lição encoraja os alunos a se exprimirem em francês e não sonega ao aluno qualquer tipo de informação, ou seja, em qualquer momento do curso quando o aluno faz uma pergunta ao professor, a resposta é dada imediatamente e não remetida para depois. Por exemplo: na lição 1, quando da aplicação do questionário, o professor já coloca um verbo no "passé composé", quando diz a seguinte frase: Je suis né(e) à..., obviamente o "passé composé" será trabalhado mais tarde, mas uma frase absolutamente real é apresentada aos alunos. Vejamos o que dizem os autores do método na sua introdução:

"C'est le Printemps" est également né d'une critique d'ordre linguistique: d'un côté on encourage l'étudiant à s'exprimer, de l'autre on ne lui en donne pas les moyens: c'est ainsi qu'en général ce n'est qu'à la fin d'une méthode de premier degré que sont abordés les temps du passé alors que ceux-ci se révèlent absolument nécessaires sur le plan de la communication dès le début de l'apprentissage. La progression linguistique des six premières unités de C'est le Printemps vise à l'autonomie d'apprentissage de l'étudiant ainsi qu'à l'acquisition de moyens linguistiques directement utilisables en situation de communication: embrayeurs, modalisateurs, système de temps opérationnel suivant:

PASSE RECENT

IMPARFAIT

PASSE COMPOSE PRESENT/ FUTUR PROCHE/FUTUR

aujourd'hui

L'étudiant pourra à la fin de ces 6 unités se situer en français dans le temps et l'espace et exprimer "son attitude (sentiment, jugement) à l'égard de l'autre ou du thème de l'échange"(fonction expressive ou émotive) [1- Linguistique et enseignement des langues. E. Roulet.], car communiquer avec autrui, ce n'est pas seulement transmettre des informations ou poser des questions sur les objets et les événements qui nous entourent ("Il commence son travail à huit heures", la salle de bains est entre les deux chambres")

[2-E. Roulet, Linguistique et Enseignement des Langues, leçon inaugurale (6.12.72.) Université de Neuchâtel. (Livro do Professor, p.5)

Outra novidade diz respeito à língua: os métodos anteriores se utilizavam de gravações feitas especialmente para os métodos, com diálogos pré-fabricados. Em "C'est le Printemps" os autores dizem que os diálogos são quase autênticos, porém todos foram gravados em situação normal de fala, ou seja, não foram gravados em estúdio, mesmo que tivessem sido pré-fabricados. A grande maioria de diálogos são autênticos e na gravação escutamos registros os mais diversos em situação de fala normal (hesitações, repetições, etc), o que dificilmente encontraríamos em VIF e DVV.

La langue des dialogues est quasi authentique (enregistrements reflétant les reprises, les hésitations, le débit de la langue quotidienne). De plus à chaque unité des enregistrements spontanés familiarisent l'étudiant avec la langue parlée authentique et son rythme. L'étudiant est également dès le début de son apprentissage sensibilisé aux divers registres de la langue du français. (Livro do Professor, p. 5)

Vejamos alguns exemplos de diálogos autênticos apresentados na Unidade Didática 3, do método "C'est le Printemps" onde podemos notar as hesitações e as repetições (transcrito de Livro

Interview 1 (avec un technicien)

-Qu'est-ce que t'as fait pendant le week-end?

-Euh qu'est-ce que j'ai fait pendant le week-end? Euh... Alors le week-end ça commence le samedi, à quelle heure?

-Je sais pas. Samedi à midi peut-être.

-Samedi à midi alors. Samedi à midi, un petit peu avant midi, j'ai été acheter un paquet de cigarettes et j'ai été prendre ma fille à l'école; puis après je suis revenu chez moi. J'ai mangé comme tout le monde, enfin moi j'aime bien manger à midi...

Interview 2 (avec une secrétaire)

-Mademoiselle, qu'est-ce que vous avez fait pendant le week-end?

-Euh... Je suis allée à la campagne et puis c'est tout.

Interview 3 (avec un professeur)

-Qu'est-ce que vous avez fait pendant votre week-end, madame?

-J'ai déjeuné en famille avec mes parents, mes frères, mes soeurs.

Interview 4 (avec un administrateur)

-Tu peux nous dire ce que tu as fait pendant le week-end?

-Euh...ce que j'ai fait, ah. Bien j'ai pas fait grand chose de spécial hein tu sais. Hummm!...non je suis reté à la maison, vu le temps, y faisait pas bien beau, hum! ah non, j'ai regardé la télé tout simplement, ah; c'est tout hein, c'est tout...

O contato com a língua escrita aqui se faz desde a primeira lição, pois quando o professor apresenta aos alunos a ficha, esta aparece sob a forma escrita e no decorrer das aulas outros documentos autênticos aparecem sob a forma de pequenos anúncios de jornais ou mesmo texto de jornais. Já na lição 1 os alunos têm contato com textos escritos do seguinte tipo:

Extrait du journal Le Monde du 18 février 1975, page 9.

POLICE

Près de cent mille personnes contrôlées dans le métro en janvier

Quatre-vingt-quatorze mille quatre cent quatre-vingt-dix-sept personnes ont été interpellées dans le métro au mois de janvier et deux cent dix-neuf ont été mises à la disposition de la police judiciaire au cours de cinq mille deux cent soixante-dix-neuf opérations " métro-police" a précisé le préfet, ces contrôles suscitent " une réaction favorable de la part des voyageurs"et, dit-il, "les manifestations d'approbation se confirment au fil des

semaines et s'expriment directement auprès des effectifs en action".

En revanche, la préfecture ne fait pas savoir si les agressions dans le métro ont diminué."

Esses textos escritos não aparecem gratuitamente. Nessa mesma lição 1 foi tema de discussão uma manifestação de esquerda e os autores do método oportunamente encontraram um tema parecido no jornal, obviamente que um texto datado de 1975. Cabia ao professor procurar um similar que falasse do mesmo tema em um jornal mais atual. O importante seria encontrar um texto que falasse de manifestações e polícia, visto que o diálogo da lição 1 é o seguinte:

"Premier agent: - Qui c'est ?

Deuxième agent: - Un gauchiste.

Premier agent: - Il est français?

Deuxième agent: - Non, il est italien.

Premier agent: - Il parle français?

Deuxième agent: - Pas du tout.

Premier agent: - Est-ce qu'il habite à Paris?

Deuxième agent: - Ça, je ne sais pas.

Premier agent: - Il travaille?

Deuxième agent: - Mais non, il est étudiant. "

Enfim, a proposta do método "C'est le Printemps" era que não houvesse uma dissociação da língua falada com a língua escrita. "Expression écrite et acquisition de l'orthographe sont liées dès le départ."(id. ib.p.6), mas é importante que se enten-

da aqui que essa língua escrita é tomada como objeto de compreensão, pois em nenhum momento este método propõe a produção em língua escrita. A propósito da relevância da oralidade, Nery (1992) tece a seguinte crítica:

Em geral, os métodos de FG não abordam a escrita em sua especificidade, pois não prevêem trabalhos específicos com leitura e produção de textos escritos. Estas são encaradas como práticas espontâneas que se dão naturalmente a partir da aquisição do oral. Pelas atividades propostas, vê-se que a escrita continua sendo encarada como transcrição/transposição da oralidade, servindo à fixação gramatical. Ou seja: a escrita aparece quase sempre como um trabalho complementar da oralidade. (p.6)
(grifos da autora)

Obviamente, a crítica de Nery remete à questão da organização textual escrita, distinta da organização do texto oral. Atribui, no entanto, ao método, especialmente ao "C'est le Printemps", o que o método não afirma: seu objetivo é o ensino da língua oral e ele se faz sem que a recepção de textos escritos e nem mesmo a produção escrita seja excluída. Trata-se de privilegiar ou não esta modalidade. Não privilegiar uma modalidade linguística não implica, necessariamente, que se encara a escrita como transcrição ou transposição da oralidade. Não é objetivo primeiro do ensino/aprendizagem de FG, ao menos na UNICAMP, o ensino da escrita. De nossa parte, consideramos esta proposta bastante interessante, pois estamos convíctos do pequeno lugar

que ocupa a produção de textos escritos em língua francesa, na vida acadêmica e profissional de nossos alunos.

Como se pode notar, a adoção do método "C'est le Printemps" reflete uma grande evolução no ensino de francês na UNICAMP. O ensino através de métodos era uma etapa a vencer, e a adoção deste método, a prática com suas propostas e a concretização de uma prática pedagógica com base em seus princípios aliam-se às críticas que se vinham tecendo aos métodos anteriormente adotadas, permitindo que os professores de FG paulatinamente passem a se libertar de métodos de ensino, construindo uma metodologia de ensino própria que, embora inspirada nas sequências propostas e testadas por "C'est le Printemps", tornam o próprio método apenas uma fonte de referência.

Na verdade, o próprio método ao utilizar temas e textos sobre a atualidade - e portanto temas e textos que envelhecem rapidamente - estimulam o professor e seus alunos a abandoná-lo pela reinvenção contínua de suas próprias aulas com base em temas e textos novos, embora uma história tipo DVV, (um jovem de classe média introduz em sua família uma namorada), ainda que extremamente desinteressante, é algo que envelhece menos do que qualquer problema de grande importância social enquanto tema e notícia.

"C'est le Printemps", como se pode notar, incorpora em seu próprio programa e à sala de aula, os produtos da indústria cultural, cada vez mais acessíveis. Junto aos novos temas in-

cluem-se novos "portadores de textos" - filmes, vídeos, revistas, jornais, revistas em quadrinhos. A fragmentação da produção cultural da modernidade é, assim, incorporada ao processo de ensino.

A constante atualização e recriação fez com que observássemos que podíamos andar com nossas próprias pernas. Em resumo, estávamos livres dos métodos. Percebemos que havíamos incorporado os princípios que norteavam "C'est le Printemps" e que poderíamos fazer uso deles ainda que sem utilizá-lo.

Esse momento de inquietação metodológica coincide com a criação do Departamento de Linguística Aplicada (DLA), que incorpora em seus quadros todos os professores do CLA, que passam a ser docentes universitários em seu sentido pleno, com responsabilidade de docência e de pesquisa. Em 1982 existem também mudanças no interior do grupo de francês: a professora Ivonne F. Mantoanelli se aposenta e é substituída pela professora Lygia F. Ferreira, que permaneceu na docência dos cursos de francês até 1984.

Nesse momento de grandes mudanças (1982) aparece no Brasil um novo método para o ensino de francês, era um método feito pelo mesmo grupo de pesquisas do "Centre de Recherche et D'Etude Pour la diffusion du Français" (CREDIF) da "ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE SAINT-CLOUD", que já havia elaborado os métodos áudio-visuais VIF e DVV. Desta vez os professores responsáveis pelo novo método eram Janine COURTILLON e Sabine RAILLARD. O novo mé-

todo se chamava "ARCHIPEL", também publicado por DIDIER. Esse método foi comprado pela UNICAMP e chegou a ser utilizado por um tempo curtíssimo, (1982/1984) mas rapidamente foi posto de lado, pois os professores já não se satisfaziam mais com métodos pré-fabricados. [8]

Da junção dos princípios que inspiravam o método em uso, das críticas inspiradas nas questões enunciativas e suas conseqüências pedagógicas (e que se endereçavam ao uso de métodos) e da qualidade das gravações e situações abordadas por "Archipel", a prática de sala de aula de cada professor de FQ vem se beneficiando da própria história do ensino na UNICAMP, somando-se a formação acadêmica de cada professor. Assim, as experiências pedagógicas de Freinet, objeto de meu estudo na dissertação de mestrado, acabam sendo compartilhadas com alguns colegas e inspiram aulas, como as minhas próprias aulas se inspiram nas contribuições de estudos e de vivência cultural de outros colegas. Assim, temos utilizado tanto gravações de métodos audio-visuais (por exemplo, o conjunto de entrevistas de ótimo nível que pode ser localizado na lição 2 de "Archipel" pode ser utilizado em início de aprendizagem). Combinando, por exemplo, a ficha de apresentação do método "C'est le Printemps" com as entrevistas gravadas, complementadas pelas descrições escritas sob a rubrica de "Portraits" que aparecem na Unidade 2 do método "Archipel", temos e podemos montar um curso para principiantes. São seis entrevistas com pessoas de classes diferentes, desde um Programador até um trabalhador emigrante e oito "portraits" que vão desde uma

professora universitária até um pintor surrealista. Vejamos como exemplo duas entrevistas e dois "portraits":

TEXTOS DOS DIALOGOS

Situação 1.

L'enquêteur: Pardon, Monsieur, je peux vous poser quelques questions?

Le programmeur: Oui, si vous voulez.

L'enquêteur: Où est-ce que vous travaillez?

Le programmeur: Je travaille en banlieue, à la Défense.

L'enquêteur: Quelle est votre profession?

Le programmeur: Je suis programmeur.

L'enquêteur: Vous déjeunez où?

Le programmeur: Je déjeune dans un bistro, près du bureau.

L'enquêteur: Vous finissez à quelle heure?

Le programmeur: A six heures.

L'enquêteur: Vous rentrez chez vous comment?

Le programmeur: En train.

L'enquêteur: Le soir, vous sortez souvent?

Le programmeur: Oui, souvent; je vais au cinéma ou au théâtre.

L'enquêteur: Vous pratiquez un sport?

Le programmeur: Oui, je fais du ski.

L'enquêteur: Maintenant, vous répondez si vous voulez. Combien gagnez-vous?

Le programmeur: Je ne réponds pas.

L'enquêteur: Merci beaucoup.

Situação 6

L'enquêteur: Monsieur, s'il vous plaît, je peux vous poser quelques questions?

Le travailleur: Oui, d'accord.

L'enquêteur: Qu'est-ce que vous faites?

Le travailleur: Je suis O.S. chez Renault.

L'enquêteur: Vous déjeunez où?

Le travailleur: A la Cantine.

L'enquêteur: Vous finissez à quelle heure?

Le travailleur: ça dépend des jours, je fais les trois-huit.

L'enquêteur: Vous circulez comment?

Le travailleur: "Y a "le car de l'usine.

L'enquêteur: Qu'est-ce que vous faites le soir?

Le travailleur: Je regarde la "télé", quelquefois on va au bistro.

L'enquêteur: Vous pratiquez un sport?

Le travailleur: Non, je regarde le "foot" à la "télé".

L'enquêteur: Maintenant, vous répondez si vous voulez. Combien gagnez-vous?

Le travailleur: Je suis travailleur immigré. Je suis payé au S.M.I.C..

L'enquêteur: Merci beaucoup.

TEXTOS DOS "PORTRAITS"

MADAME LEONARD

Madame Léonard enseigne la sociologie à l'Université de Montpellier.

Elle vote P.S. et elle est syndiquée.

Elle croit à la démocratie.

Elle passe ses vacances en Lozère où elle fait de la poterie.

Elle lit "Le Monde" et "Le Nouvel Observateur".

Elle prépare un doctorat d'Etat.

Elle va souvent au ciné-club avec son mari.

Ils sont écologistes et font du sport tous les dimanches.

MONSIEUR DALO

Monsieur Dalo est un peintre connu.

Il a été surréaliste.

Il pense maintenant que la politique ne traduit pas les aspirations profondes des hommes.

Il croit à la beauté sous toutes ses formes.

Pour lui, la vie est un théâtre.

L'été, il restaure une église romane avec Léonor, jeune starlette de 24 ans, qu'il a rencontrée au Festival de Cannes et dont il est tombé amoureux.

Em "Archipel" como em "C'est le Printemps", não existia mais uma história que era contada em capítulos e também não havia mais personagens fixos como nos métodos anteriores; era composto de 8 unidades e no interior das mesmas apareciam situações, bastante curtas e estanques. Não havia também uma ordem cronológica a ser cumprida, dentro de cada unidade o professor tinha a liberdade de utilizar o que quisesse de acordo com o momento da classe.

Pour que des choix soient possibles, il fallait naturellement une méthode souple, non

linéaire. Nous avons donc réparti l'ensemble du contenu linguistique en unités ayant un caractère fonctionnel au niveau de la communication, c'est-à-dire permettant d'apprendre un discours centré sur une zone déterminée d'échanges: parler de soi et interroger les autres sur les habitudes et les modes de vie, les goûts et les préférences, se déplacer à la recherche d'un lieu, demander et refuser un service, un conseil, envisager l'avenir, raisonner sur des faits, etc. On trouvera une description de ces fonctions de communication dans la présentation des objectifs fonctionnels de chaque unité.

Puisqu'il existe, dans chaque unité, un nombre variable de situations (de six à dix) apportant un contenu linguistique équivalent, on peut donc faire des choix selon l'intérêt que les diverses situations peuvent présenter pour la classe. On peut également suivre des trajets différents à travers les différentes unités: une fois dépassé le niveau de l'unité 2 aucun critère strict de progression ne peut être retenu, rien n'empêche d'étudier la demande (unité 4) avant l'expression de la localisation (unité 3). De même, étant donné qu'il existe deux axes parallèles d'apprentissage: l'axe audio-visuel, plus communicatif, et l'axe écrit, plus culturel, on peut également doser à volonté la part de l'oral et de l'écrit dans l'apprentissage. (Courtyllon e Raillard, 1984, Livro do Professor, p.12)

Esse método, como o anterior, não separava a língua escrita da língua falada. Desde a primeira unidade os alunos se deparavam com a língua escrita. Sob a rubrica "Pour aller plus loin" (no livro do aluno, página 26) encontramos já na unidade 1 todos os signos do zodiaco escritos em francês, sendo que este não seria o primeiro contato do aluno com o texto escrito. Antes do trabalho com este texto o aluno já poderia ter lido alguns anúncios de jornais e ter feito um exercício de compreensão escrita e produção oral ao mesmo tempo.

2.5. Recusando métodos para construir um método.

O ensino de francês, na UNICAMP, depois de uma longa história de buscas e construções paulatinas, deixa de importar e utilizar métodos fabricados na França. A combinação intuitiva de princípios metodológicos com práticas efetivas de sala de aula permitiu que ultrapassássemos a mera crítica aos métodos:

Nosso trabalho repensa o objetivo do curso em função do público, da carga horária e do contexto universitário. A decisão de trabalhar sem métodos pré-fabricados, não significa que estamos fazendo um outro método, adaptado à nossa realidade. Estamos apenas fazendo uma proposta de preparação de um material, sem a intenção de criar um novo método. Recusamos a proposta de um método porque isso implicaria, a nosso ver, num trabalho estanque, com pro-

gressões determinadas e que seria forçosamente re-utilizado posteriormente. Em resumo, algo fechado sobre si mesmo e que só se presta a ser repetido. Nesse sentido esse tipo de trabalho vai contra o que poderíamos chamar de "motivação", não apenas a do aluno mas também a do professor. Normalmente a motivação é pensada em termos do aluno, ou seja, relacionada com a atitude do aluno que aprende a língua. Por exemplo: propor-lhe tarefas em que se sinta implicado, preocupado, enfim motivado. Deve ser levado em conta que o inverso é (muito) importante: o professor não deve sentir que apenas fornece, mas também recebe, havendo necessariamente uma troca para que a relação seja autêntica, dinâmica. A procura da autenticidade de comunicação em sala de aula é um dos pontos básicos de nosso trabalho.

E nesse sentido também que houve uma opção (metodológica) muito clara: a recusa tanto de se adotar um método fabricado quanto de fabricar um outro. Já quando trabalhávamos com métodos, sempre nos preocupamos em ter um comportamento ativo em relação ao método, isto é, não utilizá-lo tal qual, mas adaptá-lo acrescentando-lhe outros materiais, cortando conteúdos, à medida do interesse dos alunos e do professor. (Cruz, Gimeno, Ricci e Aguiar, 1988, p.69) (Grifos meus)

Nesse mesmo trabalho apresentamos uma proposta para o ensino de francês, proposta essa que alguns professores utilizam largamente até hoje. Essa proposta é a de se eleger um tema que será trabalhado no decorrer de todo semestre. Esse tema é traba-

lhado de diversas formas, através da leitura de textos, de músicas, de filmes, de discussões em sala de aula, etc.

Como se poderá notar no conjunto de exemplos que se seguirão, tal proposta de trabalho no ensino de francês inspira-se largamente na Pedagogia Freinet, muito frequentemente (e erroneamente) taxada de espontaneista. Como se sabe, Freinet sempre insistiu na importância da organização e planos de trabalho. Como afirma Launay (1977:52-53)

...A pedagogia Freinet não é uma simples "abordagem" ou "atitude informal". É sem dúvida uma "abordagem", uma "sondagem experimental" como dizia o próprio Freinet que duvidava das falsas ciências e das pretensões prematuras dos sábios em construir ou em dirigir processos tão complexos quanto os da ação educativa. É também, certamente, uma "atitude" pois a escolha de um método implica sempre uma ou mais atitudes e, no mínimo, a recusa de certas atitudes em benefício de outras. Se tomarmos a palavra "informal" no sentido mais próximo do americano "informal", então a pedagogia Freinet é, deliberadamente, rigorosamente, formalmente, isto é, segundo formas e técnicas bem definidas, "informal": ela sabe que o ar de seriedade é o maior inimigo da verdadeira seriedade, que as pretensões dogmáticas, metodológicas ou mesmo científicas, das incipientes ciências da educação (sem falar das ciências Humanas) ou dos especialistas do ensino de línguas estrangeiras,

ou da maioria dos manuais escolares e universitários, tem menos peso e utilidade que qualquer experiência conscienciosa de um professor comum que não tenha perdido totalmente seu espírito de iniciativa e amor pelo diálogo com seus alunos.

Como temas de todo um semestre posso citar um trabalho que foi feito com "Carmen". Inicialmente os alunos leram o texto "Carmen" de Mérimé e discutiram o texto em sala de aula. A seguir foi-lhes apresentado o libreto da Opera de Biset que também leram e discutiram em sala de aula. Após esse longo trabalho de leitura onde foi discutido o tema e trabalhadas as principais questões de língua, os alunos assistiram, através do vídeo, à gravação da ópera feita pela televisão nos Estados Unidos.

Um outro trabalho baseou-se no filme de Ettore Scola "Le Bal". Como esse filme conta a história da Europa no século vinte, o tema foi "O século Vinte". Nesse trabalho os alunos leram textos que falavam do "Front Populaire" francês nos anos 30, a seguir leram textos sobre a segunda grande guerra; viram filmes sobre a guerra ("Lacombe, Lucien"; "Au Revoir les enfants", ambos de Louis Malle; "Les Uns et les autres " de Lelouch); ouviram músicas da época, conheceram a Europa de pós-guerra, viram o nascimento dos novos ritmos americanos invadindo a Europa e puderam conhecer, através de textos, a revolução de maio de 1968.

Em 1989 (ano do bicentenário da Revolução Francesa), os alunos escolheram como tema a Revolução. Leram, então, "os Direitos do Homem e do Cidadão", conheceram um pouco a história da França através de textos da época, viram os filmes "Danton", "La Nuit de Varennes" e, influenciados pela época, leram "Les Liaisons Dangereuses" de LACLOS, obviamente que posteriormente viram o filme (que não é francês, é falado em inglês, mas que serviu largamente para as posteriores discussões, evidentemente em francês).

Outro trabalho realizado, este em decorrência do trabalho feito com o filme "Le Bal", foi a leitura do texto de Marguerite Duras "Hiroshima, mon amour". Na discussão provocada pelo tema da guerra, o filme foi lembrado e foi então decidido pelos alunos e pelo professor que no semestre seguinte o professor continuaria com o mesmo grupo e continuaria trabalhando esse mesmo tema através do texto de Marguerite Duras. Após a leitura do texto os alunos assistiram o filme feito por Alain Resnais, filme esse que temos à nossa disposição no DLA/IEL sem legendas. Esta foi realmente uma experiência que os alunos gostaram muito. Gostaria de transcrever aqui trechos de um relatório apresentado por uma aluna do curso de graduação em Pedagogia^[9] sobre uma aula de francês que observou:

Dando continuidade ao plano de curso combinado com os alunos de ler o livro "Hiroshima, mon amour", de Marguerite Duras - a professora, após uma "chamada silenciosa", perguntou-

nos onde havíamos parado a leitura na aula anterior.

Antes de prosseguirmos a leitura do segundo capítulo porém, a professora nos estimulou a falar o que havíamos entendido até então, bem como também as dúvidas. A esses depoimentos se somaram comentários mais pessoais que, além de igualmente estimulados pela professora, foram alvo de correções gramaticais, uma vez que só falamos francês em sala de aula.

A aula prosseguiu com a leitura, em voz alta, do capítulo. A professora escolheu aqueles que ainda não haviam lido. A leitura era sempre interrompida para explicações (gramaticais ou de compreensão do texto), comentários e conversa periféricas. Vale dizer que, na maioria das vezes, as interrupções seguiam uma "parada lógica".

É curioso perceber, como uma observadora da aula, que as explicações gramaticais se baseavam naquilo que os alunos traziam de dúvidas ou falhas, sem seguir um planejamento "a priori". Essa "estratégia" trazia um dinamismo e um interesse muito verdadeiro à aula sem, entretanto, perder seu objetivo principal, o de, paulatinamente, permitir que os alunos obtivessem instrumentais necessários para o domínio da língua francesa.

Em meio a tal dinâmica, a professora atentou a um termo utilizado no texto que um aluno, há várias aulas atrás, trouxe como dúvida. Ela retomou a pergunta do aluno e explicou novamente com base naquela nova situação. Vale dizer que observei inúmeras situações como esta, onde a professora recuperou

explicações ou comentários de aulas anteriores no intuito de reforçar e ou/ aprofundar algum conteúdo.

A aula não se prendia ao livro somente: era comum observar que de um comentário sobre o texto, podíamos passar para conversas periféricas, estimuladas pela professora, onde todos participavam. Essas, por sua vez, não deixavam de ser alvo de explicações gramaticais quando necessário. Dessa maneira, o objetivo principal do curso era sempre incorporado às situações concretas. Na passagem do segundo para o terceiro capítulo, a professora estimulou os alunos a falarem sobre o conteúdo do livro até aquele momento. Essa atividade seguiu os mesmos critérios da dinâmica anterior. Nessa conversação, nos foi sugerido assistir o filme "Rapsódia de agosto", de Akira Kurosawa, que muito tem a ver com a história do livro e que está passando no Cine Vitória. Vale destacar que esse tipo de sugestão é sempre muito frequente e é palco de discussões posteriores em sala de aula por aqueles que seguem a recomendação.

Ao final da aula, tínhamos chegado ao meio do terceiro capítulo com uma boa compreensão do texto. É importante frisar que isso só foi atingido porque, apesar de não ser formalmente cobrado, sempre era exigido que o aluno avançasse a leitura em casa. Vale dizer também que não existia um número padrão de capítulos que tínhamos que ler por classe: dependendo da dinâmica própria de cada aula, poderíamos avançar mais ou menos na leitura.

Para finalizar esse registro, é importante destacar que, à luz das concepções de cur-

rículos debatidas na aula passada, é muito fácil identificar que esse curso de francês se baseia na concepção de número 5, que considera a totalidade das experiências dos alunos pelas quais é responsável a instituição de ensino. Essa visão é endossada pela formação pedagógica da professora, que se baseia na Pedagogia Freinet. Vale dizer também que, apesar da improvisação, que para alguns educadores pode parecer "bagunça", o objetivo mais amplo do curso, que é o de fornecer o instrumental necessário para o domínio da língua francesa, é alcançado (essa afirmação se baseia também no fato de já ter cursado Francês IV com a mesma professora).

Estes exemplos e o documento de registro feito por uma aluna que observou aulas estão mostrando o processo de construção metodológico que estamos atualmente vivenciando no ensino de francês na UNICAMP. Trata-se de tornar a sala de aula um lugar de interlocução entre alunos e professores, tomando por tema um assunto compartilhado e permitindo a expressão de cada aluno que se assume como locutor de sua fala, ainda que esteja consciente de suas dificuldades de domínio da língua em que se expressa. Trata-se de buscar o convívio com a língua como forma de aprendizagem da própria língua. O professor não é mero testemunha deste trabalho do aluno; cabe-lhe não só incentivar sua expressão, mas também, enquanto falante da língua, exercer o trabalho de escuta e correção cujos princípios se fundamentam muito mais nos aspectos comunicacionais e contextuais do que no sistema gramatical da

língua, ainda que este não seja deixado de lado. Estamos assim procurando construir o que propúnhamos em 1985:

...Partiu-se do que chamamos "uma temática abrangente" que assegurasse uma situação autêntica de comunicação. Uma vez lançado o tema várias posturas discursivas em relação ao tema foram detectadas e privilegiadas num ou noutro momento. O aluno, ao tomar a palavra, ou mais precisamente, aquele que toma a palavra, professor ou aluno, reconstrói, pela linguagem, intenções diferentes de comunicação bem como experiências diferentes. E é o aparecimento de um ou outro tipo de discurso que apresentaria a possibilidade de trabalhar as regularidades linguísticas que esses tipos de discursos envolvem. Não estamos precisamente preocupadas com uma tipologia discursiva, mas podemos detectar, e é isso que nos interessa, modos de funcionamento do discurso, quer se trate, predominantemente, de uma narrativa, de uma apreciação, de uma descrição, ou de uma discussão polêmica.

.....

O papel do professor é justamente o de ressaltar, enfatizar determinados aspectos considerados naquele momento estrategicamente prioritários, sempre levando em conta o processo. Haverá necessariamente o que chamaremos de uma redução - redução essa que é operada não só pelo professor, pois é este quem num primeiro momento fornece o material, mas também pelo aluno que, dentro de seus conhecimentos linguísticos naquele instante poderá ou não estar encorajado a trabalhar determi-

nados recursos linguísticos.

Sempre haverá desequilíbrio entre as ambições de expressão do aluno adulto e os recursos linguísticos de que dispõe. O professor deve estar consciente que as ambições discursivas do adulto são amplas; a ele, compete saber lidar com essa ambição: fornecer-lhe elementos para que não se sinta lesado, mas, ao mesmo tempo não deixar que essa ambição se estenda aleatoriamente e com isso o processo se disperse. "Sistematização não sistematizada". Esse trabalho pode e deve ser feito de maneira explícita, ou seja, tanto no início quanto no decorrer do curso é dito ao aluno que o professor conhece sua ambição e que a levará em conta.

A escolha de uma temática abrangente (de duração variável de acordo com o interesse do grupo, inclusive) vai ainda permitir, independentemente do tipo de discurso suscitado, o reaparecimento e reutilização de elementos lexicais e ou sintáticos que se repetem.

.....

No nosso entender, a explicitação de regras, correções, descrições, feitas em momentos propícios e adequados, se não conduzem a resultados imediatos para a fluência não deixam, contudo, de serem relevantes a longo prazo. Dessa maneira, não acreditamos irrelevante acrescentar uma terceira hipótese de como o aluno aprende. Hipótese essa que não pode, aliás, ser desvinculada das anteriores. O aluno também aprende pela explicitação de regras feita em momento oportuno. (id,ib. p.71-72)

No ensino de FG, na UNICAMP, cada professor é responsável por suas turmas. É interessante notar que nossos cursos de francês são semestrais e a escolha de professores para cada semestre é absolutamente aleatória e a escolha dos alunos por determinada turma é orientada por seus cursos de origem, ou seja, cada semestre é um compartimento estanque. Ao entrarmos numa sala de aula podemos encontrar antigos alunos ou nos depararmos com uma classe cheia de alunos completamente desconhecidos. Esta observação é importante para dizer que nossos alunos transitam de um professor para outro com a maior facilidade e mesmo que tenhamos abordagens diferentes (temas diferentes) e façamos cada um sua aula de uma maneira completamente diferente da dos outros, nossos alunos vão entrando no jogo e nunca houve qualquer problema de adaptação e cada professor vai passando para seus alunos o que sabe melhor fazer. Vejamos o depoimento de um aluno que em 1992 estava cursando LA613 (logo já havido frequentado 6 semestres de francês):

...-Eu acredito, eu penso que existe uma idéia geral, eu acho que a abordagem...poderia ter sido muito diferente, existe uma forma geral de abordar a língua, que eu acredito que seja mais homogênea, mas especificamente cada professor tem uma maneira, de dar uma ênfase um pouco maior a uma coisa ou outra... é o que eu senti...então eu acho que nesse ponto o curso tá bem estruturado, porque há uma idéia geral, parece que tá todo mundo de acordo, não sei se há uma combinação, parece que há uma idéia geral e ... cada um tem a

sua especificidade, que também é interessante para os professores né... porque eu também enquanto professor eu vejo isso, quando você prende muito o método você acaba tolhendo a... as particularidades, os interesses do professor... [10]

Como observaremos no próximo capítulo, a demanda por cursos de línguas, na UNICAMP, é sempre crescente. Na história institucional deste ensino, em 1986 tem-se a criação do Centro de Ensino de Línguas. É no interior deste Centro que estão alocados os professores contratados deste então. Em 1988 são contratados, após concurso de títulos e provas, os professores Milton T. Arruda (que já estava na UNICAMP desde 1980 como professor contratado pelo convênio com o consulado da França) e a professora Neide Durães Sette. Em 1988 os cursos de língua francesa da UNICAMP tem 630 alunos matriculados regularmente. Como o CEL estava em fase de implantação, já em 1989 é realizado um segundo concurso de provas e títulos e são contratadas as professoras Rosa Maria Nery e Clémence M. Jouet-Pastré.

Já observamos que a criação do CEL não alterou, até o momento, a orientação dos cursos de francês da UNICAMP. Do ponto de vista institucional, porém, há uma completa alteração de perspectivas, já que o CEL se torna um campo de observação e pesquisa dos professores adscritos ao Departamento academicamente responsável pelo ensino de línguas estrangeiras. Graças à existência de um plano de carreira específico do professor de línguas, que va-

loriza a titulação acadêmica, por enquanto os professores contratados como tais têm interesse na obtenção de títulos acadêmicos (mestrado e doutorado), o que está permitindo a existência de pesquisa "não institucionalizada pelo Centro". A grande preocupação que se pode ter no momento diz respeito ao futuro do ensino de línguas estrangeiras, uma vez que as condições de trabalho de seus professores não lhes permitirão fazer pesquisa e nem a Instituição se vê na obrigação de conceder-lhes tempo para isso, uma vez que o objetivo básico do CEL não é a pesquisa, mas o ensino.

Por enquanto, o que registramos em nosso trabalho, é a existência de pesquisa e ensino entre os professores de francês. Em 1991, no X Congresso Nacional de Professores de Francês, realizado em Florianópolis, na Universidade de Santa Catarina, duas professoras de francês da UNICAMP, uma do DLA e outra do CEL apresentaram o resultado de uma pesquisa que haviam realizado conjuntamente, sobre o ensino de francês através de textos literários, para alunos que não estavam matriculados em cursos de literatura:

Dans le récit de notre expérience plusieurs aspects doivent être retenus. D'abord, le public. Cette expérience a été menée avec deux sortes de public. A l'UNICAMP nous avons travaillé avec des élèves ayant en moyenne 180 heures de cours de français. Ce travail a été fait avec des groupes d'une vingtaine d'étudiants. Il s'agissait de groupes très hétérogènes pour ce qui est de leur formation

professionnelle: des étudiants en Economie, Biologie, Sciences Sociales, Lettres, Chimie, Théâtre, Mathématiques, Physique, Génie Electrique, Mécanique et Chimique. Des groupes hétérogènes aussi quant à l'âge: à partir de 18 ans et même des élèves ayant déjà fini leur licence et inscrits en Maîtrise et Doctorat. Mais nous avons eu l'opportunité de travailler aussi avec un autre groupe très intéressant mais peut-être encore plus hétérogène. Il s'agissait de personnes qui ont participé du Bain Linguistique, organisé par l'Association des Professeurs de Français de São Paulo. (Campos do Jordão-septembre 1990). (Jouet-Pastré e Gimeno, 1991, p.301)[11]

Este trabalho foi feito a partir de um "fabliaux"-conto popular medieval- o "fabliaux" escolhido foi "Le Prêtre"; a história era contada pelo professor, porém com uma participação ativa dos alunos. O professor iniciava a história que deveria ser continuada pelos alunos. Este, por ser o único a conhecer a intriga, orientava, dirigia as falas através de perguntas, que levava os alunos a desvendarem e avancarem na sucessão de fatos que compunham a intriga.

Essa técnica "il était une fois...", foi criada e é utilizada largamente pelo professor Milton Arruda (CEL-UNICAMP), e tem por objetivo aparente desvendar a intriga. No entanto, o objetivo principal é o de criar condições (vontade, necessidade) para o aluno fazer uso da palavra, pois, de fato só se pode

aprender a falar uma língua estrangeira, falando-a.

O resultado desse trabalho é relatado pelas professoras em questão da seguinte forma:

Cette expérience a été reçue d'une façon extrêmement encourageante par les élèves qui se sont trouvés impliqués dans ce travail se disputant les prises de parole. Le rire, la gaieté ont aidé la décontraction: Ce que tu nous a fait rire! a remarqué une élève. Des élèves qui, au départ, montraient leur méconnaissance des oeuvres du Moyen Age proprement dites et qui n'avaient jamais lu des textes originaux ont fini par s'intéresser à cette littérature et demander des références et textes supplémentaires. (id,ib. p.315)

Gostaria de mostrar também um trabalho feito por dois professores de francês do CEL, que foi apresentado no III Congresso de Linguística Aplicada. Meu objetivo, mostrando o que meus colegas dizem ou disseram é o de mostrar que existe uma uniformidade na forma de ensinar francês na UNICAMP.

" Em um curso de línguas está-se sempre procurando pretextos para falar e portanto, muitas vezes o professor, que tem o poder de dar e retirar as palavras dos alunos (Porquier, 1984), vê-se criando situações para que estes comuniquem-se, ainda que não tenham a mínima necessidade de fazê-lo. Este

problema ocorre em aulas de línguas principalmente pelo fato de encontrarmos aí o instrumento e o objeto de estudo largamente confundidos: fala-se uma língua para aprendê-la.

Qualquer assunto pode gerar a fala. No entanto esta aparente liberdade pode, na prática, mostrar-se geradora de um grande silêncio e até mesmo mal-estar.

Neste ponto, a utilização de um texto, evidentemente bem elaborado e estruturado, proporcionará certamente uma reação de cumplicidade, de concordância, de reticências e de restrições. Esta reação terá grandes chances de ser traduzida por uma tomada de palavra na medida em que cria um desejo real de comunicar-se.

Tentando ir mais além procuramos em uma mesma aula apresentar dois textos, de tipos diversos (publicitários, científicos, literários, de divulgação científica), abordando uma mesma temática. Esta prática mostra-se muito profícua na medida em que evidencia o maior ou menor comprometimento do autor em agir sobre o outro, visões de mundo diversas, diferentes maneiras de se construir o discurso, etc.

Um exemplo desta nossa prática é o trabalho que desenvolvemos a partir da confrontação de um texto publicitário, sobre uma máquina de lavar roupa, e de uma mensagem de fim de ano do antropólogo Edgard Morin publicada na revista ELLE. Ambos abordam o problema da modernidade sob ângulos totalmente diferentes."

Em um primeiro momento apresentamos a publicidade com um espaço vazio criado pela su-

pressão do texto... e pedimos então, em francês, que os alunos digam o que lhes "passa pela cabeça". A partir desta produção (que poderá ser feita em Língua materna, estrangeira ou mesmo em ambas respeitando o nível de Língua dos alunos) o professor lançará questões de dois tipos. O primeiro será estritamente em função da produção dos alunos, tentando ao máximo aproximar-se de uma conversa "normal" em que a interação flui naturalmente... O segundo tipo, que chamamos "escolares", tenta recuperar o texto original através das hipóteses que o professor conduzirá a classe a fazer... É evidente que toda produção aparentemente "solta" feita pelos alunos na primeira parte deverá ser integrada nesta segunda etapa. Logo, algo aparentemente banal poderá tornar-se um elemento fundamental na reconstrução do sentido do texto original.

Em seguida, pedimos aos alunos que imaginem ser redatores de publicidade em uma agência que já preparou todo o trabalho gráfico faltando-lhes apenas o texto. Nesta produção aparecerão certamente hipóteses de leitura dentre as quais muitas serão confirmadas por ocasião da leitura do texto original... É nesse momento que iniciamos um trabalho que aborda a leitura de maneira aparentemente mais tradicional. Distribuimos o texto de Edgard Morin acompanhado de um pequeno questionário.

Este questionário, assim como a leitura do texto, não tem, em absoluto, por objetivo levar a um trabalho exaustivo dos elementos propriamente linguísticos. Portanto, não será

condições de produção; a seleção temática e bibliográfica; as interações constitutivas e as produções realizadas com os alunos; a dinâmica construída nas aulas; os materiais e recursos usados; as relações de poder e controle que permeiam esse ensino; a participação dos alunos e seus grupos na definição e realização das aulas; o processo utilizado para acompanhar e partilhar a aprendizagem dos/com os alunos e o seu trabalho de condução do ensino; as relações que estabelece com os demais componentes curriculares e a proposta curricular ensejada pelo curso; as relações institucionais de que participa etc]. (Geraldi, C. 1993:10).

Esse é o percurso de como foi ensinado francês na UNICAMP durante 22 anos. O resultado desse trabalho pode ser observado em nossos alunos que aprenderam bastante bem a língua e dela se utilizam, seja lendo, seja indo fazer seus mestrados e doutorados na França ou no Canadá e pode também ser observado na grande demanda por língua francesa, demanda essa que pretendemos analisar no próximo capítulo.

NOTAS

- [1] Centro de pesquisas pedagógicas para o ensino do francês língua estrangeira ligado a uma grande escola (Saint-Cloud) que tem como objetivo a publicação de obras teóricas e práticas (métodos) no domínio do francês língua estrangeira bem como a formação e reciclagem de "détachés". O Centro recebe regularmente professores estrangeiros de francês língua estrangeira para cursos de reciclagem com a duração de até um ano.
- [2] Inicialmente esses estágios foram feitos na França. Professores estrangeiros participavam do estágio no CREDIF e voltavam para seus países de origem para aplicar a nova metodologia; posteriormente esse estágio passou a ser ministrados no exterior porém dirigidos por professores franceses. O estágio era longo. O estagiário que lá chegava deveria ter absoluto domínio da língua francesa. Havia então uma sala de aula com mais ou menos quinze alunos, era uma classe real, e o professor ministrava suas aulas normalmente e o estagiário observava a utilização dos aparelhos e também toda estratégia metodológica utilizada pelo professor. A sincronia entre a imagem e o som deveria ser perfeita e nenhuma etapa metodológica podia ser alterada. Depois de dois meses o estagiário, já suficientemente preparado, regia aquela mesma classe e era avaliado. Se aprovado tinha então o direito de utilizar o método.
- A professora Coudry, para comprar esse método e utilizá-lo na UNICAMP teve que se submeter a esse estágio. "Para você poder usar os métodos áudio-visuais você tinha que ter a licença da Aliança Francesa. Eu tive que fazer o curso em São Paulo, embora já conhecesse aquilo tudo; eu tinha que ir todas as tardes. Um professor francês dava um daqueles estágios demorados, tive que passar por um exame, dar uma aula, ser aprovada. Para você ter o direito de comprar o material!"
- Quando a professora Dirce Biojone veio para a UNICAMP já existia o método comprado; não havia necessidade de fazer o estágio para tal, mas ela já tinha o seu diploma de professora de áudio-visual, "... antes de vir embora para o Brasil eu quis fazer o curso. Passei por uma entrevista e como eles viram que eu era brasileira e estava voltando para o Brasil, sugeriram que ao invés de eu fazer o curso lá, estava sendo agendado um curso no Brasil, mais ou menos dentro de um ano. Seria em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Porto Alegre... enfim, nas grandes capitais. Por isso, preferiram não me receber lá, deixando a vaga para outras pessoas que estavam lá. Assim, eu fiz o curso de áudio-visual aqui no Brasil. [...] Eles estavam entusiasmados e queriam testar o curso em vários lugares. Foi com a equipe integral de Saint-Cloud que fiz meu curso em São Paulo, na sede da Aliança Francesa. Só depois que fiz o curso, que tinha o diploma, que eu podia a começar a adotar o método."
- [3] Note-se que a valorização da oralidade - enquanto langue "vivante" - implica que a escrita - e o próprio trabalho estético tão árduo na produção literária - acaba sendo tomado como não-vivo! Esconde-se aí uma ideologia de um pragmatismo imediato. O paradoxal é que esta aprendizagem da oralidade, no final, deveria permitir o acesso a textos científicos escritos!

- [4] É interessante observar que esse número não existe na Place d'Italie, todos os alunos que estudavam por esse método, e iam a Paris procuravam a Place d'Italie, mas nunca encontravam o número 10.
- [5] Até a disposição dos alunos na sala de aula e a disposição do material do professor eram importantes, cf. as instruções que são dadas aos professores na página XXX do "Livre du Professeur": LA SALLE DE CLASSE
- a) "Disposition des étudiants-En salle de classe, les étudiants doivent pouvoir regarder tantôt l'écran, tantôt le professeur: ils sont donc installés sur les grands côtés d'une pièce rectangulaire afin de suivre les explications orales du professeur. Pour prendre des notes l'étudiant a généralement à sa disposition un écritoire.
- b) Le matériel-Sur la table le professeur dispose d'un magnétophone, d'un projecteur, sans se déplacer, de montrer à ses élèves un détail de l'image projetée sur l'écran."
- [6] Em entrevista realizada em 02 de março de 1993, perguntei ao professor Rodolfo Ilari, Diretor do IEL desde março de 1991, por que havia mandado desmontar o laboratório, e obtive a seguinte resposta:
- Não foi uma opção metodológica. Eu investi no laboratório no começo e me diziam que: em primeiro lugar havia um problema de comprar uma correia; em segundo lugar os laboratórios são todos mecânicos, não tem nada de eletrônicos, e por isso têm todos os defeitos possíveis... A parte de metal estava toda perfeita, só que não tinha a tal da correia. Ai eu decidi me informar sobre a tal da correia, etc. etc. Diz que ninguém fabricava, que não se produzia mais, e aí uma experiência que foi absolutamente decepcionante, quer dizer, eu chamei o Carlos Nery e falei: Carlos, eu queria ver qual é a dificuldade pra manutenção disso aqui, se é a questão dessa correia eu quero ver quanto tempo demora pra providenciar uma correia dessas. Em primeiro lugar a gente tentou achar... Enfim, nas mesas em que faltasse a correia, desativava-se... nisso a gente se deu conta que só tinha uma cabine funcionando, das 20 ou 24 laboratórios existentes na sala. Era possível apenas deixar 3 funcionando. Quando eu vi que apenas 3 funcionariam, eu fiquei danado! afinal, por que só 3 funcionando? Aí o próprio funcionário falou assim: Só 3 estão funcionando porque isso aqui ninguém usa... Ai eu falei tudo bem, vamos ver o que falta pra... ah... pra consertar essas correias. Descobri que eles não tinham a chave de fenda pra fazer a revisão, eles não tinham a chave de fenda...ou seja, fazia 2 anos que eles não faziam a manutenção, aí ficou absolutamente claro que as máquinas estavam lá só de figuração... nesse altura eu pensei em me desfazer do laboratório, porque antes de se desfazer do laboratório a gente fez todo um trabalho pra saber se o laboratório poderia ser recuperado ou não, porque uma das idéias era deixar o laboratório na biblioteca com material pra que o aluno pudesse trabalhar sozinho. O CEMEC veio, examinou e concluiu que era possível manter, mas se quebrasse qualquer coisa, aí o próprio CEMEC não daria assistência, porque o laboratório estava bem sucateado. O que foi acontecendo foi que, a medida que eles quebraram foram sendo encostados e não mais consertados.(...) Eu não via possibilidade de recuperar esse material..."
- [7] O Francês Fundamental é o resultado de uma pesquisa realizada por G. Gougenheim, em Paris de 1951 a 1954 a partir de corpus oral, feito através de entrevistas, em diversa situações de comunicação. A partir desse material foi detectado o vocabulário utilizado com maior frequência.

- [8] Todos esses métodos para ensino de francês, que foram largamente utilizados por professores do CLA-UNICAMP no período de 1970 a 1982 e outros que foram gentilmente cedidos à UNICAMP se encontram no Centro de Documentação Alexandre Eulálio (CEDAE) do IEL-UNICAMP.
- [9] Esse relatório foi pedido para os alunos de EP 350- Metodologia do Ensino de primeiro grau. A aluna que fez o relatório o entregou para o professor responsável pela disciplina que me deu conhecimento do relato.
- [10] Entrevista realizada em 17/11/92- com o aluno Ennio Peres da Silva.
- [11] Pelo menos uma vez por ano a Associação dos Professores de Francês do Estado de São Paulo realiza o que chamamos de "Banho Linguístico", ou seja, professores e alunos de Francês, se reúnem em um Hotel (Campos do Jordão ou Aguas de Lindóia) e passam dois ou três dias, reunidos em oficinas de trabalho, discutindo textos, vendo filmes, enfim, passam esses dias em torno da cultura e da língua francesa.

3. DEMANDA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA FRANCESA

Paris era todo lugar fora do Brasil que não fosse a África. Uma casimira importada da Inglaterra, um livro da Alemanha, qualquer coisa que a escravaria, perplexa, contemplava, vinha de Paris. Paris estava em toda a parte.

(Deonísio da Silva)

Antônio Cândido (1977), em estudo sobre o francês como instrumento de desenvolvimento, aponta quatro traços importantes da presença, entre nós, da cultura francesa:

em primeiro lugar, o fato de que para nós a cultura francesa tenha sido mediadora; em seguida, de que ela tenha desempenhado um papel que, nos países de civilização tradicional, coubera à cultura clássica; em terceiro lugar, que ao contacto com os povos subdesenvolvidos da América Latina, ela se revelou mais aberta, menos ligada aos interesses das classes e dos grupos do que qualquer outra, dentre as que vieram modificar e enriquecer nossa tríplice herança ibérica, ameríndia e africana; enfim, que a cultura francesa, intimamente elaborada pelo espírito crítico e pelo espírito de pesquisa, é um bom instrumento

do desenvolvimento científico. (Cândido, 1977:9)

Se o ensino de francês na UNICAMP, junto ao ensino das demais línguas estrangeiras, deveria atender especificamente às relações internacionais desejadas neste momento histórico - o acesso às informações científicas e tecnológicas como forma de alavancar o desenvolvimento nacional, apontando para um ensino instrumental da língua - é inegável que o papel histórico da cultura francesa permanece ainda presente no imaginário social e na sua representação do homem culto brasileiro.

Em dois sentidos a cultura francesa esteve presente no amálgama desta representação: de um lado, a própria produção cultural da França, "construída graças aos esforços de produtores de ciência, de um Descartes, de um Diderot, de um d'Alembert, de um Auguste Comte", constitui-se, para nós, como cultura clássica; de outro lado, foi através de traduções francesas que tivemos, historicamente, acesso à produção de outras culturas, inclusive greco-latina,

uma parte considerável do que temos aprendido desde o início do século XIX, constitui-se de produtos diretos da cultura francesa e de elementos transmitidos pela língua francesa. Nossos românticos leram Byron por intermédio de Amédée Pichot, e Goethe através de Gérard de Nerval. Salvo raras exceções, as epígrafes de Schiller ou do pseudo-Ossian que encabeçam

seus poemas estão em versão francesa. [...] Foi assim que o complexo pensamento de Hegel se tornou conhecido aqui através de divulgadores como Verón, que o reduziu e simplificou muito arbitrariamente. É preciso lembrar ainda que é por intermédio das traduções francesas que a América Latina tomou conhecimento de um fato marcante: a revelação do romance russo a partir de 1880. Ora, essas traduções, segundo os especialistas, embora de grande significação intelectual, deformavam os textos, o que aliás foi corrigido por volta de 1930 pelos próprios franceses, isto é, pela competência de pessoas tão ciosas de precisão como Henri Mongault e outros[...] A mediação da França significou, portanto, para nós, a possibilidade de nos pormos em contacto com outras culturas. (Cândido, 1977:10)

3.1. As motivações da demanda pelo ensino de francês

Os tempos mudaram e a necessidade do conhecimento de idiomas para acesso às tecnologias contemporâneas mantém, com as características da nossa época, esta função mediadora da língua francesa:

Com efeito, tudo leva a recomendar que a cultura francesa não deva ser assimilada como um simples requinte intelectual. Sem deixar de admirá-la, precisamos sobretudo extrair dela os ensinamentos capazes de enriquecer nosso patrimônio artístico, cultural e científico. (Caroni, 1977:19)

Se a cultura clássica tradicional se transformou hoje num certo tipo de especialização, porque os fundamentos da própria cultura se modificaram profundamente junto à mudança das formas de produção da sociedade moderna (Gémar, 1989:39), a influência do humanismo francês é inarredável. E é esta sua permanência uma das motivações de nossos alunos para se matricularem em cursos de língua francesa.

... nosso trabalho parte de uma preocupação inicial com o interesse, a motivação do aluno. Por que o aluno é levado a estudar a língua francesa e o aluno que assim faz, traz que tipo de imagens/visões sobre a língua/cultura francesas? Ao vir para um curso de francês o aluno tem uma motivação que se assenta em imagens de diferentes tipos: a França é vista como um país maravilhoso, "a língua francesa é sonora", a França é um país que oferece cultura, lugar que permite prazer, beleza - imagens ligadas a algo que tem a ver com o "livre", a liberdade, indo de liberdade de expressão ao amor livre. (Cruz et alii, 1988:70)

Em levantamento realizado junto a 100 alunos matriculados em língua francesa (Francês Geral), no primeiro semestre de 1993, e com 50 alunos matriculados em Francês Instrumental^[1], sem qualquer preocupação em distinguir os níveis em que estavam matriculados ou a classificação da disciplina entre obrigatória/eletiva, mas simplesmente procurando obter respostas relati-

vas à motivação para o estudo de francês, retornam em suas "falas" esta correlação da língua e cultura francesas à formação humanístico-literária.

Listo, a seguir, as respostas assim obtidas junto aos 100 alunos matriculados em Francês Geral (cujo processo de ensino corresponde à metodologia analisada no capítulo anterior):

- ter uma maior bagagem cultural - 39 alunos
- realizar viagem para o exterior (motivada ou não por curso de pós-graduação) - 39 alunos
- ler textos específicos na sua área de estudo - 32 alunos
- gostar da língua - 28 alunos
- achar a língua Francesa bonita e sonora - 21 alunos
- conhecer a Cultura Francesa - 20 alunos
- achar que terá maiores oportunidades profissionais - 17 alunos
- fazer exame de proficiência em Francês nos seus programas de pós-graduação - 12 alunos
- poder ler textos literários no original - 10 alunos
- a UNICAMP oferecer essa disciplina - 10 alunos
- conhecer uma segunda língua estrangeira, pois já conhece o Inglês - 9 alunos
- já ter estado na França e querer continuar ou começar o estudo da língua - 9 alunos
- não gostar de Inglês e achar necessário o conhecimento de uma outra língua além do português - 5 alunos
- ser uma língua muito parecida com o Português - 5 alunos
- ser uma matéria eletiva de seu curso - 4 alunos

Essas respostas, transcritas de forma quase literal, foram agrupadas em quinze itens, os dois primeiros aparecendo na maioria das vezes junto com outros. Em alguns casos, estes dois

itens são as únicas respostas dadas. É interessante notar que o sonho da maioria dos alunos é conhecer a França e sobretudo Paris.

Também os alunos matriculados em Francês Instrumental, cuja preocupação básica na prática pedagógica é a aprendizagem da leitura de textos específicos da área de estudos do aluno, acabam apontando secundariamente para outras razões:

- ler textos específicos na sua área de estudo - 42 alunos
- achar a língua francesa bonita e sonora - 25 alunos
- realizar viagem para o exterior (motivada ou não por curso de pós-graduação - 10 alunos
- fazer exames de proficiência em seus programas de pós-graduação - 9 alunos
- ter uma maior bagagem cultural - 7 alunos
- gostar da língua francesa - 7 alunos
- conhecer a Cultura Francesa - 4 alunos
- ter maiores chances profissionais - 3 alunos
- ler textos literários no original - 3 alunos
- ser uma língua muito parecida com o português - 2 alunos
- ser uma disciplina eletiva de seu curso - 1 aluno

Dois alunos responderam ainda que estavam realizando curso de francês instrumental por não haver vaga em francês geral.

Considerando que um ou outro dos cursos acabam por ter a função mediadora apontada por Antônio Cândido (1977), com diferentes ênfases para outras expressões culturais - maior no fran-

cês geral e quase ausente no francês instrumental ensinado na UNICAMP, pode-se dizer que, em certo sentido, as disciplinas de francês dificilmente poderiam proscrever da cultura brasileira contemporânea a função histórica que teve a França na constituição de nossas formas de expressão e compreensão da realidade. Neste sentido, possivelmente a aprendizagem de língua inglesa responde a motivações distintas daquelas apresentadas por nossos alunos para aprender francês. Trata-se, no entanto, de um estudo comparativo ainda por fazer. Na verdade, por mais presente que possa estar no horizonte do ensino de francês contemporâneo a correlação da França com a produção científica e tecnológica, continuamos a associar cultura francesa à cultura humanística que, na nossa história, remete à cultura clássica. Neste sentido, continuam atuais as palavras de Vitor Ramos, proferidas em 1973 e citadas por Antônio Cândido:

Devo confessar que, entre nós, quando se fala da França, pensamos primeiramente na França das Ciências Humanas... Esta cultura de expressão francesa não é unicamente a de Pascal ou de Montaigne, a de Victor Hugo ou mesmo a de Claudel... Ela é igualmente hoje um dos centros mais vivos de uma cultura científica, que nos apresenta uma relação de laureados com o Prêmio Nobel que não são todos literários, uma cultura na vanguarda da técnica mais moderna, técnica que se estende desde a construção de barragens por toda a parte até à informática, à ecologia, etc... Num mundo onde infelizmente chegamos a um ponto em que o

divórcio entre as técnicas e as ciências humanas é cada vez mais visível, nunca será demais louvar o esforço da Aupelf no sentido de retardar este divórcio ou, e é aí que eu falo de milagre, de procurar um meio de reunir os dois ramos separados. (Cândido, 1977:17)

Sem qualquer pretensão de realizar um suposto "milagre", a prática pedagógica que ao longo do tempo fomos construindo, à medida que os métodos audio-visuais foram deixando de "ditar" o ensino para se transformarem apenas num ponto de referência, como se observou no capítulo anterior, vem tentando fazer uma ponte entre o que se poderia chamar de um ensino tradicional e tipicamente literário do francês para um ensino que, não ignorando as motivações primeiras dos alunos, permita um contato com as manifestações culturais francesas contemporâneas em seu sentido amplo e altamente fragmentado pela modernidade - o que inclui também a produção mais próxima do que se tem denominado de "tecnologia". Por isso

é esse lugar de liberdade, num primeiro momento, que recuperamos: a sala de aula é um lugar onde as atividades não são necessariamente impostas e sim oferecidas, partilhadas. Esse lugar de escolhas e não de imposições, teria, de alguma forma, sido reforçado pelas circunstâncias dos últimos 20 anos, pois o francês não existe mais como disciplina no secundário e é eletivo na Universidade. [...] O que tentamos não perder é essa atitude inicial positiva em relação ao país, à língua e

consequentemente ao prendizado de francês. Mesmo que essa motivação esteja vinculada a algumas imagens "discutíveis", o que nos interessa é justamente discuti-las a apresentar uma espécie de reverso da medalha: a França é um país desenvolvido, como outros, e "colonizador", onde há conflitos de ordem social, de ordem econômica, o que não significa o desfazer uma motivação, mas sim a transformação daquilo que a sustentava. Procuramos não frustrar a expectativa inicial - a sala de aula como um espaço não coercitivo - mas por outro lado, asseguramos a transformação das imagens - levando ao conhecimento dos alunos outros aspectos da França e dos franceses - sem, no entanto, provocar a quebra do interesse e da atitude positiva em relação ao ato de aprender a língua francesa. (Cruz et alii, 1988:70)

Sem absolutamente defender o ponto de vista de que a aprendizagem de uma língua estrangeira está sempre associada a uma recusa da própria língua e da própria cultura, temos considerado que a função mediadora exercida historicamente pelo francês na formação da cultura brasileira está tão presente nas motivações e no imaginário de nossos alunos que seria negar as próprias raízes culturais brasileiras dicotomizar a aprendizagem do francês entre um mero acesso a informações e um acesso à expressão cultural francesa. Se no passado esta função mediadora foi exercida com exclusividade pelo francês, hoje deve-se reconhecer a presença de outras culturas na constituição do pensamento brasi-

leiro atual. Obviamente, é necessário também ter uma visão crítica desta presença histórica, sob pena de o ensino de francês estar sempre a implorar: "God forbid the reality of the culture does not turn out to be as sold" (Sabinson, 1983:169). Sabe-se perfeitamente o quanto a realidade não corresponde às imagens que temos de França.

3.2. A demanda por francês na UNICAMP

Nos cursos de graduação da UNICAMP existem graus de opção, o aluno podendo montar seu currículo a partir de um elenco dado, fornecido, em que as disciplinas são classificadas em disciplina obrigatória, eletiva ou extra-curricular.

é obrigatória qualquer disciplina do núcleo comum ou específica da modalidade ou habilitação; é eletiva aquela disciplina que o aluno elege dentro de um elenco-dentro de um núcleo comum ou específico da modalidade ou habilitação; é extra-curricular aquela disciplina que o aluno cursa para sua formação pessoal que não pertence ao currículo de um determinado curso de graduação, habilitação ou modalidade seja como obrigatória ou eletiva. [2]

Na UNICAMP apenas a disciplina Inglês (no caso de ensino/aprendizado de língua estrangeira) tem o estatuto de disci-

plina obrigatória, constando do núcleo comum de determinados cursos. Já em relação às disciplinas de línguas estrangeiras, elas são cursadas por opção dos alunos; elas são escolhidas por estarem incluídas no elenco das disciplinas eletivas oferecidas em determinados cursos. Dentre esses cursos, cujos currículos incluem Francês, Inglês e Alemão no elenco das disciplinas eletivas, apenas Letras, Linguística, História e Música estabelecem que uma dessas disciplinas deve necessariamente ser cursada pelo aluno. Trata-se da possibilidade de o aluno optar pelo estudo de uma destas línguas, não podendo no entanto deixar de incluir em seu currículo o estudo de uma língua estrangeira. Assim, uma vez tenha escolhido a língua que deseja estudar, ela passa a ser obrigatória durante um certo período de estudos (2 ou 4 semestres, conforme o caso). Em nossos dados, vamos nos referir a esta situação relativamente ao francês, denominando-a de opcionalmente obrigatória, face à forma como ela figura na grade curricular de um dos cursos acima mencionados, como mostra o Catálogo dos Cursos de Graduação UNICAMP:

curso 07-Letras-4 semestres- O aluno pode optar entre Inglês/Francês/Alemão.

curso 18-Linguística-4 semestres- O aluno pode optar entre Inglês/Francês/Alemão.

curso 19- História- 2 semestres- O aluno pode optar entre Inglês e Francês.

curso 22-Música- 2 semestres- O aluno pode optar entre Inglês e Francês.

Enquanto disciplina eletiva, embora sem referência direta a qualquer língua estrangeira, os estudos de línguas poderão ser computados entre as disciplinas componentes do currículo do aluno nos seguintes cursos da UNICAMP, como mostra o Catálogo dos Cursos de Graduação:

curso 04- Física. (oito créditos dentre qualquer disciplina oferecida pela UNICAMP).

curso 06- Ciências Biológicas. (dezesseis créditos dentre qualquer disciplina oferecida pela UNICAMP).

curso 16- Ciências Sociais. (trinta e seis créditos dentre qualquer disciplina com o código LA...).

curso 17- Ciências Econômicas. (oito créditos dentre qualquer disciplina com código LA...)

curso 20- Pedagogia. (quatro créditos dentre qualquer disciplina com o código LA...)

curso 21- Enfermagem. (dois créditos dentre qualquer disciplina com o código LA...)

curso 27- Educação Física. (vinte créditos dentre qualquer disciplina oferecida pela UNICAMP).

curso 30- Filosofia. (dezesseis créditos dentre qualquer disciplina oferecida pela UNICAMP).

Além de figurar na grade curricular de determinados cursos-como opcionalmente obrigatória ou como eletiva, conforme mostrado acima- Francês é uma disciplina incluída no currículo do aluno por ser cursada como uma disciplina extra-curricular; ou seja, é uma disciplina incluída no currículo do aluno por decisão única e exclusivamente dele.

Praticamente em todos os cursos de graduação da UNICAMP encontramos alunos que realizaram estudos de francês como disciplina extra-curricular. [3]

curso 01- Matemática.
curso 02- Estatística.
curso 03- Ciência da Computação.
curso 05- Química.
curso 08- Engenharia Agrícola.
curso 09- Engenharia Química.
curso 10- Engenharia Mecânica.
curso 11- Engenharia Elétrica.
curso 12- Engenharia Civil.
curso 13- Engenharia de Alimentos.
curso 14- Odontologia.
curso 15- Medicina.
curso 23- Dança.
curso 25- Educação Artística.
curso 26- Artes Cênicas.
curso 28- Matemática Aplicada e Computacional.
curso 34- Engenharia da Computação.

Finalmente, a disciplina Francês, não é frequentada apenas por alunos matriculados em cursos de graduação da UNICAMP;

é frequentada também por outros alunos, denominados de estudantes especiais. Trata-se ora de alunos dos cursos de pós-graduação da própria UNICAMP, ora de ex-alunos de graduação que continuam a estudar línguas, ora de membros da comunidade (sem qualquer vínculo acadêmico com a Universidade). Nesse caso, não existe qualquer obrigatoriedade curricular e esses alunos frequentam as disciplinas por absoluto interesse pessoal.

Considerando as motivações para o estudo de francês apresentadas pelos alunos e que, no nosso entender, recuperam a função mediadora exercida pela cultura francesa em nossa história, constituindo um elemento característico de nossa imagem de "homem culto", é porque o francês teve esta presença histórica em nossa cultura que a disciplina Francês (em qualquer das modalidades oferecidas pela UNICAMP) é procurada por:

a) Aluno cujo curso inclui essa disciplina no currículo de modo que ela lhe "rende" créditos.

b) Aluno interessado em ampliar sua Cultura Geral e que acredita ser o conhecimento de Francês: (i) um elemento enriquecedor dessa Cultura Geral; (ii) um veículo através do qual ele terá acesso a uma Cultura "rica" (seja através da escrita, como literatura, revistas, jornais; seja através da fala em casos de visitas a países de língua Francesa).

Com base nessa caracterização, foi analisada quantitativamente a demanda da disciplina Francês oferecida na UNICAMP. Através dessa análise buscou-se verificar a distribuição quantitativa dos alunos que a frequentaram no período compreendido entre 1970-1992 considerando:

1-0 tipo de aluno (alunos regularmente matriculados em cursos de graduação da UNICAMP e alunos especiais);

2-o estatuto da disciplina (opcionalmente obrigatória, eletiva e extra-curricular);

3-a modalidade sob a qual a disciplina Francês foi oferecida (Francês Geral, Francês Instrumental e Francês Operacional);

4-área de estudo/conhecimento (Ciências Biológicas, Ciências Exatas e Ciências Humanas).

Em primeiro lugar foi observada a distribuição dos alunos que cursaram Francês no período 1970-1992, como mostra a Tabela 1. Ao longo do período aqui analisado, 84% dos alunos que cursaram Francês/UNICAMP, correspondem a alunos regularmente matriculados em cursos de graduação da UNICAMP; os 16% restantes, são Estudantes Especiais.

Tabela 1: Total de alunos que cursaram Francês.

TIPO DE ALUNO	NUMERO	%
Alunos de graduacao da UNICAMP matriculados em curso de Frances	8108	84
Estudante especial	1541	16
TOTAL	9649	100

Em seguida a distribuição da demanda de Francês foi observada, considerando-se a área de estudo/conhecimento de procedência do aluno de graduação.

Tabela 2: Total de alunos (matriculados em cursos de graduação da UNICAMP) que cursaram Francês, considerando, a área de estudo/conhecimento do aluno e a demanda de Francês no período 1970-1992, por ano.

ÁREA	Nº de alunos matriculados nos anos																				TOTAL			
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989		1990	1991	1992
CIENC. BIOLÓGICAS	—	13	32	1	5	11	36	55	7	21	8	17	22	24	20	14	31	30	66	68	65	59	85	690
CIENC. EXATAS	—	4	15	2	16	30	47	56	43	41	64	126	137	139	119	80	83	76	146	207	297	269	238	2236
CIENC. HUMANAS	13	62	149	196	206	222	190	127	81	127	153	299	250	256	197	228	253	235	303	338	440	428	441	5183
TOTAL	13	69	196	198	226	263	273	238	131	189	225	442	409	419	336	337	367	341	515	613	802	756	764	8106

Como se pode verificar por estes dados, os alunos de Ciências Humanas, tanto no que se refere ao total de alunos atendidos no período (1970-1992) quanto no que se refere ao total de alunos atendidos em cada ano, representam o maior contingente de demanda pela aprendizagem da língua francesa. Obviamente, estes resultados eram esperados pelas razões expostas anteriormente: o francês é uma língua de mediação histórica do brasileiro com a cultura humanística, mesmo aquela produzida em outros países. Nossos dados corroboram esta função para os estudantes de Ciências Humanas:

a predominância econômica dos Estados Unidos da América do Norte refletiu-se diretamente

na gradual exclusão do ensino de Francês até como língua opcional nos cursos médios e, mesmo, superiores. A maioria absoluta das faculdades de Letras aboliu o ensino de Francês. Trata-se de outro revés sofrido por um dos instrumentos mais completos de que dispõem as ciências humanas no mundo moderno. Para as faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, o resultado é extremamente infeliz, sendo difícil suprir a lacuna pelas traduções, insuficientes em número, insatisfatórias na qualidade. Hoje uma cultura letrada ou humanística sem Francês equivale a uma cultura clássica sem Latim. (Bosi, 1992:314)

Os percentuais de alunos matriculados em Francês, considerando de um lado o estatuto que a disciplina tem nos diversos currículos dos diferentes cursos de graduação frequentados e, de outro lado, a área de estudo/conhecimento na qual se inclui o curso frequentado - Ciências Biológicas, Ciências Exatas e Ciências Humanas - podem ser vistos nas tabelas 3, 4 e 5 respectivamente.

Tabela 3: Area-Ciências Biológicas

CURSO	ESTATUTO	Nº DE ALUNOS	%
Educacao Fisica	eletiva	43	6,2
Ciencias Biologicas	eletiva	266	38,5
Enfermagem	eletiva	79	11,4
Medicina	extra-curricular	296	43,0
Odontologia	extra-curricular	6	0,9
T O T A L	-----	690	100

Tabela 4: Area-Ciências Exatas

CURSO	ESTATUTO	No	%
Ciencia da Computacao	extra-curricular	334	14,9
Engenharia Agricola	extra-curricular	34	1,5
Engenharia Civil	extra-curricular	46	2,0
Engenharia de Alimentos	extra-curricular	304	13,6
Engenharia de Computacao	extra-curricular	81	3,6
Engenharia Eletrica	extra-curricular	201	8,9
Engenharia Mecanica	extra-curricular	158	7,0
Engenharia Quimica	extra-curricular	214	9,5
Estatistica	extra-curricular	95	4,2
Fisica	eletiva	363	16,2
Licenciatura em Matematica	extra-curricular	10	0,4
Matematica	extra-curricular	186	8,3
Matematica aplicada e computacional	extra-curricular	50	2,2
Quimica	extra-curricular	159	7,1
T O T A L	----	2235	100

Tabela 5: Area-Ciências Humanas

CURSO	ESTATUTO	No	%
Artes Cénicas	extra-curricular	113	2,10
Ciências Económicas	eletiva	800	15,40
Ciências Sociais	eletiva	1255	24,20
Dança	extra-curricular	55	1,06
Educação Artística	extra-curricular	65	1,25
Filosofia	eletiva	106	2,04
História	opcionalmente obrigatório	398	7,70
Cursos de Graduação do IEL	opcionalmente obrigatório	1679	32,40
Música	opcionalmente obrigatório	244	4,70
Pedagogia	eletiva	468	9,00
TOTAL	----	5183	100

De acordo com a tabela 3 , observa-se que na área denominada Ciências Biológicas, os alunos que mais frequentaram a disciplina Francês foram os do curso de Medicina, (como disciplina extra-curricular) seguidos pelos alunos de Ciências Biológicas (como disciplina eletiva). Ainda que de caráter absolutamente impressionístico, não se pode deixar de lembrar que a profissão de médico - que vem sofrendo alteração profunda em nossa

sociedade - ainda é encarada pelo estudante como uma profissão liberal e seus sujeitos considerados, especialmente no interior, como aqueles pertencentes à cultura local, na qual obrigatoriamente se inclui algum conhecimento de língua francesa.

Na Tabela 4 observa-se que na área denominada Ciências Exatas, os alunos que mais frequentaram Francês foram os do curso de Física (que é o único curso dessa área cujo currículo inclui Francês como disciplina eletiva), seguidos pelos alunos do curso de Ciência da Computação e do curso de Engenharia de Alimentos (como disciplina extra-curricular).

Já na área denominada Ciências Humanas, como mostra a tabela 5, observa-se que os alunos dos cursos de graduação do IEL^[4] (nos quais é disciplina opcionalmente obrigatória) são os que mais frequentaram Francês, seguidos pelos alunos dos cursos de Ciências Sociais e de Ciências Econômicas (como disciplina eletiva).

Como visto anteriormente, na área de Ciências Humanas determinados cursos (curso de graduação do IEL, curso de História e curso de Música) incluem Francês como disciplina que pode ser cursada tanto como disciplina opcionalmente obrigatória quanto como disciplina eletiva. Em vista disto, não é possível observar para quantos alunos desses cursos a disciplina Francês é cursada como opcionalmente obrigatória ou como eletiva. Por exemplo: um aluno do curso de graduação do IEL pode escolher Inglês como dis-

ciplina opcionalmente obrigatória e cursar Francês como disciplina eletiva; já um outro aluno do mesmo curso, pode escolher Francês como disciplina opcionalmente obrigatória e Inglês como eletiva.

Assim sendo, para os alunos desses cursos, o Francês vai ser tratado nesta análise quantitativa como uma disciplina eletiva (considerando que é uma disciplina eleita pelo aluno). Nos outros cursos da área de Ciências Humanas, Francês não figura como disciplina opcionalmente obrigatória e sim como eletiva ou extra-curricular. Dessa forma, a única distinção a ser observada seria entre o percentual de alunos que frequentaram Francês como disciplina eletiva vs o percentual de alunos que frequentaram Francês como disciplina extra-curricular. Diante desse fato, parece óbvio prever que o percentual de alunos que frequentam Francês como disciplina eletiva seja muito maior do que o percentual de alunos que frequentam Francês como disciplina extra-curricular.

De acordo com os resultados mostrados na Tabela 6, abaixo, em termos gerais, essa previsão se concretiza: dos 8108 alunos, 5701 cursaram Francês como disciplina eletiva, o que corresponde a 70%. No entanto, como se pode observar, na área de Ciências Exatas o resultado é surpreendente, pois dos 2235 alunos, 1872 - ou seja, 83,8% - cursaram Francês como disciplina extra-curricular.

Tabela 6: Alunos matriculados em Francês, considerando o estatuto da disciplina Francês no currículo do curso frequentado (eletiva ou extra-curricular).

AREA DE ESTUDO/ CONHECIMENTO	TOTAL DE ALUNOS	ESTATUTO			
		ELETIVA		EXTRA-CURRICULAR	
		No	%	No	%
Ciências Biológicas	690	388	56,2	302	46,7
Ciências Exatas	2235	363	16,2	1872	83,8
Ciências Humanas	5183	4950	95,5	233	4,5
T O T A L	8108	5701	70,0	2407	30,0

Esses resultados suscitaram a seguinte pergunta: o que explicaria esse alto número de alunos de Ciências Exatas, fazendo Francês como disciplina extra-curricular?

Uma hipótese que poderia ser formulada é que esses alunos teriam cursado Francês com o objetivo de se instrumentalizar para a leitura de bibliografia específica. Entretanto, a testagem dessa hipótese, com base na distinção estabelecida pela oferta de disciplinas entre Francês Geral/Francês Instrumental, mostrou que 94% dos alunos considerados cursaram Francês Ge-

ral[5], ao passo que Francês Instrumental foi cursado por apenas 6% desses alunos, como mostra a tabela 7:

Tabela 7: Alunos da área de Ciências Exatas que cursaram Francês no período de 1970-1992 como disciplina extra-curricular.

MODALIDADE	NUMERO	%
Frances Geral	1767	94,0
Frances Instrumental	104	6,0
TOTAL	1871	100

Partindo dos resultados obtidos na tabela anterior, foi observado o total de alunos matriculados em Francês, considerando as modalidades oferecidas no período de 1970-1992 e a área de estudo/conhecimento dos referidos alunos, obtendo-se os seguintes resultados:

Tabela 8

MODALIDADE	AREA DE CONHECIMENTO			TOTAL	
	CIENCIAS BIOLÓGICAS	CIENCIAS EXATAS	CIENCIAS HUMANAS	ESTUDANTES ESPECIAIS	TOTAL
Frances Geral	654	2107	4463	1164	8388
Frances Instrumental	34	127	532	368	1061
Frances Operacional	02	01	188	09	200
T O T A L	690	2235	5183	1541	9648

A disciplina Francês Geral é oferecida na UNICAMP desde 1970 através de seis módulos semestrais. Como se pode observar, essa é a modalidade mais procurada pelos alunos de todas as áreas, quer por alunos regularmente matriculados em curso de graduação, quer pelos estudantes especiais.

A disciplina Francês Instrumental é oferecida na UNICAMP desde 1980, compreendendo dois módulos semestrais. Observa-se que é uma disciplina bastante procurada por Estudantes Especiais. No que se refere aos alunos regularmente matriculados, ela é mais procurada pelos alunos das Ciências Humanas do que pelos

alunos de Ciências Biológicas ou de Ciências Exatas.

A disciplina Francês Operacional, como já notamos anteriormente, foi oferecida na Faculdade de Educação apenas durante os anos de 1974 a 1976, como disciplina de módulo único e ministrada na Faculdade de Educação por professor contratado junto à referida Faculdade especialmente para ministrá-la. Cabe ressaltar que a quase totalidade dos alunos que frequentaram essa disciplina era da área de Ciência Humanas. (Curso de Pedagogia 179 alunos).

Levando-se em conta o fato de que as três modalidades Francês Geral, Francês Instrumental e Francês Operacional não foram disciplinas oferecidas durante todo o período que está sendo analisado (1970-1992), a demanda de cada uma dessas modalidades será observada em função da:

a) oferta da disciplina Francês Geral e da disciplina Francês Operacional no período de 1974-76, conforme mostra a tabela 9A;

b) oferta da disciplina Francês Geral e da disciplina Francês Instrumental no período 1980-1992, conforme mostra a tabela 9B.

Tabela 9A :Alunos dos cursos de graduação da UNICAMP, matriculados em Francês no período de 1974-1976, considerando as duas modalidades, Francês Geral e Francês Operacional.

MODALIDADE	NUMERO	%
Frances Geral	590	74,7
Frances Operacional	200	25,3
T O T A L	790	100

Tabela 9B :Alunos dos cursos de graduação da UNICAMP, matriculados em Francês no período de 1980-1992, considerando as duas modalidades, Francês Geral e Francês Instrumental.

MODALIDADE	NUMERO	%
Frances Geral	5618	89,0
Frances Instrumental	693	11,0
T O T A L	6311	100

Como se pode observar a modalidade Francês Geral é a mais frequentada pelos alunos tanto no período em que foi também oferecido Francês Operacional (1974-1976) quanto no período em que também foi oferecido Francês Instrumental.

A demanda de Francês Geral (nos seus seis módulos) em comparação com a demanda do Francês Instrumental (nos seus dois módulos) foi observada levando-se em conta o estatuto da disciplina Francês nos cursos de graduação. Os resultados obtidos em relação à frequência da disciplina enquanto eletiva podem ser vistos na tabela 10A, e os resultados obtidos em relação à frequência da disciplina enquanto extra-curricular encontram-se na tabela 10B.

Tabela 10A: Alunos que cursaram Francês como disciplina opcionalmente obrigatória e eletiva, por modalidade (Francês Geral e Francês Instrumental).

MODALIDADE	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS POR ANO													TOTAL
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	
Francês Geral I	43	127	95	103	96	89	117	86	129	145	144	117	149	1440
Francês Geral II	31	66	55	97	77	66	61	78	81	106	88	91	114	1011
Francês Geral III	10	45	53	32	36	49	51	25	37	41	56	59	66	559
Francês Geral IV	10	15	31	12	32	29	32	24	24	32	50	34	47	372
Francês Geral V	04	00	10	20	04	08	09	13	11	11	29	33	30	183
Francês Geral VI	02	00	00	16	00	08	02	07	06	06	13	26	16	102
SUB-TOTAL	100	253	244	280	244	250	272	233	288	341	380	360	422	3667
Francês Instr. I	56	78	29	19	00	05	02	16	36	28	45	33	40	391
Francês Instr. II	19	24	18	00	00	00	00	02	10	10	22	36	16	157
SUB-TOTAL	75	102	47	19	00	05	02	18	46	38	71	69	56	548
TOTAL	175	355	291	299	244	255	274	251	334	379	451	419	478	4215

Tabela 10B: Alunos que cursaram Francês como disciplina extra-curricular, por modalidade (Francês Geral e Francês Instrumental).

MODALIDADE	No DE ALUNOS MATRICULADOS POR ANO													TOTAL
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	
Frances Geral I	20	52	68	49	45	42	63	48	97	118	165	140	102	1009
Frances Geral II	08	12	19	45	25	11	19	28	48	64	91	75	63	508
Frances Geral III	02	08	11	04	09	05	07	10	13	22	29	40	45	205
Frances Geral IV	00	01	04	03	11	03	03	02	09	14	26	18	25	119
Frances Geral V	00	00	02	05	02	03	00	01	04	02	14	19	15	67
Frances Geral VI	01	00	00	02	00	03	01	00	03	01	07	17	08	43
SUB-TOTAL	31	73	104	108	92	67	93	89	174	221	332	309	258	1951
Frances Instr. I	17	06	11	12	00	01	00	01	07	13	17	16	26	127
Frances Instr. II	02	08	03	00	00	00	00	00	00	00	02	02	02	19
SUB-TOTAL	19	14	14	12	00	01	00	01	07	13	19	18	28	146
TOTAL	50	87	118	120	92	68	93	90	181	234	351	327	286	2097

Os resultados encontrados deixam evidente que Francês não é uma disciplina procurada pelos alunos de Ciências Exatas com o objetivo de servir de instrumento para leitura de bibliografia específica. Este fato aponta, portanto, para a perspectiva geral assumida neste trabalho de que a demanda pelo ensino/aprendizagem de francês está correlacionada à função histórica da cultura francesa na formação do intelectual brasileiro. Na minha opinião parece plausível supor que o comportamento diferenciado dos alunos de Ciências Exatas, no que se refere a demanda de Francês como disciplina extra-curricular se explica por terem esses alunos o objetivo de dominar a língua francesa e, através dela, terem contato com a Cultura Francesa .

NOTAS

- [1] Agradeço a professora Nicole A. Thimming do CEL/UNICAMP por ter me cedido questionários aplicados aos alunos de Francês Instrumental.
- [2] Definições fornecidas por Antonio Faggiani D.D. Diretor da Diretoria Acadêmica da UNICAMP.
- [3] Essa informação e todas as que permitiram a análise quantitativa apresentadas neste capítulo me foram gentilmente fornecidas pela Diretoria Acadêmica da UNICAMP.
- [4] Cabe ressaltar que nesta tabela 5, Cursos de Graduação do IEL compreende os cursos de Graduação oferecidos pelo IEL/UNICAMP ao longo desses anos, sob diferentes rótulos: Linguística 1970-1992, Letras 1978-1992 e Letras e Linguística 1984-1988.
- [5] Do total de alunos da Área de Ciências Exatas que cursaram Francês, um optou por Francês Operacional; considerando, a insignificância desse dado em relação ao total, ele não foi computado, o que justifica na tabela 7 figurar o total de 1871 alunos. A adição desse dado aos relativos a Francês Instrumental (por ser esse curso de natureza semelhante ao de Francês Operacional) não foi a opção escolhida pelo fato de terem sido esses cursos oferecidos em períodos distintos.

CONCLUSÃO

Oui, ce soir je m'en souviens.
Mais un jour, je ne m'en sou-
viendrais plus. Du tout. De
rien.

(Marguerite Duras)

Refeito o percurso do ensino de língua francesa na UNICAMP, a partir de três aspectos desta história - o das relações institucionais, o dos métodos de ensino utilizados e o da demanda pela aprendizagem da língua - pode-se retornar à questão que motivou a realização deste próprio trabalho: a correlação entre uma formação de cunho humanístico x uma formação de cunho técnico-científico. Afinal, o que a retomada desta história pode nos ensinar a propósito da questão que a motivou?

Antes de enfrentar a questão em si, resumamos o que cada tópico deste trabalho nos mostrou:

a) do ponto de vista do percurso institucional dos professores de língua na UNICAMP, pode-se dizer que, ao se separarem Departamento de Linguística Aplicada e Centro de Ensino de Línguas, retorna-se ao projeto inicial do ensino de línguas, apontando uma di-

reção muito específica: o professor de línguas, com carreira própria, com condições de trabalho próprias, é chamado a exercer um ensino auxiliar; não se trata de um professor universitário no sentido pleno da expressão, já que não lhe cabe qualquer responsabilidade pela pesquisa e pela extensão, como já apontamos no final do primeiro capítulo;

b) do ponto de vista da orientação impressa aos processos de ensino/aprendizagem, convivem duas posições distintas, uma representada pelo francês instrumental e outra pelo francês geral. A primeira posição tenta concretizar na prática pedagógica a proposta de uma aprendizagem de leitura de textos em línguas estrangeiras, permitindo deste modo uma constante atualização do profissional com o que se produz no exterior e que é veiculado pela língua estudada. A segunda posição tenta recuperar, no contexto contemporâneo, - o que inclui manifestações culturais que englobam literatura, cinema, ciência, jornalismo, música, publicidade, etc - a função mediadora de outra cultura na constituição da própria cultura brasileira, aproximando-se, neste sentido, à função histórica que teve a língua francesa no Brasil, sem perder de vista que tal função hoje não se exerce de forma exclusiva, mas ao lado de qualquer outra aproximação com culturas estrangeiras;

c) do ponto de vista da demanda e das motivações desta demanda, a presença maciça de estudantes nos cursos ministrados e os motivos apresentados pelos alunos para aprenderem francês mostram que no imaginário contemporâneo persiste o conceito de que um "intelec-

tual universitário" deve dominar a língua francesa, a cultura francesa, enquanto forma de se distinguir da maioria dos cidadãos brasileiros, o que exigiria acesso à produção literária clássica.

Sem qualquer pretensão de realizar o milagre da articulação entre manifestações artísticas e manifestações científicas, o ensino de francês geral procura manter as raízes da cultura brasileira, invocando como seus objetos e instrumentos de estudos tanto manifestações contemporâneas quanto manifestações passadas da cultura francesa. Não se tem presente apenas o "conteúdo em si" de tais manifestações, mas também o enraizamento de nossas formas de expressão naquelas que constituíram, historicamente, o nosso modo de ver e ser. Lembro aqui a afirmação de Alfredo Bosi de que "uma cultura letrada ou humanística sem Francês equivale a uma cultura clássica sem Latim". Não se trata mais de enxergar o francês como a única língua mediatizadora de relações com outras culturas, mas de estar atento à própria cultura brasileira, à medida que esta tem em seus fundamentos o francês como um dos seus elementos constitutivos. Talvez, por trás de uma tal perspectiva, esteja uma vontade política ingênua: não cabe a nós sonegarmos aos estudantes de hoje as informações que lhes permitam compreender as representações que a cultura brasileira construiu no passado.

Neste sentido, confessamos, com Antônio Cândido(1977), uma certa melancolia em relação ao que foi para nós a cultura francesa e, na busca de novas relações, temos optado pela presen-

ca, em sala de aula, das manifestações artísticas contemporâneas como uma forma de associarmos uma formação humanística básica a um preparo que permita também acompanhar a produção científica, uma das faces fundamentais da cultura contemporânea.

No provavelmente falso confronto entre formação humanística e formação técnico-científica, no ensino de francês geral, temos procurado concretizar a proposta de Italo Caroni (1977:24):

Retomando [...] o dilema "francês literário ou francês instrumental", diríamos nem um nem outro, mas os dois, na medida em que ambos contribuem para alargar nossos horizontes. A ênfase dada ao primeiro termo da alternativa deve-se a duas preocupações: responder à indiferença que se vota tradicionalmente ao ensino do francês não literário e coligir novos motivos para se ensinar um idioma que não apenas nos permite conhecer Corneille, Racine e Molière mas também favorece nossa melhor integração no mundo contemporâneo.

Considerando que a ciência e a tecnologia são também formas de manifestação da cultura, a par das manifestações artísticas, e considerando que as necessidades pragmáticas do mundo contemporâneo têm jogado para um "eterno depois" as preocupações estéticas, o trabalho com francês geral, no ponto a que se chegou ao longo deste percurso, talvez esteja a mostrar que a dissociação de dois campos como se fossem antagônicos - o da formação humanística e o da formação técnico-científica - constitui-se num

falso dilema posto na "ordem do dia" de um certo momento da história da educação para esconder motivações outras, como a de formação imediata e com o menor custo de mão de obra especializada para o trabalho. Pesquisas recentes sobre o trabalho fabril contemporâneo vem mostrando que as melhores remunerações não são daqueles que manobram sofisticadas engrenagens eletro-eletrônicas, rapidamente transformadas em "sucatas" neste momento de uma terceira revolução industrial, mas daqueles que dispõem de uma sólida formação que lhes permita compreender as rápidas transformações do mundo contemporâneo. E não se compreende o presente sem qualquer remessa à sua história.

BIBLIOGRAFIA

- BINZER, Ina Von. Os meus Romanos. Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização, São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- CABRAL, Maria Inez Cavalieri. De Rousseau a Freinet ou da Teoria à Prática-Uma nova pedagogia. São Paulo, Hemus, 1978.
- CÂNDIDO, Antonio, CARONI, Italo e LAUNAY, Michel. O Francês Instrumental - A experiência da Universidade de São Paulo. São Paulo, Hemus, 1977.
- CÂNDIDO, Antonio. O Francês Instrumental de Desenvolvimento. in Cândido, Antonio et alii, op. cit. p. 9-17. São Paulo, Hemus, 1977.
- COMENIUS, J.A. (1627), Didactica Magna. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição, 1976. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes.
- COSTA, Deyzeli Meira. Da Leitura à Produção Escrita, uma contribuição para o ensino de Francês no 3º grau, Dissertação de Mestrado, Campinas, UNICAMP, 1987.
- "Diversificando o uso do laboratório no ensino de línguas estrangeiras" in. Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 4, Campinas, IEL/UNICAMP, 1984:77-81

- CARONI, Ítalo. Francês Literário ou Francês Instrumental? in Cândido, Antonio et alii op. cit. São Paulo, Hemus, 1977:18-24.
- COURTILLON, Janine e RAILLARD, Sabine: Archipel-Français Langue et Langue étrangère, Crédif, "Livre" e "Livre du Professeur", Crédif/Didier, Paris, 1982.
- CRUZ, Celene M. La Methodologie de l'enseignement du français aux étrangers selon les techniques Freinet. Dissertação de mestrado, Universidade de Nice, França, 1978
- CRUZ, Celene M. e AGUIAR, Vera Lúcia de. "O sujeito enunciador e o discurso por ele produzido no processo de aquisição oral de uma língua estrangeira," in Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 3, Campinas, D.L., IEL, Unicamp, 1982:84-91.
- CRUZ, Celene M., GIMENO, Maria Helena, RICCI, Mariângela, AGUIAR, Vera Lúcia de. "Considerações sobre o ensino de francês como segunda língua", in Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 15, Campinas, D.L., IEL, Unicamp, 1988:69-72.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo Cortez Editora/ Editora Autores Associados, 1989.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia. A produção do ensino e pesquisa na educação - estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia. Tese de Doutoramento, FE/UNICAMP, 1993.
- GERALDI, J.W. O Curso de Graduação do IEL/UNICAMP, texto apresentado na SEMANA DE LETRAS E LINGUÍSTICA, na mesa-redonda "A graduação do IEL e a prática pedagógica", Campinas, IEL/UNICAMP, 1992, mimeo.
- GÉMAR, Jean Claude. "AUPELF: Insuffler un Esprit Nouveau" in Le Français dans le Monde, n.228, 1989:38-39.

GUBERINA P. e RIVENC P. Voix e Images de France, (méthode rapide de Français, cours premier degré), "Livre du Maître" e "Livre de l'Elève", Crédif/ Didier, Paris, 1965.

ILARI, Rodolfo. Do Doubs ao Atibaia: depoimento sobre a legada origem bisontina da linguística, conferência apresentada no Núcleo de Pesquisas Brasil/França (NUPEBRF), Instituto de Estudos Avançados/USP, cópia mimeografada, novembro de 1992.

JOUET-PASTRE, Clémence M. Ch. e GIMENO, Maria Helena. "La littérature autrement: Les fabliaux, contes à rire du Moyen Age", in, Anais do X Congresso Nacional de Professores de Francês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991:309-315.

LAUNAY, Michel. Teoria e Prática ou Novo Discurso do Método, in. CANDIDO, Antonio et alii op. cit., São Paulo, Hemus, 1977:46-61.

LIMA, Eloi José da Silva. A CRIAÇÃO DA UNICAMP: Administração e Relações de Poder numa Perspectiva Histórica, Dissertação de mestrado, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 1989.

JOUET-PASTRE, Clémence M. Ch. e ARRUDA, Milton T. A prática da leitura na aula de francês, comunicação feita no III Congresso de Linguística Aplicada, cópia mimeografada, Campinas, Unicamp, 1992.

MOGET, Marie Thérèse. De Vive Voix, cours audio-visuel de français, "Guide Pédagogique", "Livre du Maître", "Livre de l'Etudiant" e "Cahier d'Orthographe", Crédif/ Didier, Paris, 1972.

MONTREDON, Jacques, CABRIS, Geneviève, CESCO, Claire, DRAGOJE, Denise, GSCHWIND-HOTZER, Gisèle, LAVENNE, Christian. C'est le Printemps, Ensemble pour L'Enseignement du Français Langue Etrangère 1, "Livre du Professeur, " Elaboré et expérimenté par des professeurs du Centre de Linguistique Appliqué de Besançon", Clé International, Paris, 1978.

MORAES VON SIMSON, Olga R. de (org.). Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil). São Paulo, Vértice/Editora Revista dos Tribunais, 1988.

MOTA, Carlos Guilherme. Ideologia da Cultura Brasileira. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1977.

NICOLAU, Eunice Maria das Dores. A ausência de concordância verbal em português: uma abordagem sociolinguística, Dissertação de Mestrado, UFMG, Belo Horizonte, 1984.

NERY, Rosa Maria: "Francês Instrumental", quinze anos depois. Com que objetivos? Quais são seus limites?" Comunicação apresentada no Groupe d'Etudes Français Instrumental et Enseignement de la Langue au Niveau Secondaire, PUC/SP (mimeo), 1992. A ser publicado na Revista Rencontres, PUC/SP.

RESENDE, Otto Lara. Camisinha de Pação, Folha de São Paulo- 15 de julho de 1991.

SABINSON, E.M. "Foreign Language Acquisition: Identification and Realpolitik" in Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 1, Campinas, DLA, IEL/UNICAMP, 1983: 153-172.

SNYDERS, G. La Pédagogie en France aux XVII et XVIII Siècles, Presses Universitaires de France, Paris, 1965.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação, São Paulo, Cortez Editora/ Editora Autores Associados, 1985.

VOGT, Carlos. Elementos para um diagnóstico da Graduação da Unicamp, Campinas, Unicamp, outubro de 1992.