

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM

**PROFESSORES DE FRANCÊS APESAR DE TUDO: O PAPEL DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NESSA HISTÓRIA DE PERSISTÊNCIA**

TÂNIA OLIVEIRA DE NOLI VERGUEIRO

Porto Alegre
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

TÂNIA OLIVEIRA DE NOLI VERGUEIRO

**PROFESSORES DE FRANCÊS APESAR DE TUDO: O PAPEL DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NESSA HISTÓRIA DE PERSISTÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em
Linguísticas pelo Programa de Pós-Graduação
em Letras do Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Margareth Schlatter

Porto Alegre,

2009

TÂNIA VERGUEIRO

TÍTULO TRABALHO

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Mestre em Linguísticas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, fevereiro de 2009.

Professora Dra. Margareth Schllater
Orientadora

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles - UFRGS/UNISINOS

Profa. Dra. Amanda Eloina Scherer - UFSM

Profa. Dra. Simone Sarmiento - PUCRS

AGRADECIMENTOS

À professora Margarete Schlatter, pela orientação criteriosa, paciência diante de minhas limitações, e, sobretudo pela disposição em orientar a professora de uma língua muito “estrangeira”

À minha família, meus filhos e meu irmão Hiran, em especial à minha mãe, Vânea, pelo apoio, força, carinho e paciência em todos os momentos

Ao meu irmão, professor Dr. Flávio Oliveira, pelo estímulo, paciência, carinho e “suporte técnico” ao longo de todos esses anos de trabalho

Aos professores da FALEM, na UFPa, pelo incentivo, força e suporte profissional e amigo

Aos professores membros da Câmara de Francês da FALEM pelo estímulo, amizade, suporte, apoio na minha ausência e, sobretudo, por não terem desistido de mim.

À professora Rosa Maria Graça, presidente da APFRS, por toda a ajuda

Às professoras de Francês “Júlia”, “Emília” e “Celene” que aceitaram participar deste estudo, dispondo-se a responder minhas perguntas, me receber em suas salas de aula, tornando possível esta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho,

AGRADEÇO RECONHECIDA.

RESUMO

Esta é uma pesquisa que discute as representações de professores de Francês atuando em escolas da rede pública municipal de Porto Alegre sobre a língua e a cultura francesas, suas identidades como professores de Francês como língua estrangeira (FLE) e sobre os objetivos de ensino de Francês na escola. A pesquisa parte da idéia de que professores de FLE têm representações sociais particulares sobre a língua estrangeira que falam e ensinam e que essas representações orientam sua prática pedagógica, reconhecidamente minoritária no meio educativo. Nesse sentido, o objetivo do trabalho é identificar e descrever essas representações, procurando responder à pergunta: Quais são e como se revelam as representações dos professores de Francês da escola pública sobre essa língua/cultura estrangeiras, sobre si mesmos como professores de Francês e sobre o ensino de FLE na escola? O trabalho propõe-se também a promover uma reflexão sobre os propósitos do ensino de Francês na escola pública, bem como contribuir para fornecer alguns dados sobre esse ensino. Foram entrevistadas três professoras de Francês da rede pública municipal de Porto Alegre, que tiveram suas aulas observadas durante aproximadamente três meses cada uma. A análise de seus depoimentos e as anotações feitas a partir da observação de suas aulas formam o corpus do trabalho. Os resultados apontam para uma representação da língua francesa como uma língua bonita, sonora, viva (embora sem o mesmo prestígio de antes), que exerce fascínio, paixão e prazer, elitista e ora fácil ora difícil de aprender e falar. Em relação ao perfil do professor de Francês, os dados permitem inferir que ele é “diferente por natureza”, é proficiente na língua e valoriza a formação continuada, é motivador da auto-estima, do afeto e do interesse dos alunos e tem o compromisso de dar aulas relevantes para eles. Além disso, é um profissional que gerencia sua aula equilibrando sua (boa) relação com os alunos com seu papel de “autoridade” em aula. Em relação à aula de FLE e aos objetivos de ensino, as representações das professoras são de que a aula de Francês abre portas e horizontes, cria oportunidades para desenvolver as quatro habilidades e para a reflexão sobre a própria língua e cultura, através de atividades lúdicas e variadas e que focalizam a relação entre o Francês e o português. Essas representações, inferidas com base no discurso e nas práticas das professoras, caracterizam uma visão muito positiva da língua, do professor e da aula de Francês frente a contextos bastante desafiadores como aulas em bairros de classes baixas que tem pouca (ou nenhuma) história prévia com línguas ou valorização desse conhecimento. Embora essas representações positivas possam contribuir para orientar as práticas educadoras dessas profissionais, constata-se também que o quadro favorável ao status do Francês em Porto Alegre, que tem espaço garantido na grade curricular de escolas da rede municipal para o ensino dessa LE, contribui para que as professoras se sintam motivadas a persistirem na profissão, continuando a investir no trabalho que fazem.

Palavras-chave: representações sociais de professores de francês, status do FLE, identidade de professor de francês, ensino de francês na escola.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse aux représentations sociales de professeurs de français d'écoles publiques municipales de Porto Alegre en ce qui concerne la langue/culture françaises, leur identité en tant qu'enseignants de FLE, ainsi que les objectifs de l'enseignement du français à l'école publique. Dans le but de répondre à la question: *Quelles sont les représentations sociales des professeurs de français de l'école publique sur la langue qu'ils parlent et enseignent, sur eux-mêmes en tant qu'enseignants de français et sur l'enseignement du français à l'école, et comment ces représentations se révèlent-elles*, trois enseignantes de français ont été interviewées et leurs cours ont été observés pendant environ trois mois chacune. L'analyse de leurs récits et les notes prises pendant l'observation de leurs cours constituent le *corpus* du travail. Les résultats révèlent des représentations positives sur la langue/culture françaises: d'après les professeurs, le français est une langue jolie, fascinante, vivante, sonore et agréable à parler; ils révèlent également que, pour ces enseignantes, le professeur de français est "différent" des autres, maîtrise très bien la langue, participe à des formations, cherche à susciter l'intérêt des élèves et s'engage à donner des cours motivants, tout en dosant le maintien de la discipline en classe avec l'affectivité. Les données obtenues indiquent enfin que, d'après ces professeurs, les cours de français à l'école publique ouvrent de nouveaux horizons aux élèves, en leur donnant l'occasion de développer les quatre compétences et en les emmenant à réfléchir à leur langue/culture par le biais d'activités ludiques et variées. Les représentations inférées à partir du discours et des pratiques de classe de ces professeurs dégagent une image très positive de la langue, du professeur et du cours de français dans le cadre de contextes aussi complexes que ceux des cours dans des milieux défavorisés où l'étude des langues n'est pas valorisée.

Mots-clés: représentations sociales des professeurs de français, status du FLE, identité du professeur de français, enseignement de français à l'école.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro de perguntas para entrevista com professores de francês como língua estrangeira.....	63
Quadro 2 – Representações identificadas nos depoimentos e nas ações das professoras em relação à língua francesa, ao perfil do professor de francês e à aula de francês e aos objetivos de ensino	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	14
2.1 A NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO.....	14
2.2 STATUS DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	26
2.3 REPRESENTAÇÕES E ATITUDES LINGÜÍSTICAS	32
2.4 REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADE DO PROFESSOR DE FRANCÊS	36
3 METODOLOGIA.....	41
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	42
3.1.1 O ensino de LE e a escola pública	42
3.1.2 Os textos oficiais	44
3.1.3 Os Ciclos de Formação.....	47
3.1.4 As escolas	49
3.1.5 As turmas do II Ciclo	56
3.1.6 As Professoras	57
3.2 GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	61
3.2.1 Entrevistas	61
3.2.2 Observação de aulas	66
3.3 PERGUNTAS E OBJETIVOS DA PESQUISA	68
4 O QUE FAZ O PROFESSOR DE FRANCÊS SE CONSIDERAR “DIFERENTE POR NATUREZA”.....	70
4.1 REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS DE FRANCÊS SOBRE A LE QUE FALAM E ENSINAM.....	71
4.1.2 O status da língua francesa.....	71
4.1.3 O perfil do professor de francês	78
4.1.4 A aula de francês e os objetivos do ensino de francês na escola pública.....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
5.1 “É UMA MARAVILHA DAR AULA DE FRANCÊS, EU NÃO TERIA PORQUE MUDAR DE PROFISSÃO”	106
5.2 AS REPRESENTAÇÕES NA PRÁTICA	107
5.3 PROFESSORES DE FRANCÊS “ <i>APESAR DE TUDO</i> ”?	108
5.2 O PAPEL DA ESCOLA	112
5.3 MINHAS REPRESENTAÇÕES	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117

ANEXOS	125
ANEXO A – O ENSINORA ESTRANGEIRA: UMA NOVA PERSPECTIVA	126
ANEXO B – SENSIBILIZAÇÃO À LE OU « ÉVEIL AU LANGAGE ».....	129
ANEXO C – DADOS DO SCAC	132

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho começa com meus próprios questionamentos sobre o futuro de nossa profissão – professores de francês como língua estrangeira (doravante FLE) –, minha e de meus alunos/futuros colegas do curso de Letras com habilitação em francês, considerando que nos últimos trinta anos a procura pelo francês em cursos livres reduziu de maneira geral, gerando incertezas no meio acadêmico em relação ao mercado de trabalho para os egressos da Licenciatura em francês na UFPA¹.

Segundo informações da APFRGS² (Associação de Professores de francês do Rio Grande do Sul), de cursos de línguas como a Aliança Francesa de Porto Alegre, bem como dados do SCAC³ (Serviço de Cooperação e Ação Cultural), órgão filiado à Embaixada da França, o número de alunos querendo aprender francês reduziu muito nos últimos anos (os dados do SCAC estão em anexo).

O fator agravante, segundo conversas informais tidas com membros da referida associação, além do predomínio reconhecido do inglês, foi a decisão de algumas escolas da rede oficial de ensino (públicas e privadas) de excluir francês do currículo. A presidente da APFRGS confirma esse decréscimo do número de alunos de francês, lembrando que quando se trata de ensino de línguas, o “termômetro” é a rede pública estadual.

A gente sempre se preocupa com o ensino dentro da grade escolar na rede pública, pois é dessa forma que asseguramos o acesso à LE aos alunos que não têm recursos para pagar uma Aliança Francesa (Presidente da APFRS, entrevista.).

1 Por não ter dados confirmados de outras universidades do país, menciono apenas a universidade onde trabalho.
 2 Fundada em 1964, a APFRS é uma sociedade civil de caráter exclusivamente cultural, com sede na cidade de Porto Alegre, R.S., e cuja finalidade é congregar todos os professores de francês em atividade, aposentados e em formação, do Rio Grande do Sul, para uma troca permanente de idéias, visando maior eficiência, difusão e aperfeiçoamento do ensino da língua e da civilização francesa no sistema educativo. Desde sua criação a APFRS tem promovido encontros de formação e atualização pedagógica, eventos culturais para divulgar a língua e a cultura do espaço francófono. Tem também intermediado estágios de professores de francês no Brasil, na França e no Canadá e conduzido movimentos em defesa da permanência do ensino/aprendizagem do francês na rede escolar e nos vestibulares das universidades do Estado. Em Porto Alegre a Associação tem trabalhado em colaboração com o SCAC (Serviço de apoio da Embaixada da França) e com as secretarias de educação municipal e estadual, atualizando dados como nomes dos professores de francês, escolas onde atuam, número e idade dos alunos, bem como a série (ano escolar) em que estão. Segundo a presidente da associação, os professores de francês que atuam na Associação estão constantemente engajados numa ação de divulgação e de motivação para o francês e como não contam com uma estrutura administrativa o objetivo é mais de ação junto às pessoas para motivar, reunir, atualizar os professores, e aproveitar as circunstâncias dentro do sistema escolar para fazer seu discurso sobre o plurilinguismo. A APFRS é filiada à Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF) e à Federação Internacional dos Professores de Francês (FIPF).
 3 O SCAC tem uma atuação na área educacional e cultural do estado, através de um acordo assinado entre a embaixada da França e o governo do estado do Rio Grande do Sul.

Revela, além disso, um dado importante para este trabalho:

Houve concurso [para professores de francês], professores aprovados, mas nunca chamados. Isso atinge o francês de forma mais séria porque havia um consenso mesmo entre professores de outras disciplinas (ainda parece haver) de que francês não é uma língua prioritária, não faria diferença para a formação dos alunos, bastava inglês. (Presidente da APFRS, entrevista).

A APFRGS e o SCAC confirmam essa redução, após cruzarem os dados (em anexo) sobre o número de alunos de francês fornecidos pelas Secretarias de Educação de cidades do estado cujas escolas ofereciam francês no ensino fundamental.

A pesquisa de Scherer⁴ (1993/94, p.173) sobre o ensino de francês na região de Santa Maria (RS) também fornece dados importantes nesse sentido:

1940 – é início da escola pública, na região, e ano de ensino regular da língua francesa. 1990 é marco inicial de uma outra era: professores aposentados e desaparecimento dessa língua na escolaridade regular.

Em outro trabalho (SCHERER, 1997), a pesquisadora⁵ fala de um tempo em que o ensino do francês tinha uma importância social e ideológica que hoje em dia não tem mais. Em comunicação apresentada no Colóquio Internacional sobre a Aprendizagem do francês no Cone Sul, em Porto Alegre (1994), a pesquisadora afirma que "o professor de francês é cada vez mais um corpo estrangeiro/estranho no meio professoral", (SCHERER, 1997, p. 11) e pergunta de forma irônica: "*Porque ainda ensinamos francês, essa língua em eterna extinção no meio educacional brasileiro*, e como ouvimos freqüentemente: "*não existe mais francês na escola, ele está morto*"⁶? (SCHERER, 1997, p. 11). Embora irônica, a pergunta revela um sentimento de preocupação compartilhado por muitos de nós, professores de francês que acreditamos na importância dessa língua que falamos e ensinamos.

Como professora de francês e de Prática de Ensino de francês na Universidade Federal do Pará (UFPA), eu me sentia completamente implicada nesse contexto pessimista. Com que argumentos podemos justificar o propósito da licenciatura em francês para os professores em formação que constituem nosso público alvo na universidade?

4 Trata-se de um trabalho de interpretação de 25 relatos oriundos de entrevistas com professores de francês sobre sua formação, seu percurso profissional e sua história de vida. Este trabalho é parte do projeto de pesquisa "O papel e a especificidade do ensino da língua/cultura francesa e francófona em Santa Maria e região", desenvolvido entre 1993/94, coordenado pela prof^a Amanda Scherer da UFSM (RS), e inserido no projeto maior "Discurso, História, Gênero e Identidade", (CNPq.)

5 Julgo oportuno e relevante esclarecer que as reflexões desenvolvidas neste estudo são, em grande parte, resultado da leitura de pesquisas feitas por SCHERER (1994/97).

6 Segundo SCHERER, é este o discurso de uma parte da comunidade escolar brasileira.

Apesar desse quadro pessimista, o que se pode perceber pelos relatos feitos em encontros de associações e em comunicações apresentadas em congressos são professores de francês que não perderam nem o entusiasmo, nem o prazer e a preocupação em dar uma boa aula de francês, seja na Aliança Francesa, ou em uma escola da periferia de grandes centros como Belém ou Porto Alegre, cujas condições de trabalho não são as mais favoráveis: turmas com mais de 30 alunos, na sua maioria desmotivados para o aprendizado de uma LE.

Alguns de nós professores de francês membros de associações como a APFPA⁷ temos tido, de fato, relatos sobre trabalhos e experiências muito bem sucedidos do ponto de vista pedagógico, realizados por colegas professores de francês atuando na escola (na maioria trabalhos realizados no ensino fundamental de escolas públicas), relatos esses que nos chegam geralmente sob a forma de comunicações informais após congressos, seminários ou encontros de associações de professores de francês. Se, por um lado, os números desencorajam, por outro o trabalho desses professores demonstra uma vontade forte de tornar ainda mais sólido o “pouco” que se tem. Portanto, aqui estamos nós, continuando a dar aulas de francês e, mais ainda, alguns de nós persuadindo os alunos da Licenciatura de que vale a pena ser professor de francês. A pergunta é: O que nos motiva a persistir nessa profissão a ponto de ainda estarmos formando professores de francês, ainda que seja “remando contra a correnteza”?

Trabalhos de outros pesquisadores serviram de inspiração e suporte para este estudo. Destaco, primeiramente, a pesquisa de Scherer (1993/94) acima citada, na qual a autora se pergunta:

Quem é então esse professor de francês cada vez mais um estrangeiro/estranho no meio de outros professores? (p. 11).

[...] Como ainda conseguimos que nossos alunos falem dessa França que amamos quando só a conhecem por nossas palavras, por nossos olhos? [...] O que podem dizer que já não tenha sido dito sobre a França e os franceses por nós, por nossos professores, pela mídia, pelos francófonos que já encontramos? (p. 10).

As reflexões de Scherer me levaram a pensar em nossas representações – nossas, enquanto professores de francês – sobre a língua que falamos e ensinamos e sobre nossa identidade de professores de uma língua considerada minoritária no meio educativo. Minha expectativa era de que essas representações constituem o que “alimenta” nossa vontade de sermos professores de uma língua não hegemônica. O artigo de Baillauquès (2001) sobre os efeitos das representações na formação dos professores veio reforçar essa idéia. Nele, a autora diz que “A representação do ofício - do mestre em seu ofício – coloca-se e funciona como

7 Associação de Professores de francês do Pará.

fonte e como objetivo das motivações a ensinar.” (p. 41). Decidi, assim, buscar essas representações através de relatos obtidos com entrevistas de professores de francês confrontados com a descrição de suas ações em sala de aula.

Para estabelecer o contexto da pesquisa, foi providencial saber que as Escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Alegre haviam incluído (1994) o ensino de francês – bem como de inglês e espanhol – como disciplina da grade curricular. Estava delimitado assim um contexto privilegiado para a pesquisa. Este estudo, portanto, está reconhecidamente carregado de subjetividade, uma vez que incluo minhas próprias representações de professora de francês nas reflexões que me proponho a fazer ao longo da pesquisa. A essa justificativa pessoal, somam-se objetivos acadêmicos de promover uma reflexão sobre os propósitos do ensino de francês na escola pública e de contribuir com dados sobre esse ensino, reunindo assim subsídios para a formação de professores de francês e a reflexão sobre sua prática.

Além do trabalho de Scherer, esta pesquisa inspirou-se também em trabalhos sobre crenças de professores e o Ensino e Aprendizagem de Inglês (CELANI, GRIGOLETTO, FELIX, ALMEIDA FILHO, BARCELOS e PIROVANO) que apontam para a importância de se investigar crenças de professores de língua sobre a melhor forma de se aprender uma LE "se quisermos entender as razões pelas quais os professores organizam e controlam as aulas da maneira como o fazem, definindo certas tarefas e selecionando determinadas estratégias cognitivas" (PIROVANO, 2001), sobretudo porque crenças e ações que ocorrem em sala de aula se influenciam mutuamente.

Este estudo compõe-se de cinco capítulos, assim organizados: o primeiro constitui a introdução, na qual são apresentadas, através de considerações iniciais, a justificativa, as expectativas do trabalho e a maneira como está organizado; o capítulo 2, subdividido em sete seções, aborda os aspectos teóricos que embasam a análise proposta e explicam a relação entre representações sociais e motivação para ensinar LE; o terceiro capítulo descreve a metodologia usada na investigação dos dados, incluindo o cenário, os participantes, a coleta dos dados, bem como as perguntas e os objetivos do estudo; no quarto capítulo são levantadas e analisadas as representações sociais das professoras de francês participantes da pesquisa através de seus depoimentos e de excertos de suas aulas, relacionando-se esses dados às questões norteadoras e aos objetivos da pesquisa; no quinto e último capítulo são apresentados os resultados do trabalho através das respostas dadas às questões abordadas na análise.

Delineadas as considerações iniciais deste estudo, e a partir da justificativa e

expectativas descritas acima, apresento, no próximo capítulo, as referências teóricas que embasam esta pesquisa no que diz respeito aos conceitos de representações sociais e crenças sobre LE, de status de LE e de identidade do professor de LE.

2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Apresento, neste capítulo, os conceitos e referências teóricas sobre representações sociais que considero relevantes para este estudo. Conforme mostro a seguir, trata-se de um objeto de estudos (pluri)multidisciplinar, tratado por áreas como Psicologia Social, Filosofia, Ciências da Educação, Ciências Sociais e Ciências da Linguagem, entre elas a Didática das Línguas (denominação francesa para o campo de estudos mais conhecido, no meio acadêmico brasileiro, como Lingüística Aplicada), o que me faz julgar necessário explicitar os conceitos das áreas implicadas. Conforme veremos mais adiante, as **atitudes**, as **questões identitárias** dos falantes/usuários de uma língua, assim como o **status** (formal e informal) de uma LE na comunidade alvo, entre outras questões, estão estreitamente vinculados às representações sociais construídas pelos falantes/usuários dessa LE.

Por outro lado, como pretendo analisar as representações sociais de professores brasileiros de francês não só sobre essa LE que falam/ensinam, mas também sobre sua identidade de professores e sobre o ensino dessa língua na escola pública, considero indispensável, para este estudo, explicitar conceitos referentes a situações de ensino de línguas, ou seja, questões teóricas e metodológicas desenvolvidas pela Didática das Línguas.

Por essa razão, esses conceitos se encontram explicitados em seções ao longo deste capítulo, juntamente com outras questões em que se articulam com os conceitos referentes às representações sociais.

2.1 A NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO

O conceito de representação tem trazido questionamentos aos pesquisadores justamente pela sua natureza (multi, trans) pluridisciplinar, a tal ponto que Moscovici (apud MOORE, 2001), fundador da teoria francesa das representações sociais afirma que uma definição precisa traria o risco de um *conceito fixo* (MOORE, 2001, p.34). Segundo o autor, é no cruzamento de conceitos oriundos da Sociologia, da Psicologia Social, da Educação, da Análise do Discurso, dos Estudos Culturais, da Didática das Línguas que se encontra a complexidade da noção de representação social. Essa complexidade torna ainda mais necessário não só conhecer os conceitos das diversas áreas como também deixar claro que este trabalho não tem a ambição de propor algum conceito definitivo ou de esgotar o assunto.

Por outro lado, esclareço que, embora esteja tratando de um tema que atravessa as fronteiras de outras áreas e de outras disciplinas, este trabalho se insere primordialmente na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (ou Didática das Línguas), mas utiliza conceitos e referências oriundos da Análise do Discurso, da Educação e da Psicologia Social.

Tendo me deparado na literatura em Linguística Aplicada com termos como crenças, culturas, representações, para designar imagens e concepções que as pessoas têm acerca do mundo que as cerca, e uma vez que tanto o sistema de crenças quanto o de representações têm componentes afetivos e avaliativos, considero fundamental explicitar as respectivas definições, bem como as razões de minha opção por trabalhar com representações.

Na sua dissertação de mestrado referente a crenças do professor sobre a melhor maneira de se aprender uma LE na escola, Félix (1998, p.2) relata que uma das dificuldades encontradas para a pesquisa foi a escolha entre o conceito de representação e o de crenças. A autora recorre a Riley (1988 apud FÉLIX) para definir representações de professores sobre aprendizagem de línguas como “imagens, idéias e conceitos que o professor traz consigo e considera como apropriados para a aprendizagem da LE” (p. 2), incluindo conceitos sobre quais línguas, em uma determinada sociedade, devem ser privilegiadas na aprendizagem. Escolheu, entretanto, trabalhar com o conceito de crenças como “opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem” (p. 26), tendo em vista que o objetivo de sua pesquisa era conhecer a opinião do professor sobre as atitudes e ações que o aluno deve tomar para aprender a LE.

A esse respeito, a autora cita as concepções de Nesper (1987 apud FELIX): para ele, se quisermos entender as razões pelas quais os professores organizam e controlam as aulas da maneira como o fazem, definindo certas tarefas e selecionando determinadas estratégias cognitivas, devemos prestar mais atenção aos objetivos que eles perseguem e às interpretações subjetivas que fazem dos processos da sala de aula. Em sua opinião, isso implica em examinar suas crenças sobre a melhor forma de se aprender uma LE.

É importante ressaltar os componentes de crenças que, no meu entendimento, são igualmente constitutivos das representações. Para Nesper (1987 apud FELIX, p.33), crenças são compostas de emoções, sentimentos, percepções, avaliações subjetivas, estados de espírito, lembranças de experiências pessoais. Trata-se de aspectos presentes tanto nas definições de crenças quanto nas de representações, e que aliados às implicações para nosso entendimento de como acontece o ensino, reforçam meu argumento de que não são conceitos excludentes, podem mesmo ser complementares quando se trata de procurar explicar o

comportamento do professor em sala de aula com base no que ele acredita ser o melhor para ensinar e aprender. Para Billiez e Millet (2000) bem como para Moscovici (2003, p. 209) e Celani e Magalhães (2002, p.321), crenças, na realidade, seriam elementos constitutivos de representações, pois “representações são procedimentos de interpretação baseados na linguagem e conhecimento de mundo das pessoas, suas *crenças*, seus valores e pressuposições.” (BILLIEZ & MILLET, 2000, p.36)

Apoiada nas teorias desses autores, esclareço que optei por usar o termo **representações** por entender que inclui o conceito de crenças. Além disso, conforme a revisão da literatura a esse respeito, as representações sociais sobre as línguas têm uma força capaz de influenciar comportamentos (ver a esse respeito BAILLAUQUÈS, 2001, p. 30), teoria que me pareceu vir ao encontro da expectativa inicial deste estudo, ou seja, professores de francês persistindo na profissão motivados possivelmente por certa força exercida por suas representações.

O que foi por algum tempo considerado, em termos psicológicos, como tendo origem em atitudes ou em motivações individuais está agora (a esse respeito ver MOORE e CASTELLOTTI, 2001) relacionado com as representações sociais que podem ser integradas e construídas tanto por um indivíduo quanto por um grupo, e podem ser renegociadas e definidas na interação. As representações sobre LE têm sido apresentadas na literatura como fortemente ligadas à noção de pertencimento, da própria identidade, ao posicionamento que nos distingue do outro e do estrangeiro. Elas deixam traços ou “sintomas” que se pode observar nas práticas da língua, mas têm como objeto também as relações entre o indivíduo e os outros. (MOORE, 2000, p. 9).

Em seu artigo sobre representações da LE no discurso de futuros professores de inglês, Grigoletto (2001) frisa que a perspectiva psicanalítica adotada⁸ por ela para analisar as representações sobre as línguas entende essas representações como registros imaginários dos processos identitários dos sujeitos com as coisas do mundo (p.136). Ressalta, porém, que o conceito de representação, conforme formulado por teóricos dos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista (Hall 1997 e Silva 2000), significa não uma forma de apreender o real e torná-lo presente (idéia clássica de representação), mas sim *um sistema de significação, portanto, de atribuição e construção de sentidos* (GRIGOLETTO, 2001, p.137) (grifos meus).

Seja qual for o campo de conhecimento em questão, parece existir certo consenso

⁸ Os trabalhos da pesquisadora estão inseridos na área da Análise do Discurso, o que não é o caso desta pesquisa, como já esclareci acima.

entre os pesquisadores sobre as dificuldades de se conseguir discernir com exatidão as representações, e isso se deve à fronteira muito próxima dessa noção com os conceitos de atitudes e estereótipos⁹, cujas definições se misturam e se sobrepõem. Para Moscovici (2003), no entanto, a dificuldade maior de conceituá-las está na sua posição "mista", no fato de se encontrar no cruzamento entre uma série de conceitos sociológicos e uma série de conceitos psicológicos.

Para Moore (2001, p.10), **uma representação** é sempre uma aproximação, uma forma de recortar o real para um dado grupo em função de uma determinada pertinência, que omite os elementos desnecessários, mas retém os que são convenientes para as operações discursivas para as quais essa representação faz sentido. Não se pode considerar, portanto, que certas representações são melhores do que outras, mas na medida em que fornecem um quadro de valorização de conhecimentos, elas provocam inferências que guiam comportamentos.

Moscovici (2003) define representações como elementos da consciência social externa ao indivíduo, mas que se impõem a ele. Constituem uma rede de imagens, crenças e comportamentos simbólicos (por exemplo, *as pessoas são o que comem, as doenças mentais são contagiosas*) que permite que coisas ou pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações sejam explicados. Elas são formadas através de influências recíprocas (cf. seção sobre Identidade de Professores de LE, artigo de Bohn, neste capítulo), de negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos. (MOSCOVICI 2003: 208). Nesse processo, segundo o autor, as pessoas adquirem um repertório comum de interpretações e explicações.

Para Moscovici (2003), é o vasto campo do senso comum, do conhecimento popular (*folk science*) que nos permite ter acesso às representações sociais, compreender como elas são geradas, comunicadas e colocadas em ação na vida cotidiana. Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e circulam na mídia que lemos e olhamos. Sustentadas pelas influências sociais da comunicação, constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como meio para estabelecer as associações com as quais nos ligamos uns aos outros (p. 8).

Segundo o autor (p. 9), as representações são sempre um produto da interação e comunicação, estabelecendo assim a relação entre representações e influências comunicativas.

9 Os conceitos de atitudes e estereótipos encontram-se explicitados mais adiante.

Essa relação fica clara quando ele define representação social como

um sistema de valores, idéias e práticas [...] com a função de possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p. 9)

Para ele, as representações sociais se baseiam no *dito*, e esse dito não é uma mera imagem, mas expressa um processo de pensamento, um imperativo - a necessidade de decodificar todos os signos que existem em nosso ambiente social e que não podem ficar sem sentido. Moscovici explica que as representações são sociais porque se referem a uma rede de pessoas e suas interações, pois para compreender o mundo que os cerca, os indivíduos precisam de quadros de referência, de normas sociais para se situar e poder desenvolver relações. De certa forma, são as representações sociais que combinam nossa capacidade de perceber, inferir, compreender, que vêm à nossa mente para dar um sentido às coisas, ou para explicar a situação de alguém.

Segundo Doise (apud MOORE, 2001), uma representação social consiste sempre em apoiar nossos conhecimentos em um mundo de valores sociais hierarquizados, valores resultantes das posições assimétricas ocupadas por grupos e indivíduos em um campo social. Constituem, portanto, saberes que têm um papel importante na manutenção das relações sociais; ao mesmo tempo em que são moldados por essas relações, veiculam, direta ou indiretamente, um saber sobre elas (p. 35). Maneira de interpretar e de pensar nossa realidade cotidiana, essa *imbricação* das representações nas relações sociais se constitui por vários tipos de experiências e informações, recebidas e transmitidas pela tradição, pela educação e pela comunicação social. A partir do momento em que se torna um *código comum*, a representação social serve para classificar acontecimentos, indivíduos, objetos, entre eles **as línguas**; serve ainda para elaborar *protótipos* (como modelos) que, por sua vez, permitem avaliar outros objetos. Esse protótipo jamais é neutro, ele orienta novas classificações na hierarquização dos falares: o autor menciona trechos de entrevistas em que o entrevistado, por exemplo, posiciona a "língua" ao lado da cultura e da ordem ("*a língua tem gramática, tem regras, a gente deve falar corretamente*"), enquanto que o "dialeto" ou o "*patois*" trazem o estigma da desordem ("*a gente fala de qualquer jeito, não há regras*"). (p. 36).

Moscovici (p.60) acredita que há dois processos em ação na formação e no funcionamento das representações sociais: inicialmente, o processo de objetivação, que leva em conta a maneira pela qual um indivíduo seleciona certas informações mais expressivas

para ele e as transforma em imagens significativas, não tão ricas em informações, porém mais produtivas para a compreensão (o conjunto dessas informações mais valiosas forma o “núcleo figurativo”); a seguir, o processo de ancoragem que permite adaptar o elemento menos familiar para poder incorporá-lo às categorias familiares e funcionais (que fazem sentido) que o indivíduo já possui. A ancoragem permite “colar” algo novo a alguma coisa antiga, e que, portanto, já é compartilhado por indivíduos que pertencem a um mesmo grupo. Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Nós experimentamos um distanciamento, uma resistência quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outra pessoa. O primeiro passo para superar essa resistência acontece quando podemos colocar esse objeto em uma categoria, e aí, então, somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo.

Nesse sentido, representação é fundamentalmente um sistema de classificação e de denotação. A neutralidade é proibida pela lógica do sistema, onde cada objeto e cada ser deve possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, entre os judeus ou entre os pobres, estamos não apenas colocando um fato, mas avaliando-o e rotulando-o. Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. (p. 205-16). No que se refere à aprendizagem de uma LE, essa ancoragem, no meu entender, pode consistir, por exemplo, na busca do apoio da língua materna no processo de garantir "um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido" (p. 61).

Para Moore (2001, p. 21), pode-se abordar as representações segundo vários pontos de vista. Existe, porém, uma questão crucial que transparece na maior parte dos trabalhos sobre esse tema: as representações existiriam independentemente das situações de interlocução nas quais são expressas (posição objetivante) ou só existiriam *na e pela* comunicação, no momento em que são atualizadas pelos atores sociais (posição construcionista)?

Essas posições opostas têm implicações diretas na escolha do método (ou técnica) usado pelo pesquisador para conseguir apreender as representações. A técnica das "palavras associadas", utilizada em psicologia (por exemplo, o pesquisador pede ao aluno que diga as cinco primeiras palavras que vêm à sua mente assim que ouve o nome de um determinado país), e usada em uma pesquisa sobre representações patrocinada pela Unesco (1995), que reuniu a França, a Hungria, e a Suíça, parte da idéia de que as representações pré-existem ao discurso, são pré-construídas, independentes, e de que, por essa técnica, é possível se chegar a um espaço "autêntico" sobre o qual o pensamento racional não teria alcance, algo na ordem

do "inconsciente". (MOORE, 2001, p. 52-3). Embora esse método tenha logo mostrado ser limitado, uma vez que os resultados revelaram mais estereótipos do que conhecimentos, a partir dos resultados dessa pesquisa foi possível consolidar a hipótese de haver uma ligação forte entre representação (no caso, do país cuja língua os alunos estão aprendendo) e aprendizagem de língua¹⁰.

As pesquisas posteriores às mencionadas acima mostraram que as representações constituem um fenômeno complexo, em processo permanente, que tomam uma forma específica em função das características do contexto no qual são atualizadas. Essa dimensão dinâmica e contextual exigia métodos de geração de dados mais adequados, o que levou os pesquisadores na área de ensino de LE a conduzir observações de aulas juntamente com entrevistas semi-estruturadas com os professores e alunos. Durante as observações, verificaram que os professores usavam as mesmas representações dos alunos, os mesmos estereótipos. (MULLER-de PIETRO apud MOORE, 2000). Verificaram, além disso, que as imagens sobre a língua se modificam ao longo das comunicações quotidianas, se elaboram, se cristalizam nas rotinas da relação didática; representações sobre as línguas ensinadas (e os países implicados) circulam o tempo todo nas aulas de línguas, sem que se possa definir se são construídas na interação, ao longo das aulas ou se já existiam anteriormente e constituem tão somente objeto de uma reconstrução interativa.

Neste trabalho, adoto essa última posição: considero que as representações se constroem ou se reconstroem na interação, e podem ser identificadas e estudadas nesse discurso, o que justifica o uso de entrevistas. De qualquer forma, conforme explico no capítulo referente à Metodologia, acredito que não basta identificar e descrever essas representações no que Moore (p. 53) denomina comportamentos discursivos, é preciso examinar em que situações (no caso, de sala de aula) elas se revelam nas práticas de sala de aula.

Para Castellotti (2001), existe uma ligação entre o que as pessoas fazem (seus atos), o que dizem (seus discursos) e o que pensam fazer e dizer (suas representações). O pesquisador só pode trabalhar com o que é *observável*: é, portanto, através das ações que percebe e dos discursos que gera que o pesquisador pode analisar os traços das representações que impregnam esses discursos e são, ao mesmo tempo, influenciados por eles.

Em Moore e Castellotti (2001), os conceitos de representações sociais são tratados em

10 Em relação à Alemanha, por exemplo, os pesquisadores constataram que a tendência dos alunos (suíços, no caso) em atribuir conotações negativas a esse país está ligada, de forma significativa, ao fato de considerarem a aprendizagem do alemão como difícil, de não terem bom desempenho na língua e de não gostarem da disciplina.

relação aos aprendizes de línguas. Utilizo esses conceitos em meu trabalho tendo em vista que as professoras entrevistadas foram, um dia, aprendizes de francês. Apoiada nas pesquisas de Scherer (1994/97/99), estou sugerindo, neste trabalho, que as representações que se revelam em seus relatos e no seu cotidiano pedagógico começaram a ser construídas ao longo do seu processo de aprendizagem na escola, tendo continuado durante sua formação no curso de Letras, bem como ao longo dos anos de formação continuada e de trabalho.

A propósito de representações de aprendizes de línguas, Cain & Briane (1994) mostram quanto é forte a tendência em se classificar pessoas provenientes de um mesmo contexto sócio-cultural como um único grupo homogêneo. Segundo Zarate (1995) a relação de pertencimento ao grupo é um pressuposto básico da noção de representação coletiva. “Uma vez que compartilhar representações é manifestar sua adesão a um grupo, afirmar um laço social [...] as representações participam de um processo de definição da identidade social” (ZARATE, 1995, p. 30).

Acredito ser oportuno aqui aproveitar o pensamento de Harklau (2000) para quem representações resultam de tentativas constantes de se colocar um grupo heterogêneo e dinâmico sob uma mesma denominação a fim de entendê-lo melhor.

A colocação da autora explicaria, a meu ver, a origem da imagem/visão de professores de francês formados em torno de um só grupo, como se compartilhassem todas as mesmas características, crenças, valores, percepções, uma representação tão forte a ponto de se prestar a pesquisas como esta e a de Scherer (acima citada). Embora veja as professoras participantes da pesquisa como pessoas diferentes que têm em comum a mesma profissão, reconheço que classificá-las como pertencentes a um mesmo grupo facilita o entendimento de suas ações/representações/crenças/attitudes.

Em seu artigo sobre representações na formação dos professores, Baillauquès (2001) adota a definição de Charlier que considera representações como “instrumentos cognitivos de apreensão da realidade e de orientação das condutas; *as representações dos professores podem ser consideradas como um dos meios a partir dos quais eles estruturam seu comportamento de ensino e de aprendizagem.*” (CHARLIER, 1989, p. 46, apud BAILLAUQUÈS, p.30) (grifos meus). Com base nesse conceito, a autora ressalta que “as representações influenciarão as condutas e o nível das competências profissionais.” (p. 43).

Para Billiez & Millet (2000) existem questões-chave que norteiam a discussão sobre representações de LE, dentre as quais sugerem algumas: Como são percebidas, julgadas, avaliadas as línguas e seus falantes? Que atitudes simbólicas tomam os grupos em relação a esses falantes e suas línguas? Quais as questões identitárias em jogo? Quais as conseqüências

desses julgamentos sobre os comportamentos linguageiros? (p. 34). Trata-se de questões encontradas em trabalhos de sociolinguística (a esse respeito ver, por exemplo, SCHNEIDER 2007; SEPÉ, 1998; DABÈNE, 1994) que tentaram identificar aspectos subjetivos articulados com os comportamentos dos falantes, mesmo quando são paradoxais¹¹. As respostas dadas a essas perguntas podem esclarecer aspectos que, do meu ponto de vista, são fundamentais para a compreensão da prática de ensino de professores de línguas.

Uma vez que o foco deste estudo são as representações de professores brasileiros de francês atuando no ensino público, optei por adotar o conceito de representação proposto por Celani & Magalhães (2002, p. 321), em uma pesquisa na qual as autoras se perguntam “o que significa ser um profissional do ensino de uma LE no Brasil, no contexto das escolas da rede pública.” Para elas,

representações são cadeias de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a teorias do mundo físico, ...normas, valores e símbolos do mundo social e expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular. (p. 321)

Resultado de uma pesquisa¹² sobre as representações dos professores de inglês sobre suas identidades profissionais, esse artigo discute também o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social e como cultura. Segundo as autoras, as representações são sempre construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais e relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas, e, portanto, a valores e verdades que determinam quais são os discursos valorizados e a que interesses servem. Nesse sentido, a escola e o sistema educacional formam uma instância de mediação de significados.

Grigoletto (2003, p.136), por sua vez, propõe uma inter-relação entre a construção de representações e o interdiscurso baseada na premissa fundamental para a concepção teórica da Análise do Discurso de que os sentidos de todo e qualquer discurso são constituídos no interdiscurso, entendido como o domínio do dizível que constitui as formações discursivas¹³, ou seja, o que pode ser dito em cada formação discursiva depende do que é ideologicamente formulável no interdiscurso de que fala Grigoletto, que "compreende os discursos sobre línguas e aprendizagem de línguas formulados dentro e fora da escola" (p. 136), "dentro de

11 Um exemplo significativo dessas contradições é esta declaração de um adolescente francês: “*minha língua é o árabe, mas eu não falo* [essa língua] (DABÈNE, 1994, p. 52).

12 Foram entrevistados 45 professores de inglês da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo.

13 Adoto aqui a definição de Serrani-Infante: "Entendo as formações discursivas como condensações de regularidades enunciativas no processo – constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção de sentidos no (e pelo) discurso, em diferentes domínios do saber." (SERRANI-INFANTE, 1997).

contextos sócio-históricos e culturais e relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas." (CELANI e MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Conforme se pode notar, segundo as duas autoras existe uma relação estreita entre representações sociais e ideologia, relação que aparece explicitada em trabalhos de Psicologia que procuram explicar as ações humanas vinculando-as à sua dimensão sociológica. Em sua dissertação de Mestrado sobre representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência, Franco (2004) cita Mazzotti para quem

as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam. (MAZZOTTI apud FRANCO, 2004, p. 17).

Nesse trabalho a autora define ideologia como um conjunto abstrato de representações, idéias e valores de determinada sociedade, esclarecendo que é abstrato no sentido de designar todo e qualquer conjunto de idéias que pretenda explicar fatos observáveis sem vincular essa explicação às condições sociais, históricas e concretas em que tais fatos foram produzidos. Apesar da desvinculação, essas idéias são transmitidas e absorvidas como se fossem reais.

Segundo Smith (1973 apud SCHNEIDER, 2007), o sistema ideológico contém o componente que interconecta os valores, as crenças e o comportamento. Dessa inter-relação emerge o sistema de atitudes. O autor explica a relação entre a linguagem e as atitudes lingüísticas através do componente ideológico/cultural e afirma que as avaliações que fazemos das pessoas em função de sua linguagem são determinadas pelas nossas crenças culturalmente motivadas, cujo fundamento consiste naquilo que foi acordado entre os falantes de uma sociedade. (SMITH, 1973, p. 106 apud SCHNEIDER, 2007).

Além dessa relação com a ideologia e com crenças¹⁴, sabe-se que a cultura de um país ou de um povo está estreitamente vinculada à língua falada por este povo. Segundo Magda Soares

não há grupo social a que possa faltar cultura, já que este termo, em seu sentido antropológico, significa precisamente a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes, tradições comuns e partilhadas. (SOARES, 1997, p.14).

Assim, quando ensinamos ou quando aprendemos uma LE estamos inevitavelmente

¹⁴ Uma vez que o conceito de representações sociais adotado nesta pesquisa inclui o conceito de crenças, acredito que nossas representações também são culturalmente motivadas.

ensinando e aprendendo traços culturais veiculados por essa língua, seja no material didático usado, seja nas aulas ministradas. Portanto, as representações levantadas e analisadas neste trabalho referem-se também à cultura francesa que as professoras aprenderam não apenas juntamente com a língua, mas através do contato que mantém com a formação continuada.

Neste trabalho, o conceito de cultura adotado é o de Laraia (2006). Para o antropólogo, cultura é “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo ser humano como membro de uma sociedade.” Nesse sentido, assim como as crenças, as representações das professoras participantes deste estudo estão ligadas ao componente ideológico/cultural de que fala Smith (acima), ideologia que se formou em uma época em que a língua francesa era considerada um bem simbólico da educação, e usufruía, portanto, de um status privilegiado em relação a outras línguas. Essa ideologia está presente nas falas das professoras, em suas representações, como, por exemplo, a representação que revelam ter sobre o francês falado pelo falante nativo.

Conforme o conceito de Franco acima, pode-se afirmar que a ideologia está mais relacionada com representações do que com crenças uma vez que para Barcelos (2001) as crenças “são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore [e] devem ser inferidas através das afirmações, intenções e ações dos participantes” (BARCELOS, 2001, p. 73), enquanto que as representações se constroem socialmente.

Apoiada em Grigoletto (2003) e em CELANI e MAGALHÃES (2002) acredito ainda que essas representações se formam nesse espaço do interdiscurso que “compreende os discursos sobre línguas e aprendizagem de línguas formulados dentro e fora da escola”, (GRIGOLETTO (2003, p.136) bem como “na discursividade das diferentes vozes que ecoam em torno do indivíduo” (BOHN, 2004). Essa relação das representações com a LE será retomada na seção que trata de identidade do professor de línguas.

Conforme referi anteriormente, embora este trabalho trate de representações, julgo importante apresentar também resultados de trabalhos e discussões mais recentes sobre crenças de professores, uma vez que os dois termos, representações e crenças, compreendem os mesmos componentes avaliativos e afetivos: imagens, percepções, idéias, valores, concepções sobre um determinado objeto ou sobre o mundo que nos cerca.

Para Barcelos (2001), as crenças de alunos em relação à aprendizagem de línguas, também são conhecidas como “representações de aprendizes” ou “conhecimento metacognitivo” (BARCELOS, 2001, p. 73). Segundo Schneider (2007), na literatura sobre

aprendizagem de línguas as crenças, em geral, são descritas como fortes indicadores de como as pessoas agem e a sua influência no comportamento é vista como uma característica central das crenças. Nessa área de estudos, a relação entre crenças e ações (atitudes) refere-se à maneira como as crenças podem influenciar as estratégias de aprendizagem dos alunos e como eles percebem e interpretam a sua aprendizagem. (SCHNEIDER, 2007, p. 87).

As tendências recentes na pesquisa de crenças de alunos e professores sobre línguas estão documentadas na coletânea de Barcelos & Abrahão (2006) na qual as autoras reuniram trabalhos que mostram a relação entre crenças e ensino de línguas nas salas de aulas, bem como a evolução dos estudos sobre o assunto. Além de atualizar conceitos sobre a natureza das crenças, as autoras revelam também que os métodos de investigação evoluíram, passando do uso de apenas um método (questionários fechados) para o uso de outras fontes de coleta de registros tais como entrevistas, observação de aulas, narrativas e histórias de vida, favorecendo a triangulação de dados. Esses métodos, de maneira geral, baseiam-se na análise da fala/escrita e das ações dos participantes.

Segundo as autoras, houve um desenvolvimento também nos tipos de questões investigadas, sugerindo uma tendência dos pesquisadores em procurar uma compreensão maior da função das crenças na aprendizagem e no ensino. Ressaltam ainda que os fatores contextuais podem afetar a prática dos professores, pois a compreensão dos limites contextuais ajuda no entendimento das crenças, o que justifica, a meu ver, o uso da escola pública como um foco mais atual nos estudos sobre crenças de alunos e professores, e sobre como essas crenças podem influenciar suas abordagens de ensinar e aprender.

Entre as questões discutidas na obra das autoras, duas me parecem cruciais para toda e qualquer pesquisa sobre crenças: para os autores dos trabalhos reunidos pelas autoras nessa obra, contexto, crenças e ações estão inter-relacionados, mas Borg (2003) e Woods (1996) lembram que “a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças”, pois “nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos.” (p. 27). A segunda questão revela uma preocupação de pesquisadores que se perguntam: “afinal, o que exatamente conta como evidência de crenças?” Essas duas questões revelam a possibilidade de haver contradições e discrepâncias entre as ações dos professores e suas crenças, pois “professores lidam com interesses contraditórios e ambíguos em suas práticas” (FANG, 1996, p. 30), gerando conflitos como o de professores que, “sobrecarregados com as forças atuantes sobre a sala de aula, podem adotar posturas que não condizem com o que pensam” (JOHNSON, 1994, p. 30), como por exemplo, “professores que acreditavam numa abordagem mais centrada no aluno se viram forçados a adotar uma abordagem mais centrada no professor a fim de manter o “fluxo

da instrução e manter autoridade em sala de aula” (p. 69).

Ainda sobre essa questão, Borg (2006) acredita que fatores contextuais que moldam a realidade das salas de aula, tais como: exigências de pais, diretores, sociedade, políticas públicas escolares, colegas, condições difíceis de trabalho, “podem inibir a habilidade do professor de adotar práticas que refletem suas crenças” (BORG, 2006, p. 30 apud BARCELOS & ABRAHÃO).

Para Barcelos & Abrahão (2006), o professor encontra-se em uma rede intrincada de várias crenças e pode decidir, em determinado momento, optar por uma ou outra crença que pode ser inconsistente com outras do seu sistema, mas que vai ao encontro de necessidades mais prementes do seu contexto.

Diante das questões levantadas, sobretudo a que se refere à dificuldade de se identificar exatamente o que conta como evidência das crenças, as autoras sugerem a análise das ações dentro de um contexto. Sugerem, além disso, outros aspectos que, segundo elas, precisam ser investigados como fonte de análise para futuras pesquisas, entre os quais crenças sobre outras línguas estrangeiras além da língua inglesa.

2.2 STATUS DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

A proposta de examinar as representações dos professores de francês sobre a cultura e a língua que falam/ensinam implica em esclarecer o conceito de cultura bem como o de língua estrangeira¹⁵ (LE), pois no meu entender, é a partir desse conceito que essas representações se constroem.

Para Dabène (1994), uma LE é antes de tudo, um saber ainda ignorado e que constitui, portanto, um objeto potencial de aprendizagem, sem, no entanto, esquecer que se trata da língua materna de um grupo. Pode-se então definir LE como “a língua materna de um grupo humano, cujo ensino pode ser dispensado pelas Instituições de outro grupo do qual ela não é própria”¹⁶ (p. 29).

Essa definição, baseada no status da língua, pode corresponder a situações de ensino muito diversificadas e que, portanto, vão produzir implicações didáticas diferentes. Considerando o meio onde acontece a aprendizagem, uma língua será mais ou menos estrangeira na medida de sua maior ou menor presença no universo do aprendiz, e do contato

15 Esta pesquisa não tem como objetivo problematizar questões relativas à distinção entre língua materna, língua estrangeira e segunda língua.

16 As traduções que constam neste trabalho são de minha inteira responsabilidade.

que ele mantém com a LE fora da escola, ou seja, se esse contato for ou não seguido de alguma aprendizagem extra-institucional.

No caso dos professores de francês participantes desta pesquisa, o contato com a LE ao longo de sua formação na universidade era quase que exclusivamente institucional (cf. entrevistas); a oportunidade de manter esse contato com a LE tem sido proporcionada pelos estágios pedagógicos, encontros, seminários e congressos que acontecem tanto no Brasil como na França e que constituem a formação continuada para esses profissionais.

Embora existam poucos estudos a respeito dos efeitos de um contato assíduo com as diversas formas de comunicação de massa (televisão, revistas, publicidade, cinema) sobre a aprendizagem da LE, não se pode negar que essas formas criam, no mínimo, um sentimento de familiaridade com a língua, fazendo com que ela se torne menos *estrangeira*. Uma vez que grande parte dessas formas de comunicação de massa não acontece em francês aqui no Brasil, e com base nos dados obtidos através dos relatos (ver mais adiante), é possível dizer que o sentimento de familiaridade que têm os professores de francês em relação à língua provém “da memória dos sentidos que foram se constituindo na relação [desses professores] com a linguagem” (ORLANDI, 1998, p. 206), dos processos de significação com os quais eles se identificam, enfim, das representações construídas ao longo da formação e consolidadas nesses encontros de formação continuada.

Meu ponto de vista é reforçado por Scherer (2000) que, em sua pesquisa sobre a história do ensino de francês desde 1990 até o ano 2000 no sul do Brasil, analisou vinte e cinco auto-relatos de professores de francês de Santa Maria (RS) e região, e constatou que

para esses professores o francês não era jamais considerado como uma língua estrangeira. Para eles, não havia essa distinção, essa diferença. A diferença não estava na língua nela mesma, mas no fato de ensinarem uma língua que os situava como diferentes em relação aos colegas. Eles simplesmente haviam aprendido e falavam francês.” (p. 113).

CUQ e GRUCA (2002) traçam um estudo diacrônico do francês como língua estrangeira, lembrando que o ensino de francês para estrangeiros e por estrangeiros é uma história antiga: durante muito tempo, segundo os autores, existiu o mito da universalidade da língua francesa e dos valores que somente ela (conforme o que se acreditava) podia veicular. Conforme esse mito, *o francês não era estrangeiro a ninguém* (grifo meu), ou seja, todos conheciam, compreendiam, ou falavam a língua.

O francês clássico do século XVII, ilustrado por Molière e Racine e consolidado pela criação da Academia Francesa, impôs, na mentalidade francesa da época, a idéia de uma

língua não somente superior aos idiomas falados no território francês, mas digna também de ser adotada pelo mundo social conhecido da época (Europa). Assim, por razões essencialmente culturais na Europa nos séculos XVIII e XIX, e por razões colonialistas em outros continentes, a língua francesa expandiu-se rapidamente para além das fronteiras da França.

O quadro político colaborou muito para isso; na revista *Sihfles*¹⁷ pode-se encontrar documentos mostrando as relações de dependência política, legal, institucional, cultural, social de vários países (Europa, Ásia, África) com a França. Para CUQ e GRUCA as circunstâncias dessa “aventura histórica e geográfica” são determinantes para as representações mais ou menos positivas que os indivíduos dessas regiões forjaram sobre o francês; mas além delas, existiria, ao redor do mundo, um “*apetite*” cultural que muitos outros ainda sentem em relação ao francês e que garantiria o lugar atual da língua, esse lugar que os autores consideram ao mesmo tempo *invejável* e *frágil* no conjunto das línguas do mundo. *Invejável* porque é uma língua não somente de clássicos como Voltaire, Montaigne, Rousseau, mas uma língua que, devido à expansão colonizadora da França, se tornou a segunda língua (Língua 2) de populações de alguns países da África, da América e da Ásia; *frágil* porque perdeu o **status** de língua universal do qual se orgulhavam os franceses no século XIX, e como conseqüência, o prestígio e uma parte do espaço que tinha como LE em instituições como, por exemplo, o Instituto Rio Branco, no Brasil, que não exige mais a prova de língua francesa no exame para a carreira de diplomata.

Nesse sentido, considero importante analisar o status do FLE no Brasil, ressaltando que, para Dabène (1994), toda formação em LE deve levar em conta os aspectos sociais – status, usos e funções – dessa língua na comunidade onde acontece o ensino/aprendizagem. A autora distingue status formal de status informal, esclarecendo que o status formal das línguas não se restringe a situações de plurilingüismo; em sociedades monolíngues como o Brasil (sem entrar em considerações sociolingüísticas), a principal manifestação de formalidade é o status escolar das línguas estrangeiras e sua inserção no sistema educativo: língua ensinada no ensino fundamental, médio ou superior (p. 50).

Entretanto, existem fenômenos que, embora não sejam perceptíveis, também exercem influência social: é o conjunto das representações que uma coletividade associa a uma determinada língua que forma o status informal dessa língua. (DABÈNE, 1994, p. 50). Embora muito ligadas às tradições ideológicas e culturais dos países implicados (país onde se

17 Societé Internationale pour l’Histoire du Français Langue Étrangère et Seconde.

fala a LE e país onde acontece a aquisição/aprendizagem da LE), essas representações são subjetivas. Nesse sentido, cada sociedade situa intuitivamente a língua como estrangeira conforme certos critérios: utilidade, facilidade, prestígio, simpatia ou antipatia, que constituem as representações da coletividade (portanto, sociais) sobre essa língua.

Segundo DABÈNE (1994), conforme o critério da utilidade, teremos no posto mais alto, línguas cujo conhecimento julga-se necessário, até mesmo, indispensável, como é o caso do inglês, atualmente considerado um verdadeiro “passaporte social”, (p. 50) e num grau inferior, línguas cuja prática, segundo avaliação social, servem unicamente para atender necessidades individuais específicas (por exemplo, necessidade de ler textos de uma área específica em uma determinada LE). Trata-se de uma apreciação vinculada, prioritariamente, ao peso econômico dos países de origem dessas línguas.

Em relação ao grau de facilidade da aprendizagem, para a autora o critério aparentemente relevante é a maior ou menor proximidade lingüística entre as línguas; dessa forma, as línguas romanas serão julgadas mais fáceis devido à relativa possibilidade de intercompreensão entre seus falantes (cf. mais adiante depoimento da professora Celene sobre a facilidade que teve para falar francês). Por outro lado, línguas como o árabe, o russo e o chinês são consideradas difíceis por terem uma grafia muito complexa, e neste caso, a língua acaba sendo confundida com sua escrita. Dabène questiona a validade psicolinguística desses julgamentos: para ela, os fatores considerados como facilitadores só podem ter um papel realmente positivo se forem levados em conta nas estratégias de ensino da língua; em contrapartida, é inegável a influência que pode ter a representação da maior ou menor facilidade sobre as estratégias desenvolvidas pelos aprendizes para aprender uma língua.

Outro critério considerado importante pela autora na formação da imagem da língua é o prestígio de que usufrui essa língua na comunidade. Tal prestígio é resultado da riqueza cultural atribuída a cada língua, do que se sabe de sua história, bem como do sentimento que se tem pelos seus falantes. Uma das razões atribuídas ao status ambíguo da língua árabe na França é a coexistência de uma imagem social desvalorizante (língua das categorias desfavorecidas formadas pelos imigrantes) e de um prestígio cultural herdado de um passado histórico e um pouco mítico (p. 51).

Nesse aspecto, é possível traçar um paralelo com a imagem que tem o francês no imaginário popular no Brasil: embora não se tenha dados concretos, para muitas pessoas essa língua ainda parece ser considerada "chique", (cf. entrevista da professora Júlia, capítulo 4, seção 4.2). Trata-se de uma representação popular, cuja origem, a meu ver, está no fato de o francês ser associado a uma classe social que consome produtos franceses de "prestígio"

social reconhecidamente alto, como perfumes, champagne, queijos, bem como ao vocabulário referente a esses produtos, notadamente a gastronomia e a enologia. Além disso, a França é um país tradicionalmente reconhecido como berço da moda no mundo, o que contribui para a referida imagem. Dabène argumenta que, se por um lado, em países do Extremo-Oriente o prestígio da língua se traduz por pensamentos como o de um aluno tailandês: “*o francês é uma língua que decora e veste o pensamento*”, em outros, como no Japão, ela continua vinculada a valores culturais de ordem quase exclusivamente estética, ou hedonista, como em países da América Latina: segundo a autora (p. 52), no nosso continente, o francês é associado aos prazeres que fazem parte da chamada qualidade de vida, sobretudo a boa comida e os perfumes, o que acaba provocando uma conotação mais feminina em certos lugares, onde a aprendizagem da língua reúne um público majoritariamente feminino.

Traçando a trajetória do status da língua francesa no Brasil, Mello (2004) acredita que com as lutas pela independência, os brasileiros recusaram o colonizador português e elegeram a França como uma espécie de “mãe adotiva”.

A França se torna o modelo em todos os campos: a moda, os penteados, a cozinha e principalmente a educação, as escolas filosóficas, artísticas, literárias. **As elites falavam francês**, liam as revistas e os livros lançados em Paris, **a classe dominante devia falar francês para continuar no poder**. [...] pode-se afirmar que [...] o francês era inteiramente prioritário naquele momento no Brasil. (MELLO, 2004, p. 115). (grifos meus)

O propalado prestígio da língua francesa no Brasil vem, portanto, de uma época em que era a língua estrangeira falada pela classe dominante no país.

No início do século XX a imagem que nos chegava da França era a de um país de Cocagne¹⁸, com tudo o que isso podia significar em termos de idealização e de construção do imaginário: o país da moda, da boa comida, das catedrais, das artes, dos espetáculos, enfim, da sofisticação intelectual. (CHACON, 1981, p.18 apud MELLO, 2004)

Os fatores históricos e as relações de conflito ou de domínio entre as nações dotaram cada uma das línguas estrangeiras de certo coeficiente de simpatia ou de antipatia que varia de um país para outro e de uma época para outra. Como exemplo, Cain & Briane (1994, p. 23) citam a situação do alemão após a segunda guerra: em pesquisas feitas na Europa referentes a representações de alunos sobre LE, as conotações negativas recebidas pela língua alemã

18 Cocagne: país imaginário onde se tem tudo em abundância.

estavam ligadas a palavras como "guerra, nazistas, agressivo".

A combinação desses parâmetros pode assim determinar, para uma mesma língua, status informais diferentes. É o caso do francês que para os quebequenses é língua de libertação e para os africanos é língua de colonização (DABÈNE, p. 52).

A propósito de simpatia ou antipatia, considero relevante ressaltar que, ao longo dos anos, formaram-se imagens tão idealizadas sobre a língua francesa que acabaram se consolidando no imaginário popular aqui no Brasil, como mostram depoimentos de professores de francês entrevistados por Scherer (cf. entrevistas com professores de francês feitas por Scherer em 1993/94 para o projeto de pesquisa¹⁹ do CNPq):

Professoras de francês entrevistadas: “[...] quando eu batizei o meu filho, o pessoal já sabia [...] tinha que por um nome francês.”

“Eu vivia francês, eu comia, eu respirava, eu bebia francês.”

No que diz respeito às implicações didáticas desses aspectos, Dabène lembra que, na França, esses fatores têm um papel fundamental no momento em que os alunos do ensino fundamental escolhem a língua que querem aprender na escola. Não é o caso do Brasil, onde a LE, quando é oferecida pela escola, em geral faz parte da grade curricular. (com exceção dos clubes línguas)²⁰. O status informal exerce um papel também sobre o comportamento dos aprendizes, contribuindo para determinar a dimensão do investimento intelectual que o sujeito se dispõe a empregar nessa aprendizagem. Para a autora, o trabalho pessoal empenhado em situação pedagógica varia de acordo com a imagem que se tem das dificuldades da aprendizagem. Como veremos mais adiante, duas das professoras entrevistadas relatam não ter tido dificuldades na aprendizagem de francês, e o investimento intelectual expressivo na aprendizagem da língua por parte dessas professoras poderia ser associado a essa representação. No que se refere aos professores de LE, segundo a autora, o que se percebe é a influência constante desses fatores - prestígio, simpatia e facilidade – no esforço desses professores para valorizar a língua que *representam* e tornar sua aprendizagem dinâmica e atraente (como veremos mais adiante na análise das ações das professoras em sala de aula). No caso do ensino de francês no estrangeiro, ela acredita que essa influência explicaria

¹⁹ A pesquisa de Scherer, feita juntamente com o departamento de línguas vivas da Universidade de Rio Cuarto, Argentina, visava reconstruir a história do ensino da língua francesa de 1990 até “nossos dias” (1994), verificando a importância desse ensino nos sistemas educativos das (duas) cidades universitárias: Santa Maria e Rio Cuarto, no âmbito da história das idéias linguísticas e de sua relação com a formação do professor.

²⁰ Clubes de Línguas: cursos de francês oferecidos à comunidade em escolas do Estado, onde as aulas são ministradas por professores de francês pertencentes ao quadro do Estado.

também o empenho desses professores nesse re-valorizar de uma disciplina que eles consideram “ameaçada” pela hegemonia do inglês.

Para analisar as representações dos participantes deste trabalho, pretendo, assim, analisar suas visões em relação aos fatores descritos acima: utilidade, facilidade, prestígio, simpatia, valorização da LE. Tanto nos depoimentos quanto nas ações observadas em sala de aula, verifico se e como as professoras de francês revelam esse empenho mencionado por Dabène em re-valorizar uma língua que perdeu uma boa parte do prestígio e do espaço que tinha.

Concluindo esta seção, é preciso reconhecer que, para se poder delinear o status atual da língua francesa no Brasil seria necessário mais do que reunir dados de associações de professores de todos os estados. A pesquisa teria que contar também com entrevistas com a comunidade que são os aprendizes potenciais de LE. Meu objetivo aqui é contribuir com um recorte inicial fornecendo dados sobre a situação de ensino de francês no contexto da escola pública de Porto Alegre e apresentando o que pensam, desejam, esperam professores que considero representativos da categoria de *professores brasileiros de francês*.

2.3 REPRESENTAÇÕES E ATITUDES LINGÜÍSTICAS

Retomando o que foi dito acima, as representações são noções complexas devido à sua natureza ao mesmo tempo coletivas e compartilhadas, individuais e heterogêneas, e, como já expus acima, essa complexidade é revelada através de atitudes e de estereótipos, em relação aos valores associados a diferentes línguas.

Embora o **estereótipo** possa ter funções construtivas, não deixa de ser “a verbalização de uma forma de crença simplificada, geralmente equivocada, que não tem origem na experiência direta, [constituindo] fórmulas feitas de elementos semióticos pré-fabricados [...] que podem ter o efeito de alterar a percepção da realidade” (MOORE, 2000, p.14), e se caracterizam pelo comum acordo entre os membros de um grupo em torno de certos traços, adotados como válidos e discriminantes para descrever o outro (o estrangeiro) em sua diferença.

Para abordar as representações de um aprendiz em relação à LE é fundamental analisar a maneira pela qual o sujeito se situa em relação à língua em questão, bem como o que ele pensa e faz com ela. Segundo Le Page (1984 apud DABÈNE, 1991, p. 78), é preciso analisar ao mesmo tempo, "o que as pessoas pensam que deveriam fazer, o que elas dizem fazer, e o

que fazem, na realidade [...]".

Os estudos sobre a maneira pela qual os falantes percebem a língua que falam e seus usos podem ser reunidos através da noção de *atitudes linguísticas*. Esses estudos examinam as imagens das línguas para explicar os comportamentos lingüísticos e se interessam pelos valores subjetivos que os falantes atribuem às línguas e suas variedades, bem como às avaliações sociais que elas despertam nos falantes (MOORE, 2001, p.11). Esses valores subjetivos dos falantes em relação às línguas – positivos ou negativos - encontram-se presentes nas representações sociais tal como as define Moscovici (cf. seção acima).

Para Dabène (p. 82), todo sujeito em contato com uma ou mais línguas adota invariavelmente, em relação a cada uma delas, uma **atitude** específica marcada de subjetividade²¹, e que será determinada pela ação de um conjunto de fatores. Um desses fatores constitui o resultado de um investimento afetivo na medida em que essa língua esteja ou não ligada ao seu universo de relações, à sua história pessoal, às pessoas e lugares que lhe são caros. A língua é também um laço que liga o sujeito a um grupo mais ou menos amplo e, ao mesmo tempo, o meio simbólico de expressar essa ligação; cada sujeito determina, portanto, um conjunto de comportamentos cujo objetivo mais ou menos consciente é a identificação com o grupo que julga legitimado e ao qual deseja pertencer. Contraditoriamente, é através desses comportamentos que ele vai marcar sua diferença em relação a outros grupos.

Dabène (1994) adota a definição de Lambert ²²(1987) para quem atitude é “[...] uma maneira organizada e consciente de pensar, de se sentir e de reagir diante das pessoas, dos grupos, dos fatos sociais, ou de forma mais geral, de todo e qualquer acontecimento ocorrido no meio” (p. 79).

Outros trabalhos têm analisado as atitudes de professores em relação à língua que ensinam. Em seu estudo sobre a interação no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, Leonel (1999) constatou que o professor de francês sujeito de sua pesquisa demonstrava uma atitude positiva em relação à língua, e que essa atitude se reforçava “pela evidência de uma motivação integrativa inter-relacionada a um elevado nível de empatia com a LF [língua francesa], considerada não só como meio de acesso a uma cultura rica, mas como

21 Subjetividade envolve a compreensão que temos sobre nosso eu, os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre "quem nós somos." (WOODWARD, 2000, p. 55). É importante ressaltar que a dimensão inconsciente do eu implica a existência de contradições.

22 Em sua dissertação de Mestrado, Sepé (1998) faz uma ampla revisão da literatura sobre atitudes linguísticas, e resalta que Lambert é considerado por muitos autores o introdutor desses estudos.

uma LE inserida em vasto contexto histórico-social” (p. 27)²³.

Em sua pesquisa sobre a relação entre atitudes lingüísticas e as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português no Rio Grande do Sul, Schneider (2007) mostra a relação entre crenças e experiências dos indivíduos e atitudes. A autora cita trabalhos de Santos, para quem “atitude é uma função da força das crenças do sujeito em relação ao objeto e aspecto daquelas crenças” (1996, p. 16 apud SCHNEIDER, 2007) e do antropólogo Smith (1973) (citado acima) para quem os estudos de atitudes lingüísticas podem explicitar os critérios sobre os quais construímos as nossas crenças acerca das diferentes variedades de língua e/ou dos traços de fala característicos das diferentes comunidades de fala, grupos sociais, ou indivíduos, visto que todo ser humano tem o seu próprio idioleto.

Aproveito o pensamento do autor neste trabalho, pois acredito que, assim como as crenças acerca das variedades de língua, as representações das professoras participantes desta pesquisa sobre a língua francesa foram construídas, entre outros fatores, sobre critérios baseados em atitudes lingüísticas, no caso atitudes positivas em relação à referida língua.

As noções de atitude e de representação social pertencem ao campo da Psicologia Social e têm alguns pontos em comum. Para Moore e Castellotti (2002), atitudes estruturam condutas e comportamentos, mas, tal como as representações, não são diretamente observáveis, são associadas e avaliadas em relação aos comportamentos que produzem, na verdade, elas antecedem os comportamentos.

A atitude, entretanto, seria mais diretamente articulada aos comportamentos que determina; é geralmente definida como uma espécie de instância antecipadora dos comportamentos, uma predisposição em reagir de forma consistente a um determinado objeto, o que não impede que seja considerada também uma consequência do comportamento.

Atualmente, pesquisadores em Psicologia Social propõem um modelo no qual atitudes constituem a dimensão avaliativa das representações sociais. (MOORE, 2001, p. 36) Portanto, além do papel descritivo de interpretação e compreensão, as atitudes têm o papel de avaliar a qualidade do objeto (no caso, a língua), elaborando julgamentos positivos ou negativos em relação a ele.

Na área de aquisição de línguas, as pesquisas feitas principalmente em meio escolar (cf. CAIN & BRIANE, 1994) têm relacionado atitudes e representações ao desejo de aprender

23 Acredito ser apropriado explicitar aqui o conceito de DÖRNEY (2001) para quem motivação pode ser definida como um estado alerta cumulativo e dinamicamente mutante em alguém que inicia, direciona, coordena, amplia, conclui e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais os desejos e vontades iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e executados (com ou sem sucesso) (DÖRNEY OTTO, 1998 apud DÖRNEY, 2001, p. 9).

línguas, bem como ao sucesso ou ao fracasso da aprendizagem, uma vez que o uso de línguas estrangeiras é regido por valores simbólicos que distinguem as línguas entre si em função de um sistema social que valoriza certas línguas em detrimento de outras. Esses valores se refletem, inevitavelmente, no ensino de línguas, seja na escola ou em cursos livres. É nesse sentido que os autores procuram tratar de dimensões mais afetivas, ligadas principalmente às atitudes e ao imaginário lingüístico.

Para Moore (1993), atitudes estão ligadas à dimensão afetiva da aprendizagem. Em um artigo sobre bilingüismo, a pesquisadora fala da importância do papel das atitudes na aprendizagem de línguas:

sabe-se que a competência que o aprendiz vai desenvolver na língua estrangeira pode ser em parte afetada pelas representações que ele vincula aos falantes da língua, à cultura que eles veiculam e ao grau de etnocentrismo do aprendiz em relação aos grupos estrangeiros específicos (p. 103).

Como exemplo, a autora cita programas de "Language Awareness"²⁴ em escolas primárias na Inglaterra, em que crianças de nacionalidade indo-paquistanesa aprendizes de inglês aumentam sua auto-estima e se sentem mais seguras quando compreendem melhor o que são as línguas, quando percebem que os recursos lingüísticos de sua língua de origem abrem certas portas, e são instrumentos para a compreensão e a aprendizagem de outras línguas.

Relaciono o pensamento dos autores acima citados com os dados obtidos através das entrevistas e das notas de campo: as professoras participantes deste trabalho revelam, tanto nos depoimentos quanto em sua prática de ensino, atitudes positivas em relação à LE que falam e ensinam, confirmando o que diz Dabène (acima) sobre a ligação afetiva que estabelecemos entre a língua que falamos e o grupo ao qual pertencemos, marcando esse pertencimento através de comportamentos, como aqueles que foram observados e analisados nas entrevistas e nas aulas das professoras. Considero, portanto, relevante incluir nesta seção conceitos referentes às atitudes uma vez que, a meu ver, contribuem para explicar comportamentos derivados de representações.

Como já vimos, esta pesquisa inspirou-se também no trabalho de Grigoletto (2003), que analisa os discursos dos professores de inglês sobre essa LE, para compreender que posições identitárias esses sujeitos assumem na sua prática de sala de aula. A próxima seção trata dessa relação.

24 Consciência ou Despertar da linguagem, equivalente a "Éveil au langage" (Despertar para a Linguagem) em francês.

2.4 REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADE DO PROFESSOR DE FRANCÊS

Considero crucial discutir as identidades dos professores de francês pois coincido com Woodward (2000) quando afirma que **os sistemas de representação produzem identidades** (grifo meu), que só podemos entender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma idéia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem, e que é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Para ela, esse *eu* é sempre relacional, é feito daquilo que os outros não são. Neste sentido, a identidade se registra como aquilo que ela não é. Por isso pode-se afirmar que a identidade é marcada pela diferença. "A representação, como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?" (p. 17).

As respostas a essas questões constituem o núcleo em torno do qual está centrada a questão da identidade. Seguindo essa linha de pensamento, pode-se concluir que existe uma inter-relação entre as representações construídas no (e pelo) discurso de professores e a formação de sua identidade de professores de LE, uma vez que "**os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar**" (grifo meu) (p. 17). Entendo que é a partir desse "lugar" que as professoras participantes desta pesquisa se consideram autorizadas a falar sobre essa LE.

Para Serrani-Infante (1997), o encontro com segundas línguas²⁵ talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito. (p. 256). Esse questionamento identitário, segundo a autora, está presente tanto em casos de imersão por situações imigratórias quanto nos casos de aprendizagem de LE em contexto pedagógico.

Espera-se que os relatos das professoras, bem como suas ações em sala de aula, nos permitam fazer inferências sobre o processo de formação de suas identidades de professoras de francês. Segundo Orlandi (1998),

identificamo-nos com certas idéias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas "batem" com algo que temos em nós. Ora, este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que se foram constituindo em nossa relação com a linguagem (p. 205).

Para a autora, é dessa forma que nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos

²⁵ Esclareço que neste trabalho não estou fazendo distinção entre LE e L2.

com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido. Assim, segundo a autora, é preciso observar o modo como o aluno se relaciona com os discursos da/na escola, pois as relações que constituem o nosso cotidiano linguajeiro escolar fazem parte de nossa relação com nossa identidade linguística, e os efeitos dessa relação falam em nossas palavras, nos colocam em uma memória do dizível, mesmo que não saibamos.

O ponto de vista de Baillauquès (2001) reforça essa concepção: para a autora, “a concepção de professor é elaborada a partir de discursos sociais, de posições culturais, de *habitus*. Ela é composta igualmente por projeções de sua experiência com um determinado professor ou com vários professores que ele conheceu.” (p. 40).

Em sua pesquisa sobre a relação entre o sujeito e a construção do saber pela representação da língua/cultura estrangeira, Scherer (2000) examina os relatos de professores de francês sobre sua relação com a língua francesa a fim de compreender, através desse discurso, quem é este professor, qual tinha sido sua formação e de que maneira o ensino dessa LE tinha acontecido. “Esses professores nos mostram que o processo de identificação nas histórias de vida é, ao mesmo tempo, identidade e subjetividade, é espaço do desejo do sujeito nessa cultura de aprender [...]” (p.109). Segundo a autora, essa trama narrativa permitiu aos pesquisadores descrever a representação que os professores tinham dessa língua/cultura, bem como sua identidade profissional de um ponto de vista ao mesmo tempo histórico e discursivo. Para ela, é pelo discurso que se manifesta a identidade, uma vez que o discurso nada mais é do que o instrumento de produção de representações sociais e de construção de identidades coletivas (p. 176).

Concordo com Hall (2000), para quem identidades não são nunca unificadas, ao contrário, são constantemente re-posicionadas, multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. Precisamente por serem construídas dentro do discurso é que precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de práticas e formações discursivas específicas (professores em sala de aulas). São, além disso, construídas por meio da diferença e não fora dela; isso implica o reconhecimento (perturbador, segundo o autor) de que é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, que o significado "positivo" de qualquer termo – e assim, de sua identidade – pode ser construído.

Para Moita Lopes (2000) essa visão de identidade como construção social tem implicações nas relações de poder: os que ocupam posições de maior poder (professores, por

exemplo) nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos a "produzirem outros seres" (p.308)), a exercerem poder na construção de identidades, embora o autor reconheça que "o poder gera resistência, e portanto, nas práticas discursivas, identidades na posição de resistência também são construídas" (p.309), como por exemplo, alunos que não aceitam a autoridade do professor.

Em consonância com as concepções desenvolvidas acima, penso ser apropriado, neste ponto da pesquisa, recorrer às idéias postuladas por Bohn (apud FILE, 2004) em seu artigo "Identidade e Formação do Professor de Línguas", no qual ele procura identificar como se instalam os traços identitários de um grupo profissional em formação, futuros professores de línguas. Para o autor, identidade é uma construção cultural que se constitui na observação e nas diferentes vozes que ecoam em torno do indivíduo. O autor propõe que a identidade seja fruto de um sistema de relações entre diferentes agentes que, neste caso, se manifestam por diferentes vozes, que neste espaço de lutas também engendram valores, características, traços que permitem a instalação de subjetivações que caracterizam as identidades. "Assume-se que esta polifonia de vozes se manifesta nos diferentes espaços e tempos em que se movimenta o sujeito, em seu meio social e ao longo de sua história de vida." (p.3)

O autor identifica como vozes importantes na construção da identidade profissional do professor de línguas

- “as vozes dos professores, que compartilham com os alunos os seus saberes e que caminham com eles como modelos do saber que alimentam o imaginário do aluno”;
- “a polifonia de vozes dos autores dos textos que circulam na sala de aula, pois são as vozes da linguagem escrita que exercem um fascínio todo especial sobre as mentes dos leitores, já que os documentos escritos trazem uma legitimidade importante que lhes confere o próprio *status* da linguagem escrita e da leitura”;
- “a voz das instituições que se expressam nos textos e discursos dos projetos políticos pedagógicos e em seus documentos sobre objetivos educacionais (MEC, LDB, PCN)”;
- “a voz da sociedade que, nos seus dizeres, define, aloca funções, reivindica serviços para os seus membros, avalia as tarefas executadas, recompensa financeira e culturalmente o trabalho realizado”;
- “a voz da mídia, que talvez seja um dos aparelhos ideológicos ou de reprodução mais fortes inventados pela modernidade, porta-voz principal dos controladores dos valores sociais”;

- “as vozes que ecoam na família, vozes da persuasão, dos valores, das crenças, dos preconceitos que se fazem ouvir na família, certamente outro fator decisivo na constituição da identidade do indivíduo”;
- “a voz da autoridade constituída, do governo, em sua prática diária de priorizar obras e gestos, de legitimar atitudes, de controlar os movimentos sociais, tem um papel importante de como a sociedade constrói o seu imaginário sobre a profissão de professor”;
- “o exemplo dos profissionais e as vivências de aprendizagem dentro de uma ontogenia de experiências de vida são vistos como outros movimentos que marcam a identidade dos professores, pois os modelos humanos inspiram os outros humanos a se constituírem”.
- “as vozes dos colegas, companheiros de formação, refletindo sobre a realidade educacional do país, estado, município e escola, bem como sobre as competências necessárias para a educação da linguagem”.

Para Bohn, essas e muitas outras reflexões de ordem educacional, cultural e social podem participar deste coletivo que se instala na sala de aula dialógica e ajudam a desenhar o perfil do professor de línguas. Tomando como base as formulações do autor e o objetivo deste trabalho, procuro analisar as vozes que contribuem para a identidade dos professores de francês.

Finalizando esta seção, retomo as concepções de Hall (2000), para quem a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído; para ele, precisamos ainda explicar por que as pessoas assumem suas posições de identidade e se identificam com elas. O autor então pergunta: Por que as pessoas investem nas posições que os discursos da identidade lhes oferecem? Além dessa, acrescento outra pergunta de interesse mais específico para esta pesquisa: Que marcação simbólica estabelece a diferença²⁶ no caso de professores de francês como uma identidade? Da mesma forma que as outras perguntas desta pesquisa, pretendo responder esta com a análise dos depoimentos e dos excertos das aulas das professoras de francês.

Neste capítulo, apresentei as referências teóricas que embasam e servem de suporte para verificar quais são as representações dos professores de francês sobre a LE que falam e

26 Palavras de uma professora de francês participante da pesquisa de Scherer (2000) “[...] nós éramos diferentes [...] o professor de francês é diferente por natureza”.

ensinam, em que situações de sua prática de ensino elas se revelam e como se relacionam com a persistência dessas profissionais na profissão de ensinar uma LE minoritária. A seguir, passo a descrever a metodologia usada neste trabalho.

3 METODOLOGIA

Apresento neste capítulo os procedimentos de geração dos dados, bem como o contexto da pesquisa e seus participantes.

Conforme referi no início desta pesquisa, meu trabalho como professora de Prática de Ensino de francês na Universidade Federal do Pará (UFPA) me levou a procurar respostas a questões que nos preocupam sobre a formação e o futuro profissional de nossos alunos diante do mercado de trabalho não muito favorável a professores de francês, visto o pouco número de escolas da rede pública ou privada que oferecem a língua francesa na grade curricular. A essa justificativa pessoal, somam-se objetivos acadêmicos de promover uma reflexão sobre os propósitos do ensino de francês na escola pública e de contribuir com dados sobre esse ensino, reunindo desse modo subsídios para a formação de professores de francês e a reflexão sobre sua prática.

Este trabalho partiu da premissa de que os professores de francês têm representações particulares sobre a língua que falam e que ensinam, e que essas representações se revelam no discurso e nas atitudes desses profissionais em relação a essa LE, nas suas estratégias de ensino e nas escolhas didático-pedagógicas que fazem em aula. Minha expectativa era de que essas representações constituem o que "alimenta" nossa vontade de sermos professores de uma língua não hegemônica, sobretudo em um cenário desfavorável (ver próxima seção) como a escola pública. Assim sendo, o objetivo do trabalho é investigar quais são essas representações e em que situações elas se revelam no fazer pedagógico dos professores de francês.

Decidi, assim, buscar essas representações através de relatos obtidos com entrevistas de professores de francês confrontados com a descrição de suas ações em sala de aula. Para tal, optei por acompanhar as atividades de três professoras de francês que atuam na rede municipal de Porto Alegre durante o ano de 2004²⁷, mas em períodos diferentes que esclareço mais adiante neste mesmo capítulo (cf. 3.2.1 e 3.2.3). Optei pela análise qualitativa interpretativa dos dados, que foram gerados através de entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio e de observações de aulas das professoras.

Alguns pesquisadores consultados (MOORE, BILLIEZ & MILLET, 2001) revelam as dificuldades para se conseguir *fazer emergir* representações cuja origem pode ser de natureza

27 Esclareço que por questões de ordem prática – a professora estava aguardando autorização para a aposentadoria – comecei a acompanhar as atividades da professora Emília na escola onde ela dava aula em março de 2003.

psicológica, social, escolar, familiar, e se perguntam de que forma desencadear essas representações dos participantes no discurso. Considerando que a técnica das palavras associadas (ver seção 2.1) não era suficiente para identificar um fenômeno complexo como representações, Moore (2000), sugere conduzir observações de aulas juntamente com entrevistas semi-estruturadas com os professores e alunos e, com base na triangulação de dados, inferir as representações dos participantes através do que dizem e de como atuam. É importante salientar que tanto o discurso como o fazer pedagógico estarão sempre vinculados às práticas sociais que estão sendo construídas pelos participantes envolvidos. Nesse sentido, as representações inferidas serão fruto daquele momento específico analisado, levando em conta o contexto mais amplo e o contexto construído no momento da geração dos dados.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, descrevo não apenas as escolas onde foi realizada a pesquisa, como também aspectos que contribuem para a compreensão do contexto mais amplo de ensino de LE na escola: objetivos de ensino de LE na escola pública, as diretrizes sugeridas pelos textos oficiais como a LDB e os PCN de LE, as oportunidades de formação para os profissionais de FLE e o regime por Ciclos de Formação, adotado pelas referidas escolas. Descrevo por último os participantes da pesquisa: as turmas do II Ciclo nas quais as professoras atuam e as professoras de francês.

3.1.1 O ensino de LE e a escola pública

A realidade da sala de aula de LE na escola pública, na qual em geral nos deparamos com condições muito precárias (poucas horas de LE semanais, turmas muito numerosas, alunos desmotivados) para “promover a aprendizagem e a competência lingüística”, reforça a “crença generalizada de que não se aprende língua estrangeira na escola, muito menos na escola pública” (SCHLATTER e GARCEZ, 2002). Keller (2002) e Félix (1998), ao descrever esse contexto de ensino, concluem que o objetivo de que os alunos da escola pública adquiram a competência comunicativa que os professores de LE geralmente visam nos cursos livres parece demasiado ambicioso, senão impossível, visto as condições de nossas escolas públicas em geral.

Por outro lado, obtemos, em geral, bons resultados²⁸ nos cursos livres, onde os alunos parecem não só perceber o valor simbólico do produto oferecido, mas também compartilhar com o professor a crença nesse valor. É comum ouvirmos de nossos alunos nos cursos de extensão da universidade comentários do tipo: “[...] *quero aprender a falar francês para viajar, conhecer países de língua francesa, para ler obras em francês, para me comunicar com franceses, porque gosto da cultura francesa, francês é lindo...*”. Segundo Garcez (2001), o contexto homogêneo do ensino de LE nos cursos livres enfatiza o capital lingüístico como fonte de capital cultural, reforça o valor do capital lingüístico e prestigia a proficiência que imita a proficiência nativa.

Para Moita Lopes (1996), a criança da classe média é privilegiada, pois está familiarizada com valores culturais e a variedade lingüística veiculados na escola. “É assim que o capital lingüístico e cultural na sociedade é distribuído desigualmente de acordo com as leis da economia das trocas simbólicas (cf. BOURDIEU, 1974), e a criança das classes oprimidas é vista como carente desse capital.” (MOITA LOPES, 1996, p. 69) Não há como pressupor que os alunos compartilhem com o professor o valor simbólico de algo para o qual não vêm sentido. Desenvolver uma competência comunicativa em LE sem objetivos específicos só parece possível, segundo Garcez (2000), com a apreensão do valor simbólico do objeto LE. Por outro lado, como veremos mais adiante, uma das crenças identificadas por este trabalho (ver depoimentos das professoras Emília e Júlia seção 4.4), referindo-se à possibilidade de se trabalhar as quatro habilidades na escola, revela a necessidade – mais do que uma possibilidade – de se propor atividades que privilegiem a expressão oral pela satisfação que a conquista de dizer coisas em outra língua pode promover.

Conforme refiro no capítulo 1, seção 1.2, o recorte desta pesquisa recaiu sobre a escola pública porque já havia um interesse pessoal em investigar como estava ocorrendo o ensino de francês nesse contexto, uma vez que tínhamos notícias de trabalhos bem sucedidos feitos em escolas públicas por colegas professores de francês. Esse interesse faz parte do meu trabalho como professora de Prática de Ensino de francês na universidade, pois um dos objetivos da Licenciatura em Letras é formar professores também para a rede pública. O fato de a SMED de Porto Alegre haver incluído o ensino de francês na grade curricular de algumas escolas da rede municipal facilitou a escolha do campo da pesquisa.

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que torna obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, trouxe,

²⁸ Refiro-me aqui ao nível de proficiência oral buscado geralmente como objetivo principal nos cursos de francês (cursos de extensão da universidade e cursos da Aliança Francesa) pela maioria dos alunos.

para os professores de francês, a possibilidade de verem a língua francesa incluída na grade curricular das escolas da rede pública, ampliando assim sua área de atuação no que se refere ao mercado de trabalho. Nesse sentido, considero importante para este trabalho, examinar o que dizem os documentos oficiais sobre o lugar da LE no ensino regular, mais exatamente sobre os critérios de escolha da LE para a grade curricular da escola, bem como sobre os objetivos do ensino de LE no ensino regular.

3.1.2 Os textos oficiais

Determinando em seu artigo 26, parágrafo 5º, que a partir da 5ª série seja incluída no currículo, obrigatoriamente, o ensino de pelo menos uma LE moderna, a LDB deu um passo à frente em relação ao ensino de LE na escola. Determinando ainda que a escolha da LE fique a cargo da comunidade escolar, a lei abre portas para que sejam selecionadas LEs de interesse da comunidade, como pode ser o caso do alemão e do italiano no RS e do francês na região do Amapá que faz fronteira com a Guiana Francesa.

Professores de LE têm agora, portanto, o espaço de trabalho ampliado além de legitimado por uma lei, o que, para professores de francês, significa a chance de terem o francês incluído novamente no currículo de escolas. Retomando o que disse a presidente da APFRS na Introdução deste estudo, isso é importante “pois é dessa forma que asseguramos o acesso à LE [a professora referia-se ao francês] aos alunos que não têm recursos para pagar uma Aliança Francesa.” (Presidente da APFRS, entrevista)

Entretanto, não há garantias quanto à seleção da LE da escola: o (re)conhecido interesse da comunidade escolar pelo ensino-aprendizagem do inglês e do espanhol faz com que diretores de escola assumam a preferência por essas duas LEs para o currículo do Ensino Fundamental. Segundo a coordenadora das línguas estrangeiras da SMED, a escolha da língua estrangeira para o currículo da escola acontece em função dos seguintes critérios: em primeiro lugar a direção das escolas prefere manter a(s) língua(s) que já fazem parte da grade curricular uma vez que os alunos já estão habituados àquela determinada LE, bem como ao professor [dessa LE]; caso haja a possibilidade ou a vontade de se incluir mais uma LE, essa será escolhida pelo Conselho da comunidade escolar do qual fazem parte direção, professores e pais dos alunos (segundo a coordenadora, o que tem um peso maior é a opinião dos pais); neste caso, após ouvir o Conselho, a direção da escola, juntamente com a SMED, procura escolher a LE para a qual já haja professor disponível na rede municipal, como é o caso de professores de LE que têm habilitação em português, que já são professores em alguma escola

da rede e que estão disponíveis para poderem assumir turmas de LE.

Pode-se perceber, através desse depoimento, que a escolha da LE na grade curricular não depende apenas de uma política da Secretaria de Educação, pois leva em conta a preferência da comunidade escolar. Em relação à possibilidade da opção da língua francesa na escola, a primeira nomeação (depois de um concurso) de professores de francês pela SMED ocorrida em 1994 foi resultado de um projeto da professora Denakir Campos (ver documento em anexo) denominado *Sensibilização Precoce e Democratização*²⁹, que levou à assinatura de um acordo entre a APFRS, o representante da Embaixada da França em Porto Alegre e a SMED.

Os Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs) de LE para o Ensino Fundamental, por sua vez, também salientam essa possibilidade da escolha da LE, lembrando, porém, que se “por um lado, há de considerar o valor educacional e cultural das línguas” que justifica “o ensino de qualquer língua, [...] por outro lado, há de considerar as necessidades lingüísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil” (p. 40).

Em relação aos objetivos do ensino de LE no Ensino Fundamental, acredito que, se por um lado o documento atrai críticas (a esse respeito ver PAIVA, 2003) por argumentar a favor de se privilegiar o ensino de leitura em detrimento de outras habilidades, por outro têm o mérito de considerar a “possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana” (p.15), idéia base para que se coloque em prática um projeto de plurilingüismo na escola.

De fato, justificando a importância da LE para o Ensino Fundamental, os PCNs de LE para o Ensino Fundamental afirmam que, para que haja o engajamento discursivo do aprendiz (uma das metas do ensino de LE), é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Ainda segundo o documento, “tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar.” (PCN de LE – TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – LINGUA ESTRANGEIRA, p. 15)

O documento enfatiza o argumento de que “a habilidade de leitura em LE leva em

29 Os objetivos e resultados do projeto em questão encontram-se descritos em documento em anexo.

conta [principalmente] o critério da relevância social para a sua aprendizagem, pois é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto imediato,” sendo que “a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno” (p. 20). Na página 19, no entanto, referindo-se à importância da formação do aprendiz como um ser discursivo via língua estrangeira, o documento ressalta que “é preciso desenvolver sua [do aprendiz] capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas”, acrescentando que “um participante atuante precisa ser capaz de se comunicar [...] em uma ou mais línguas estrangeiras.” (p. 33). E justifica: “o desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação, ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia” (p. 38). Sinaliza, então, com a inclusão, nos objetivos da aprendizagem de LE “realizáveis nas condições existentes na escola” (p. 21), das habilidades de compreensão e produção oral e escrita, habilidades que, como veremos mais adiante, as três professoras participantes desta pesquisa (ver vinhetas e depoimentos seção 4.3 e 4.4) também consideram importantes de serem desenvolvidas com os alunos da escola nas aulas de francês. O documento sugere ainda a compreensão e memorização de pequenos diálogos e letras de músicas como “recursos úteis para oferecer certa consciência dos sons da língua, de seus valores estéticos, e de alguns modos de veicular algumas regras de uso da língua estrangeira (polidez, intimidade, saudações, linguagem de sala de aula, etc.) [...] permitem também o envolvimento com aspectos lúdicos que a língua oral possibilita, aumentando a vinculação afetiva com a aprendizagem.” (p. 22 e 23).

Referindo-se ainda aos recursos acima citados, o documento assinala que esses recursos “têm a função de aumentar a consciência lingüística do aluno, além de dar um cunho prazeroso à aprendizagem”. Essa consciência lingüística³⁰, segundo o documento, refere-se ao conhecimento de regras de uso da LE em comparação com a língua materna em vários níveis, e afirma que a “estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira.” (p. 32). Essa é uma das formas pelas quais, segundo o documento, “a aprendizagem da Língua Estrangeira pode ajudar na educação lingüística do aluno como um todo, aumentando sua consciência do fenômeno lingüístico, e no

30 Esse despertar de uma consciência lingüística nos alunos é uma proposta que norteia o Projeto Bivalência e a abordagem de Sensibilização à LE (ou “Éveil au Langage”), duas abordagens de ensino de LE citadas no próximo capítulo e já utilizadas pelas professoras participantes deste estudo em sua prática de ensino.

aprimoramento de seu nível de letramento”³¹, objetivo mais amplo dos PCNs.

Considero relevante incluir no contexto desta pesquisa os trechos acima dos PCNs de LE para o Ensino Fundamental por revelarem aspectos contemplados nos dados analisados neste trabalho e que discuto no capítulo 4 (seções 4.3 e 4.4).

3.1.3 Os Ciclos de Formação

As professoras participantes desta pesquisa ministram aulas de francês em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Porto Alegre que adotaram o regime por Ciclos de Formação. Nessas escolas o currículo é organizado em três Ciclos de Formação, “tendo cada ciclo a duração de três anos, o que amplia para nove anos a escolaridade obrigatória neste nível de ensino.” (Cadernos Pedagógicos 9, p.10).

Segundo documento do MEC (1995, p.11) citado no Caderno Pedagógico Nº 9 (publicação da SMED de Porto Alegre), a adoção de ciclos “tende a evitar as freqüentes rupturas ou excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.” (p. 10). Isso se deve à característica desse regime que, procurando solucionar problemas de evasão do regime seriado, eliminou a reprovação, propondo a não-retenção³² do aluno.

O Caderno Pedagógico Nº 9 apresenta uma síntese da nova organização curricular proposta pela SMED de Porto Alegre para as escolas da rede, descrevendo as fases da vida da criança que correspondem aos três Ciclos de Formação, bem como a composição de cada ciclo na escola e os objetivos correspondentes.

Conforme o documento referido acima, o II Ciclo de Formação, cujos alunos foram observados nas aulas de francês, corresponde à faixa etária dos 9 aos 11 anos e 11 meses, considerada uma faixa “em transição da infância para a adolescência”. (p. 62).

Na página 15 do caderno Nº 9, com base em teóricos como Piaget e Vygotsky, o texto descreve as características e capacidades de crianças dessa fase, e na página 64 descreve como ocorre o ensino de LE nas escolas:

31 Entendo letramento não simplesmente como a habilidade que adquire um indivíduo de ler e escrever, mas como sendo “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2001, 72).

32 O foco desta seção é apresentar os Ciclos de Formação como parte do Contexto desta pesquisa, não tendo, portanto, o propósito de fazer uma análise dessa questão, que é discutida mais detalhadamente em Rodriguez (2006).

No II Ciclo, está previsto que os alunos passarão por três línguas estrangeiras, isto é, inglês, francês e Espanhol. Para tal, o aluno(a) deverá optar, no final de cada ano letivo, por uma das três línguas, de tal modo que, ao final dos três anos no Ciclo, tenha passado pelas três possibilidades. [...] a carga horária dos professores de língua estrangeira, lotados na escola para atender as turmas do II Ciclo, poderá também, quando disponível, ser computada no atendimento de grupos de alunos de outros ciclos. (p. 64).

Julgo oportuno ressaltar que as três professoras mencionaram nas entrevistas “Os ciclos” (forma simplificada de se referir ao regime de organização do currículo por Ciclos de Formação adotado pelas escolas da rede municipal) como um contexto que veio favorecer o ensino de francês na escola, devido justamente à possibilidade que têm os professores de trabalharem de maneira integrada não apenas com professores de Português, como é o caso da professora Emília (cf. depoimentos seção 4.3 e 4.4), mas igualmente com professores de Artes, Geografia, História, Educação Física. É importante acrescentar que no caso da professora Celene, esse trabalho integrado acontece principalmente com as professoras das duas outras línguas estrangeiras da escola (cf. Seção 3.1.4).

Para a professora Emília, essa abertura interdisciplinar dos Ciclos favoreceu a prática da Bivalência, uma vez que o projeto em questão envolve professores de francês e de português.

Uma das grandes qualidades da Bivalência é colocar o professor de L.E ao lado do prof. de LM, assim, ao lado do outro, o professor de LE se sente mais valorizado, sabe que seu trabalho é importante também, não secundário como em muitas escolas. Nas Escolas Cicladas do Município eu sentia essa importância. (grifos meus) (Professora Emília, entrevista).

Em colaboração para com esta pesquisa, a presidente da APFRS foi consultada em março de 2004, ocasião em que concordou em responder minhas perguntas sobre aspectos como formação de professores, história do ensino de francês no Rio Grande do Sul e a relação desse ensino com o regime dos Ciclos de Formação. Confirmando a opinião das professoras, ela acrescentou:

Eu acho que o francês ganhou muito com os ciclos, as dificuldades que nós [do francês] temos são as mesmas de outras áreas do conhecimento... Mas em relação ao francês, nós ganhamos, os professores se esforçam bastante pra fazer atividades adequadas à faixa etária, então, quem trabalha com o 2º ciclo faz joguinhos, poemas, “contines” [pequenas canções sobre números], claro que nem sempre é bom, tem dias difíceis, mas é a forma que a gente trabalha, essa forma lúdica, tem que ser uma coisa agradável, divertida, a tal ponto que eles saem dos ciclos gostando do francês, é isso que faz a diferença, francês pra eles é cantar, dramatizar, é prazer. (grifo meu) (Presidente da APFRS, entrevista, março de 2004).

A partir das observações feitas ao longo da pesquisa, percebe-se que cada escola organiza as LEs a seu modo; há escolas que começam pelo francês, outras pelo Espanhol, e geralmente, são dois anos para cada LE, embora nem todas possam oferecer as três línguas. Para as professoras desta pesquisa isso se deve, muitas vezes, à falta de professores de determinada LE, como Espanhol ou francês.

Em relação à escolha da LE, segundo a presidente da APFRS, os pequenos (1º ano do 2º ciclo) têm primeiro um estranhamento diante da LE; para eles não tem muita importância ser inglês, francês ou Espanhol, quem normalmente tem preferências são os pais.

Tenho alunos com problemas de aprendizado e as mães me dizem: "Professora, a única aula que ele chega em casa e me conta é a de francês". É uma mãe que se dá conta que o francês ajudou essa criança de alguma maneira. À medida que eles crescem, o discurso geralmente é: "Professora, o inglês é difícil, o Espanhol é fácil, e o francês é bonito". Essa é a avaliação deles, então a gente vê que eles não têm muita referência externa. A escola procura fazer com que eles façam a língua o mais próximo à escolha deles (Presidente da APFRS, entrevista, março de 2004).

Descrevo, a seguir, as escolas onde as professoras trabalham e onde foram observadas as aulas de francês que constituem parte dos dados usados nesta pesquisa.

3.1.4 As escolas

Este trabalho foi realizado em quatro Escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Alegre onde trabalham as três professoras de francês entrevistadas (a professora Júlia dá aulas de francês em duas escolas). Optei por identificar as escolas por números, usando o critério da ordem de observação: **E-1, E-2, E-3, E-4**.

Antes de descrever as escolas, considero importante apresentar o que precedeu a presença do francês em algumas dessas escolas: as Oficinas de francês. As Oficinas são cursos de francês resultantes de um projeto elaborado por professores de francês membros da APFRS e oferecidos aos alunos da escola no turno inverso, em caráter extra-curricular. As oficinas fazem parte da carga horária não utilizada no currículo e são gratuitas.

As primeiras oficinas aconteceram em 1982/83, e foram muito bem sucedidas, de tal forma que a SMED decidiu abrir concurso para professor de francês com base nessa experiência. Segundo a Presidente da APFRS,

Os professores que tinham uma carga horária não utilizada no currículo regular ofereciam complementos para os alunos no turno inverso ao das aulas do aluno. O francês iniciou esse trabalho anteriormente com o Projeto de francês Precoce nos

anos de 1982/1983 com professores estagiários coordenados por professores formadores e voluntários da APFRS sob a coordenação da profa Inés Alonso. Na época, a presidente da APFRS, Prof^a Denakir Campos, o adido francês em Porto Alegre, M. Botella, e os professores Inés Alonso publicaram um artigo no FDLM. Recentemente, a SMED fez uma publicação artesanal de 20 fichas pedagógicas, dentre as quase 60 produzidas pelas equipes, para uso dos professores e para incorporar às bibliotecas municipais. (Presidente da APFRS, entrevista, março de 2004).

A oficina era periódica, ou seja, não era permanente, e o aluno não era obrigado a ir, ele era convidado a participar, não havia chamada, mas ele tinha um compromisso com o professor, pois sabia que a oficina fazia parte de um projeto do professor. Segundo a professora Emília, as oficinas funcionavam bem: “os alunos gostavam, os professores ganhavam experiência e, depois, tiveram a garantia de que haveria o concurso” (Professora Emília, entrevista).

No modelo de escolas de ciclos que surgiu a partir de 1995 em Porto Alegre, havia a previsão de atividades complementares, que se denominava Complementos, como por exemplo, na E.M. Vila Monte Cristo. Portanto as Oficinas ainda são oferecidas como atividades complementares nas escolas da rede municipal.

Nas escolas participantes desta pesquisa a LE tem dois períodos por semana de 50 minutos cada um. Todas têm biblioteca e sala de Informática com computadores. Embora a sala não tenha um número de computadores que permita a cada aluno fazer a atividade de forma individual, é possível programar atividades que os motivem a trabalhar em grupos de dois ou três para cada micro³³.

As Escolas estão organizadas e estruturadas de forma muito semelhante, sendo que todas elas dispõem de:

- Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), função ocupada por profissional com formação específica;
- Serviço de Secretaria, responsável pela organização de documentos da escola;
- Serviços Gerais, que abrangem a conservação e a limpeza da escola;
- Uma Biblioteca com livros, periódicos, mapas, filmes, fitas, jogos, e programas e CD-Rom
- Um Laboratório de Aprendizagem, espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas

³³ As professoras Júlia e Celene costumam programar atividades para os alunos de francês na sala de Informática. Em uma aula da professora Júlia que observei, os alunos trabalhavam com um computador para cada dupla.

pelos alunos. A função é ocupada por professor(es) da escola eleito(s) por seus pares, mediante apresentação de projeto de trabalho;

- Um refeitório onde os alunos tomam café da manhã, almoçam e fazem um lanche à tarde. As refeições são preparadas na cozinha da própria escola, e obedecem a critérios nutricionais estabelecidos por uma nutricionista.

As salas de aula das três escolas são suficientemente espaçosas para abrigar os alunos, que são, em média, trinta alunos por turma.

a) Escola de Ensino Fundamental E-1

A **E-1**, onde anteriormente havia também uma Oficina de francês, possui 1.400 alunos, sendo que 120 deles estudam francês. Nessa escola, observei 4 aulas de francês da professora Emília nas turmas B-30 B-32, segundo ciclo do Ensino Fundamental. Com a implantação dos Ciclos, as LEs adotadas na escola foram inglês e francês, pois a direção não encontrou professor de Espanhol.

A professora Emília salientou a participação dos professores na época que se seguiu à implantação dos Ciclos na escola:

Nós mesmos [professores] ajudávamos a fazer a pesquisa sócio-antropológica na escola, nós íamos na casa dos alunos, e depois daquele monte de "falas" nós selecionamos algumas pra 2001/2002, (a pesquisa era feita de 2 em 2 anos), e dessa pesquisa nós tirávamos as falas que se sobressaiam, era a comunidade que nos fornecia essas falas³⁴ [...] a prof^a de Português usou este texto sobre o Tour de France (Volta da França) em português, eu usei o mesmo texto pra trabalhar substantivos próprios, valores, era um dos aspectos do Projeto [antigo Complexo Temático] daquele ano ... nesse Projeto a gente [professores da escola] estava dando ênfase ao amor, à verdade, à fé, à não-violência, à retidão de caráter, que nada mais são do que a retomada das antigas falas daquele complexo temático. (Professora Emília, entrevista, junho de 2004) (cf. documento PROJETO 2003, em anexo, fornecido pelo SOP da escola).

b) Escola de Ensino Fundamental E -2

A escola tem 750 alunos, dos quais 240 estudam francês, distribuídos em oito turmas

³⁴ As falas constituem temas levantados e problematizados através de uma pesquisa feita pela escola junto aos membros da comunidade, buscando identificar justamente os problemas mais comuns e, a partir do conjunto de idéias surgidas, definir as linhas de ação que vão nortear a organização do currículo naquele determinado período.

com uma média de trinta alunos em cada uma. Nessa escola observei 8 aulas de francês da professora Júlia.

A escola adotou o regime de ciclos há sete anos. Segundo a diretora, os professores e a direção da escola passaram por um processo de estudo antes de adotarem os ciclos, sendo que nessa escola o regime foi decidido por votação, ou seja, os professores escolheram os Ciclos após estudos e reuniões com pais e funcionários da escola.

Não é nosso papel julgar que, como são crianças pobres, daqui da vila, não vale a pena... eu acho assim, se existe essa possibilidade tem que ser oferecido, o que eles vão fazer com esse conhecimento depois, seria um outro problema, ou quem sabe seria uma solução, uma inspiração pro futuro, né? Eu vejo como... é um recurso a mais na vida deles, eles já são crianças muito frustradas, a vida já tira tanta coisa deles, então, eu acho assim se a gente pode cumprir com a lei e por em prática [a LE na escola], é isso que se deve fazer. Uma de nossas preocupações aqui é dar todo o embasamento pra eles, mostrar que eles têm condições de avançar, sim, e todos nós aqui na escola temos essa visão, eles têm os mesmos direitos de outras crianças; então, pra trabalhar em escolas populares, de vila, o professor precisa ter uma concepção de vida diferente daquele que trabalha numa escola particular, mas a conotação tem que ser a mesma, o estudo para o conhecimento científico, nós partimos da realidade deles, mas não negamos pra eles o conhecimento científico, e a LE eles precisam cada vez mais, inclusive pra Informática, eles trocam emails com outras crianças, então eu acho que eles praticam a língua, sim. Eu acho que nós estamos cumprindo nosso papel de educador e dando a eles o direito de ser cidadãos dessa sociedade. (Diretora da E-2, entrevista, abril de 2004)

c) Escola de Ensino Fundamental E-3

Nesta escola estudam 1.300 alunos, dos quais 180 são alunos de francês, distribuídos em seis turmas de aproximadamente 30 alunos cada uma. A escola oferece francês e inglês como LE. Nessa escola observei 9 aulas de francês da professora Júlia.

A escola está localizada em um morro de Porto Alegre conhecido como um lugar violento e perigoso. Pode-se ouvir os alunos nos corredores e na sala de aula relatando ocorrências de violência no bairro. Como esse contato com a violência faz parte do cotidiano deles, a professora Júlia procura sempre ouvir o que eles têm a contar no início da aula de francês. Entretanto, dentro da escola, o clima é de tranqüilidade, como se fosse um lugar onde as crianças podem se sentir seguras. Segundo algumas professoras, a comunidade respeita e considera positivo o trabalho da escola.

d) Escola de Ensino Fundamental E-4

A escola E-4 tem 1.600 alunos, dentre os quais aproximadamente 300 estão aprendendo Frances. Nessa escola observei 8 aulas de francês da professora Celene.

Esta escola apresenta uma particularidade: oferece três LEs (inglês, francês e Espanhol), tendo em média 900 alunos cursando as três línguas. Cada turma - por exemplo, as B-30 - tem, ao todo, 180 alunos, distribuídos em 6 turmas, cada uma com 30 alunos. Em cada uma tem alunos das 3 LEs, pois são 10 vagas de cada língua pra cada turma das 6 de B30. Dessa forma, eles têm a chance de conhecer as três línguas ao longo de todo o Ensino Fundamental. Em princípio, os alunos podem escolher a ordem em que vão fazer essas línguas. Se houver muita disparidade entre as opções (muitos alunos escolhendo uma determinada língua) a distribuição é feita através de um sorteio.

As aulas de LE acontecem todas no mesmo horário, cada uma em sua respectiva sala. Os alunos sabem que naquela hora determinada devem se deslocar para a sala de Espanhol, outros para a de francês, outros para a de inglês, ficando, cada uma, com 30 alunos em cada período. Isso é um privilégio na rede municipal, as professoras destacaram esse fato nas entrevistas comigo e acham que os alunos, mais do que todos, saem ganhando com esse espaço concedido à LE.

Nesta escola, o trabalho de LE é feito em parceria, as professoras de inglês, francês e espanhol trabalham juntas. Descrevo, a seguir, a forma como é realizado.

Quando os alunos chegam em B-10 (primeiro ano do II Ciclo), vai uma professora em cada turma [a professora de inglês vai numa turma, a de francês vai noutra e a de espanhol em outra], e explica como funciona: a partir da B-10 [eles têm por volta de 10 anos], os alunos fazem 2 anos seguidos de cada língua estrangeira, podendo escolher a LE para começar. Até o final do Ensino fundamental, todos deverão ter feito as 3 LEs, portanto, a última LE eles fazem já no 3º ciclo, na C20 e C30. (Professora de inglês, entrevista)

Como eles estão fazendo oficina, alguns já conhecem alguma coisa da(s) língua(s)... eles [os alunos que fazem oficina] podem fazer as 3 se quiserem, então alguma coisa eles já sabem. Ou o irmão já fez (estamos com a Oficina há 2 anos), então já tem uma certa "tradição familiar", e eles não têm escapatória, eles têm que fazer [a LE está na grade curricular], então alguns já têm definida a LE que gostariam de fazer, em geral dá certo no sorteio, sobra um ou outro porque espanhol tem maior público porque é mais semelhante ao português... mas não chega a ser assim "todo o mundo quer espanhol", tem turmas que dá certinho. Então, são 30 alunos em cada turma, 10 vagas pra cada LE, tem o sorteio, eles preenchem as vagas, e nós [cada professora de LE] ficamos com 30 alunos em cada sala de LE, pois, no total, cada turma - cada B-30, por exemplo- tem aproximadamente 180 alunos, distribuídos em várias turmas. Acontece, às vezes, de um aluno não ficar na LE que queria, mas aí a gente explica que ele pode fazer no outro ano. (Professora Celene, entrevista, setembro de 2004).

“Na verdade”, explica a Professora Celene, “a Oficina de Línguas ajuda nessa escolha, como se fosse “um caminho conhecido”, ou seja, os que fazem ou já fizeram contam para os outros, e a escolha é mais rápida. Entretanto, segundo a professora, o número de alunos reduziu bastante:

[...] de inglês, por exemplo, já tivemos 30 alunos, agora, temos 12. No momento, são 6 adultos e 12 crianças em francês, espanhol não teve este ano porque a professora esteve doente. (Professora Celene, entrevista)

Segundo as professoras, o nome Língua e Cultura Estrangeira³⁵ já é um indicador daquilo que a disciplina se propõe, e as aulas se constituem realmente em uma pluralidade cultural. As três professoras têm tempo de planejar, pesquisar, discutir, estudar, e encontrar material, e segundo elas mesmas, isso possibilita uma forte interação entre elas.

As professoras afirmam que têm prazer em trabalhar dessa forma, e que isso passa para os alunos, mesmo os mais resistentes. “Geralmente, nós preparamos as atividades juntas, por exemplo, no momento, é o trabalho sobre as Olimpíadas, e a gente tá fazendo juntas.” (Professora Celene, entrevista).

Como elas estão vendo os resultados desse trabalho agora (após dois anos), decidi transcrever o depoimento da professora de inglês que explica como as coisas estão acontecendo na prática:

Então, realmente, as crianças passam a conhecer o resto do mundo conosco, no 1º dia de aula a gente leva o mapa mundi, a primeira coisa que se faz é isso, situar, e começamos assim, “que língua nós falamos”, e aí, a gente vê um pouco de história, Português por quê? E aí as coisas vem vindo, e daí, passamos pra LE, mostramos os países com fotos, pras crianças saberem onde fala aquela língua, porque na B10 (1º ano de LE) eles têm noção do bairro e da cidade... A partir do ano que vem, todos vão estar com os 2 anos juntos, e isso a gente já consegue perceber que tá sendo maravilhoso, porque não há esse hiato, esse tempo entre uma língua e outra, e então eles não esquecem, e eles gostam de encontrar a gente, eles sabem que no outro ano eles vão ver a gente de novo, cria vínculo. Outra coisa que a gente não tinha imaginado: está havendo uma calma, como eles já têm uma previsão, há uma calma em relação à língua que vai ser feita, coisa que não tinha antes, a B10, B20, B30 todo ano mudava de língua, eles nunca sabiam qual era a próxima... agora, quando eles entram na B30 passa a ser programado, eles já sabem qual a LE que vão estar faltando quando chegarem na C10, isso deu uma acalmada... então, ano que vem, é tranquilo, só que eles vão ser adolescentes, a gente tem eles pequenos... interessante também que a gente notou que eles trouxeram coisas que aprenderam lá atrás, na B30, e agora na C30 lembraram, tipo cores e números. (Professora de inglês da E-4, entrevista, setembro de 2004)

³⁵ O projeto das professoras de LE da escola E 4 encontra-se em documento em anexo.

Pergunto se elas partiram de algum apoio teórico para fazer esse trabalho, se tiveram alguma leitura ou souberam de algum trabalho semelhante. A professora de inglês continua:

Olha, nós temos orgulho de dizer que não lemos, eu tô cansada de participar de coisas, serem citados teóricos, muito bons, não discuto isso, muitos teóricos, e a prática fica pequenina, sem graça demais, e aqui a gente não tem teórico nenhum, ou talvez temos, somos nós, nós pesquisamos, decidimos o que serve ou não pras crianças, e as nossas "pesquisas" também são feitas, a gente testa, a gente vê o que funciona ou não. (Professora de inglês da E- 4, entrevista, setembro de 2004)

A professora de francês respondeu:

Eu participo das formações, que não teve esse ano, mas acho interessante estudar outras coisas porque alarga os horizontes, só a prática, prática também não dá, também é bom ver, me abrir pra outras coisas. (Professora Celene, entrevista, setembro de 2004)

As três professoras concordam que nos seminários, estágios e encontros de que participam ficam sabendo de práticas pedagógicas consideradas inovadoras, mas que, para elas, na verdade, não são novidades:

E como a gente vê coisas bem novas e a gente vê que já faz isso há tanto tempo, coisas bem novas (aí fora), mas que já fazem parte da nossa prática (Professora de inglês da E-4, entrevista, setembro de 2004).

Em relação ao planejamento, as professoras contam que a escola deixou de lado o Complexo Temático³⁶ e agora trabalha com Projetos³⁷. Como o trabalho que fazem já é o resultado de um projeto, as professoras de LE se acham perfeitamente enquadradas no sistema da escola.

A E-4 oferece ainda Oficina de Línguas há 2 anos, proposta pela direção da escola. Trata-se de um curso de LE para a comunidade (muitos pais freqüentam), no qual os professores utilizam a sobra de carga horária. São quatro períodos por semana, divididos em crianças e adultos: uma turma de francês para crianças, outra para adultos/adolescentes. Segundo a professora Celene, acontece, às vezes, de os pais estarem fazendo inglês e os filhos, francês, e no outro dia, o contrário. "*É bem legal*", diz a professora de francês.

36 Designação proposta pelos conceptores do sistema por Ciclos de Aprendizagem para o conjunto de temas, idéias e conhecimentos a serem trabalhados na escola em um determinado período.

37 Entendo Trabalho com Projeto como uma alternativa de trabalho em sala de aula transformando uma idéia em realidade, "pretendendo gerar aprendizagem significativa" (ANDRIGHETTI, 2006 p. 9). Segundo Barbosa (apud ANDRIGHETTI, 2006) "o trabalho com projetos em sala de aula constitui-se em um plano de ação sem passos rígidos e delimitados a serem seguidos ao longo de sua realização [...] flexibilidade que possibilita a dinâmica de busca, de interesse e de necessidades que surgem para responder a questões pertinentes ao momento. [...]. Para tanto, os projetos têm como base lançar-se em busca de temas a serem definidos de acordo com a vontade, necessidade e interesse do(s) participante(s), assegurando o caráter investigativo pela busca do que se propuseram fazer." (BARBOSA, 2004 apud ANDRIGHETTI, 2006 p. 9).

3.1.5 As turmas do II Ciclo

Observei as aulas de francês das três professoras nas turmas B20, B24, B30, B32, B31, todas do segundo ciclo do Ensino Fundamental – equivalentes à sexta série do regime seriado, tendo cada turma uma média de 25 a 30 alunos, de 9 a 12 anos, todos moradores dos arredores da escola, portanto, crianças de famílias sem recursos financeiros, com acesso muito restrito tanto a bens de consumo quanto a bens de cultura de um modo geral.

Nas aulas que observei, as crianças eram na maioria crianças agitadas, indisciplinadas, algumas agressivas, hostis, conversam o tempo todo, levantam e andam pela sala, brigam e se insultam, não mostram interesse em aprender, em algumas ocasiões se revelam agressivos, e poucos são os que trazem de casa o dever feito (cf. descrições das aulas nas seções 4.3 e 4.4). Esse comportamento, na minha interpretação inicial, constituía uma resistência ao ensino da LE. Conversando com outros professores, entretanto, constatei que o comportamento dos alunos é o mesmo nas outras disciplinas.

Nos primeiros dias de observação, podia-se notar a curiosidade e o estranhamento que minha presença provocava. Alguns, mais corajosos, perguntaram: “*A senhora também é professora de francês?*” Depois de alguns dias, pude notar que não havia mais a curiosidade e o estranhamento dos primeiros dias; já me tratavam como mais uma professora do colégio, cumprimentando-me em francês, algumas meninas fazendo questão de me abraçar, enfim, tratando-me da mesma forma com que tratam a professora de francês da escola.

Apesar do clima de agitação e indisciplina freqüente nas aulas, os alunos demonstram compreender as instruções que são dadas em francês: - “*abram o caderno, fechem a porta, silêncio, sentem, vem aqui*”. Conforme as observações das aulas, eles demonstram conhecer em francês os conteúdos já trabalhados pelas professoras anteriormente, tais como cores, números, dias da semana, peças de vestuário, membros da família e nomes de alguns animais. Uma vez que os conteúdos acima correspondem à ações apresentadas nas descrições que faço das aulas das professoras nas seções 4.3 e 4.4, optei por não me aprofundar nesses aspectos nesta seção onde o foco é a descrição dos alunos do II Ciclo.

Segundo as professoras, eles são criativos, inteligentes e quando estão motivados, “*fazem muito mais do que a gente imagina que são capazes de fazer*” (Professora Emília, entrevista). Segundo a professora Emília, eles não são diferentes das crianças de escolas particulares. Para ela “*As crianças no fundo são as mesmas, querem afeto, carinho, dedicação, amor... se você dá tudo isso, eles vão gostar da sua matéria*” (Professora Emília, entrevista). A professora Júlia, por sua vez, acredita que “*as crianças amam o francês [...] eles*

ficam enaltecidos de poder falar "Bonjour, madame", e que eles repetem, com professores de outras disciplinas, o que aprendem em francês: "fermez la porte, ouvrez le cahier, un stylo, s'il vous plait." (Aula do dia 19/112004. Turma B 30. E - 3).

Da mesma forma que as colegas, a professora Celene demonstrou conhecê-los muito bem. Com os menores (de 11 anos) ela procura um equilíbrio com atividades lúdicas, pois "*eles são malandros*", mas ela parece compreender o comportamento dos adolescentes:

Eu acho que é o normal deles não querer nada, adolescente é difícil [...] é mais difícil agradar, eles mesmo não sabem o que agrada, em princípio, eles [adolescentes] negam a aula, negam que eles vão sentir prazer ali, negam aquilo que a gente propõe, não sei se é pra se afirmar e qualquer professor lida com isso, tem que fazer todo um jogo de convencimento. (Professora Celene, entrevista, outubro de 2004)

3.1.6 As Professoras

Nesta seção apresento as três professoras participantes desta pesquisa. Considerando que suas opiniões, crenças, concepções e alguns aspectos de sua personalidade são sistematicamente citados ao longo do próximo capítulo, optei aqui por uma apresentação de dados profissionais.

a) Professora Celene:

Professora de francês, formada há 13 anos em Letras com habilitação em francês, trabalhando há 6 anos na escola pública da rede municipal de Porto Alegre.

Número de alunos de francês: 300 alunos

Carga horária: 40 horas

b) Professora Emília:

Professora de francês, formada há 27 anos em Letras com habilitação em francês, Mestre em Literatura Francesa, cursando atualmente disciplinas do Doutorado. Professora na rede municipal de Porto Alegre, trabalha há 25 anos na escola pública³⁸.

Professora de francês em 2 cursos particulares, além da escola.

Número de alunos de francês: aproximadamente 130 alunos

Carga horária: 20 horas na escola municipal (liberada em 20 horas para o Doutorado na ocasião da pesquisa).

³⁸ A professora aposentou-se na ocasião em que eu fazia as observações de suas aulas.

c) Professora Júlia:

Professora de francês há 15 anos, formada em Letras com habilitação em francês, Mestre em Literatura Francesa, e Doutora em Aquisição da Linguagem pela UFRGS. Professora na rede pública há 15 anos, sendo 8 na rede pública estadual e 7 na rede pública municipal de Porto Alegre. Na ocasião desta pesquisa, professora de francês em duas Escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Alegre.

Número de alunos de francês: 420 alunos entre as 2 escolas

Carga horária: 30 horas

Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991), os professores que não se atualizam através de cursos, participação em congressos, pesquisas, correm o risco de agir somente de acordo com suas crenças, intuições e experiências. A prática pedagógica é resultado das representações, mas também do conhecimento resultante da formação. Nas entrevistas, as professoras revelam que procuram se atualizar permanentemente, e destacam o papel da APFRS na formação continuada, pois embora com recursos limitados, essa Associação apóia e promove cursos, estágios, seminários e encontros entre professores de francês no exterior e no Brasil. Esses encontros possibilitam a integração de professores de francês de vários níveis e atuando em contextos diferentes.

O empenho dos professores de francês é motivado, segundo a presidente da APFRS, pela luta constante deles em manter o interesse pela língua, que afinal, não é a preferida na comunidade escolar:

Como o professor de francês tem que se esforçar muito pra manter os alunos interessados, motivados, ele acaba se tornando um professor engajado, ele "veste a camisa" realmente, e acaba fazendo de forma diferente daquilo que aprendeu por experiência. Os professores vão buscando o melhor caminho, experimentando, e nesse sentido, é bom ter alguém com experiência, mesmo que seja em cursos livres, o importante é perceber que não é o mesmo público, e que tem que tentar outras coisas. No caso de francês, tem a Associação de professores que funciona realmente, os professores são muito unidos, então, eles têm ajuda pra formação, há uma professora da Aliança fazendo formação para esses professores da rede municipal, que tem também o apoio do SCAC através de projetos [...] através de iniciativas de alguns profs de francês está havendo uma retomada do ensino em escolas públicas (escolas municipais). (Presidente da APFRS, entrevista, março de 2004) (grifos meus).

O depoimento da presidente da APFRS explica de certa forma a origem da representação que se criou em torno de professores de francês como *uma entidade de natureza*

diferente das outras, conforme será discutido mais adiante (Capítulo 4), e que é apresentado em depoimentos como: "*o professor de francês é diferente por natureza*" (professora de francês entrevistada em Scherer (2000 p. 109), "*professores de francês têm esse gosto pelo diferente, pelo criativo [...] é da natureza do professor de francês*" (Presidente da APFRS, entrevista, março de 2004). A visão da presidente da associação coincide com a concepção de Harklau (2000) para quem "as representações resultam de tentativas constantes de se colocar um grupo heterogêneo e dinâmico sob uma mesma denominação, a fim de entendê-lo melhor." (HARKLAU, 2000, p. 37)

A propósito do papel da APFRS na formação dos professores de francês, a presidente da associação afirma que:

O que se manteve [do ensino de francês no estado] eu acho que se deve muito à Associação uma vez que os professores de francês que atuam na Associação estão constantemente engajados numa ação de divulgação e de motivação para o francês, então eles agem mesmo individualmente, pois a associação não tem exatamente uma estrutura administrativa: não temos ninguém que possa ficar num gabinete planejando ações pedagógicas ou de intervenção, o objetivo é mais de ação junto às pessoas para motivar, reunir, atualizar os professores, e aproveitar as circunstâncias dentro do sistema escolar para fazer seu discurso sobre o plurilinguismo. (Presidente da APFRS, entrevista, março de 2004). (grifos meus)

A presidente da APFRS destaca ainda o papel importante do SCAC nessa formação continuada dos professores:

Percebemos que, aqui em Porto Alegre, a presença do SCAC tem tido algumas conseqüências como, por exemplo, tem facilitado as formações, pois como o SCAC trabalha junto à secretaria de educação (SMED) através de um acordo, nós conseguimos espaço para as formações. Isso ainda não teve como repercussão a retomada do ensino de francês nas escolas do Estado, embora não haja nada explicitamente contra isso. (Presidente da APFRS, entrevista, março de 2004)

Minha experiência e convivência com professores de francês durante anos de trabalho confirma um engajamento expressivo por parte de professores de francês em promover junto à comunidade em geral ações que despertem o interesse pelo aprendizado da língua. Assim como Scherer (2000), acredito que a história do percurso individual dos professores em geral revela uma boa parte da origem de suas representações sobre a disciplina que ensinam. Não é sem razão, portanto, que muitas das perguntas que constam do roteiro das entrevistas deste estudo giram em torno da formação dos profissionais entrevistados.

As asserções de Castellotti e de Carlo (1995, p 35) reforçam essa idéia: segundo os autores,

descrevendo seu percurso individual, os professores revelam o peso que adquiriram as convicções, as crenças, as representações, os modelos de comportamento, quer tenham sido construídos com base em sua experiência de alunos, na imagem social que [esses professores] têm do ensino, ou nas expectativas projetadas sobre eles por seus alunos e pela instituição. Acreditamos que o próprio passado de alunos [desses professores], os estudos e as escolhas que fizeram influenciam fortemente seu presente de professores e nos fornecem também indicações sobre o tipo e os conteúdos da formação a se propor.

Os autores acrescentam que o fato de os professores se interrogarem (ou de serem questionados) sobre suas escolhas traz à tona a necessidade de justificar e de valorizar o papel que ocupam. Acreditam, além disso, que, como a profissão de professor desfruta de uma imagem social muito forte, essa representação tem um peso nas escolhas pessoais maior até do que as exigências reais da profissão.

Esse pensamento retoma, de certa forma, minha pergunta de pesquisa, uma vez que coincide com minha idéia inicial de que as representações dos professores de francês sobre a língua que falam e ensinam pesaram – e pesam ainda - na escolha profissional que fizeram, bem como na perseverança que demonstram sendo professoras de francês em um contexto não tão favorável ao ensino/aprendizagem de LE como a escola pública.

Em artigo apresentado no Seminário Regional de Professores de francês em Pelotas, RS, Graça (2001) lembra que atualmente a atitude dos professores está centrada em uma prática de ensino reflexiva e contextualizada, com um evidente interesse por uma prática integrada da língua estrangeira com a língua materna na escola, favorecendo a construção do conhecimento e a consciência, por parte do aluno, do funcionamento da linguagem de forma mais ampla. Nesse contexto, segundo Graça (2001), os professores de francês vivem em Porto Alegre, nos dias de hoje, uma realidade enriquecedora nas escolas municipais com um contingente de aproximadamente 4.000 alunos, graças em grande parte, à ação da Associação que, dentro de uma política de ensino de línguas, propôs um projeto de ensino precoce nas escolas municipais da capital com apoio da Embaixada da França, resultando na assinatura de um acordo que tem garantido uma formação permanente aos professores de francês da rede municipal.

Há uma parceria entre a APFRS, a SMED e o SCAC, e a SMED estimula essa parceria porque acredita na importância da diversidade para os alunos, na possibilidade de ampliar culturas. Mas é sobre os professores que repousa a motivação da francofonia. (Presidente da APFRS, entrevista, março de 2004) (grifo meu)

Uma vez descritos os fatores envolvidos no contexto da pesquisa, apresento a seguir a

forma como foram gerados os dados deste trabalho.

3.2 GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa qualitativa costuma trabalhar com vários dados, de fontes diversas, para que se possa fazer uma triangulação com os mesmos. Como Pirovano (2001), acredito que essa é uma tentativa de mostrar uma visão mais aproximada da realidade e, assim, utilizando mais de uma técnica de geração de dados, poderemos alcançar maior confiabilidade nos resultados obtidos.

Neste trabalho, utilizo os seguintes instrumentos para a geração dos dados: entrevistas semi-estruturadas com as professoras, gravadas em áudio e transcritas na íntegra, observação de aulas de francês dessas professoras nas escolas onde trabalham, gravações em áudio de algumas aulas que, no entanto, não foram utilizadas devido ao barulho em aula. Em um diário de campo, procurei anotar e descrever todas as atividades das professoras, mesmo quando se repetiam, de forma que pudessem me auxiliar na compreensão do sentido que essas atividades têm para elas. Apesar de não ser o foco deste trabalho, relato também comportamentos dos alunos que considero importantes para a análise.

3.2.1 Entrevistas

As professoras foram escolhidas em função da disponibilidade em me aceitarem como observadora em suas aulas, e por se encaixarem no recorte da pesquisa: professoras de francês atuando na escola pública. Nessa questão, eu tive a orientação da presidente da Associação de Professores de francês do Rio Grande do Sul, que me indicou escolas da rede municipal onde eu poderia fazer a pesquisa, e professoras de francês dessas escolas que estariam dispostas a responder minhas perguntas, bem como permitir minha presença em suas aulas.

Entrevistei as professoras com a orientação de um roteiro de perguntas referentes às suas representações sobre a LE que falam e ensinam, sobre si mesmas como professoras de francês e sobre o ensino de francês na escola pública.

As entrevistas aconteceram de maneira informal, e nem sempre no mesmo lugar: a professora Emília foi entrevistada no curso de línguas onde dá aula, a professora Júlia, na sala dos professores da escola, sendo que a professora Celene preferiu ser entrevistada em casa. Em todas as ocasiões em que fui às escolas observar as aulas das professoras, porém, aproveitava para esclarecer pontos que me ocorriam durante as aulas ou para completar aspectos que

havam ficado incompletos nas entrevistas. Portanto, além de responderem minhas perguntas nos lugares acima citados, as três professoras conversavam comigo também após ministrarem suas aulas de francês ou no intervalo entre as aulas, geralmente no pátio ou na sala dos professores da escola.

Entrevistei a professora Júlia durante os meses de abril, maio e junho de 2004, e a professora Celene, nos meses de setembro, outubro e novembro de 2004. Comecei a acompanhar as atividades da Professora Emília em março de 2003, pois, em nosso primeiro contato, no final do mês de fevereiro do mesmo ano, ela havia me avisado que iria se aposentar em breve. Uma vez que ela me havia sido indicada com uma das professoras que trabalhava com o projeto Bivalência na escola pública, e havia oferecido sua sala de aula para minhas observações, não hesitei em iniciar minha pesquisa dessa forma, aproveitando nossos contatos na escola para iniciar as entrevistas que foram, porém, interrompidas no início de abril (a professora estava fazendo disciplinas para o Doutorado) e retomadas no ano seguinte, no mês de junho, quando a professora já estava aposentada.

Esclareci às professoras o tema de minha pesquisa, sem, no entanto, fornecer detalhes da análise. Acredito que tenha criado uma identificação ou mesmo certa cumplicidade com as professoras ao dizer que estava procurando entender as razões pelas quais muitas de nós continuávamos a dar aulas de francês em um contexto onde a preferência pelo inglês é inegável.

Como mencionei acima, a fim de entender melhor o que ouvi nas entrevistas e vi durante a observação das aulas, tive conversas informais com as professoras, sobre os alunos e as atividades de sala de aula. Essas conversas aconteceram na sua maioria, depois das aulas, nos corredores e no pátio da escola, ou na sala dos professores da escola, sempre que elas dispunham de algum tempo livre. Foram conversas bastante esclarecedoras, sobretudo porque, conforme percebi, as professoras gostam de falar sobre o trabalho que fazem. Isso fortaleceu a relação de confiança e segurança entre nós. Pude, então, ouvi-las falar sobre aspectos que não havia focado nas entrevistas, como por exemplo, a reação mais comum dos alunos em relação às atividades propostas, o comportamento deles em geral na aula, com foco, sobretudo, na indisciplina, trabalhos feitos por elas antes da minha pesquisa, e impressões delas sobre o meu trabalho.

Em uma interlocução, as respostas levam a perguntas que não estavam planejadas, o que efetivamente aconteceu nas entrevistas que fiz. Considerei mais produtivo, portanto, seguir um roteiro de perguntas, que poderiam mudar ao longo da interlocução, permitindo explorar tópicos que não havia previsto. As perguntas da entrevista, em sua maioria, se

inspiraram em Grigoletto (2003), Celani & Magalhães (2002) e Scherer (1994), mas foram adaptadas para o FLE; acrescentei as perguntas referentes às representações sobre a língua francesa.

Considerando os objetivos da pesquisa, as perguntas da entrevista foram agrupadas em três tópicos: representações sobre a língua e a cultura francesas, representações sobre si mesmos como professores de francês, e representações sobre o ensino de francês na escola, conforme o quadro a seguir.

1 – Representações sobre a língua/cultura francesa:

- Por que você decidiu se tornar professora de francês?
- Que imagem tem você da língua e da cultura francesas?
- O que acha do que diz boa parte da comunidade escolar brasileira sobre o ensino de francês na escola: “[...] *é uma língua em extinção, quase morta* [...]”?

2 – Representações sobre si mesmo(a) como professor(a) de francês (incluindo sua trajetória de aprendizagem):

- Como você aprendeu francês? Que competências eram desenvolvidas? Em sua opinião, o que era mais difícil, escrita ou oral? *
- Que dificuldades você teve no passado ou ainda tem com a língua francesa?*
- Que atrativos essa língua exerceu ou exerce sobre você?
- Você se considera proficiente em francês? Por quê?
- Quais são seus pontos fortes como professora de francês?
- Quem é o bom professor de francês?
- O que você faz para se desenvolver profissionalmente? Justifique.
- Como você reflete sobre sua prática de sala de aula?
- Para ser professor de francês, você acha importante falar a língua como um nativo?*
- O que faz você continuar a ser professor de francês apesar das dificuldades que enfrenta, no meio educativo, o ensino dessa língua que não tem mais o prestígio de antigamente?
- Você costuma relacionar o francês com outras línguas em aula? Quais?*
- Você procura fazer os alunos gostarem de francês? Como?

3 – Representações sobre o ensino de francês na escola

- Em sua opinião, com que propósito se ensina LE nas escolas da rede pública atualmente?
- Como é ser professor de francês na escola pública?
- Você acha possível ensinar as quatro habilidades na escola pública?*

Quadro 1 – Roteiro de perguntas para entrevista com professores de francês como língua estrangeira

* Perguntas acrescentadas por mim ao roteiro baseado em Grigoletto, Celani e Magalhães e Scherer.

Após a transcrição das entrevistas, reuni os trechos das respostas que poderiam

contribuir para a construção das representações das professoras acerca da LE que falam e ensinam, sobre si mesmas como professoras de francês e sobre o ensino de francês na escola pública. Evidentemente, esses trechos não se limitam a uma pergunta específica, mas a toda entrevista, já que as respostas das professoras entrevistadas muitas vezes se sobrepõem quanto aos temas abordados aqui. Abaixo, alguns exemplos de trechos que julguei como reveladores das representações dessas professoras em relação aos três aspectos focalizados.

a) Status da língua francesa:

Referências à língua como fonte de identificação, fascínio, paixão e prazer:

“*Então fiquei apaixonada pelo francês*”; “*eu sinto prazer em falar a língua*” (Professora Emília, entrevista); “*Achei muito bonita a língua*” (Professora Celene, entrevista).

Referências ao valor atribuído à língua atualmente (menos prestígio, elitista):

“*O francês não tá morto, se encontra em muitos lugares*” (Professora Celene, entrevista); “*Eu acho que a gente tem que parar com essa visão elitista do francês*” (Professora Júlia, entrevista).

Referências a outras características da língua (dificuldade ou facilidade de falar, semelhança com o português):

“*Ou você fala “comme il faut” (como deve ser), ou você não fala! [...] francês é muito rígido*” (Professora Júlia, entrevista); “*falo muito do francês porque eu acho muito fácil*” (Professora Emília, entrevista); “[francês] *que parece com português*” (Professora Emília, entrevista).

b) Perfil do professor de francês:

Referências ao professor de francês como “diferente por natureza”:

“*eu digo que a maioria de nós, professores de francês tem esse gosto pelo diferente, pelo criativo*” (Presidente da APFRS, entrevista).

Referências à proficiência desejada do professor de francês:

“*eu busco isso [falar francês como um nativo] busco porque eu acho que isso faz parte*

do meu conhecimento como boa professora [...] eu acho que todo professor de francês tem essa utopia de "falar como um nativo." (Professora Emília, entrevista); *“a concepção de que o bom professor é aquele que fala como um francês é uma visão ultrapassada”* (Professora Júlia, entrevista, maio de 2004)

Referências ao professor de francês como motivador do interesse e da auto-estima das crianças:

“as crianças [...] querem afeto, carinho, dedicação, amor, se você dá tudo isso, eles vão gostar da sua matéria.” (Professora Emília, entrevista); *“vamos cativar esse aluno”* (Professora Emília, entrevista); *“eles se sentem enaltecidos de poder se comunicar em outra língua, é pouquinho, mas é a auto-estima deles.”* (Professora Júlia, entrevista, maio de 2004)

Referências aos diferentes compromissos do professor de francês:

“a gente dá aula de LE, aula de francês é mostrar esses laços com as outras línguas, e eu tento mostrar, na medida do possível.” (Professora Júlia, entrevista, abril de 2004); *“ensinar francês de uma maneira interessante, que eles entendam, que tenha sentido, e isso eu acho que é muito pela oralidade”* (Professora Júlia, entrevista, maio de 2004); *“a gente professor tem que identificar bem o público que tem pra poder se dar bem com esse público, as práticas não são iguais, nenhuma turma é igual.”* (Professora Emília, entrevista)

c) Objetivos do ensino de francês na escola:

Referências ao objetivo do ensino de LE na escola como abrir portas e horizontes:

“a LE é pra dar a mesma chance aos alunos da escola pública que têm os da escola particular (Professora Celene, entrevista, setembro de 2004); *“pra que eles façam, pra que eles realmente queiram, a gente tem que abrir portas.”* (Professora Emília, entrevista, abril de 2003)

Referências ao desenvolvimento das quatro habilidades:

“Essa é uma preocupação nossa, de professores de francês: não interessa se são 40 alunos em sala, nós temos que fazer o aluno falar, ler, escrever, eu procurei fazer nas escolas da periferia” (Professora Emília, entrevista)

Referências a formas de ensinar a LE na escola:

“É por isso que eu acho que na periferia tem que ser com o português, porque assim eles vão ver valor nesse francês, senão, não tem valor.” (Professora Emília, entrevista); *“Nós temos uma abertura muito grande na prefeitura, eu mesma escolho o método ou o material”* (Professora Emília, entrevista)

3.2.2 Observação de aulas

Sabe-se que existe uma distinção entre o que as pessoas entrevistadas dizem fazer e aquilo que realmente fazem, portanto, além das entrevistas, era preciso observar as ações das professoras entrevistadas em sala de aula a fim de verificar se suas representações se revelavam também na prática pedagógica.

Segundo Barcelos (2001), há três abordagens metodológicas para se investigar crenças (ou culturas, imagens, representações) de professores e alunos sobre ensino e aprendizagem de línguas: abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual. As duas primeiras vêem crenças como obstáculos à aprendizagem, e obtêm os dados com base em questionários e entrevistas semi-estruturadas, não analisando a relação entre as crenças e as ações dos participantes em contexto. Na abordagem contextual, a investigação das crenças sobre ensino e aprendizagem é feita através da observação dos participantes em seu contexto de atuação, onde elas se revelam de fato. Uma vez que busco investigar a relação entre as representações de professores de francês sobre a LE que falam e ensinam e sua prática de ensino, optei por utilizar a abordagem contextual gerando dados para a referida investigação na observação de suas aulas (além das entrevistas).

Assisti às aulas de francês (de 50 minutos cada aula) das professoras procurando, na sua prática pedagógica, dados que revelassem suas representações sobre os tópicos assinalados acima. Durante as aulas, procurei observar atitudes das professoras em relação à LE (atitudes que poderiam revelar valores atribuídos à língua, ao país e à cultura estrangeira), as atividades escolhidas para trabalhar com os alunos, as habilidades privilegiadas (orais ou escritas), o material didático escolhido (manual de FLE ou produção pessoal), bem como a reação delas relativamente ao comportamento dos alunos. Em todos esses aspectos observados procurei perceber as atitudes em relação à língua francesa que os professores revelavam e a imagem da língua francesa que traziam à tona através da sua prática.

Conforme esclareci na seção anterior, observei as 4 aulas da professora Emília no mês

de março e começo de abril de 2003 em razão da proximidade do início de sua aposentadoria que ocorreu, efetivamente, no mês de abril. Durante os meses de março, abril e junho de 2004 freqüentei as duas escolas da rede municipal onde a professora Júlia ministra aulas de francês, e nos meses de setembro (uma parte), outubro e novembro, a escola onde a professora Celene trabalha.

Conforme já expus anteriormente, observei aulas de francês no 2º ciclo – correspondendo à sexta série do regime seriado (turmas B20, B24, B30, B32, B31) em escolas que adotam o sistema por Ciclos de Aprendizagem. Escolhi o 2º ciclo porque era com as turmas desse ciclo que a professora Emília estava colocando em prática o Projeto Bivalência, uma abordagem metodológica que visa integrar a didática do português língua materna e do francês língua estrangeira, e que me interessava particularmente observar, pois é um projeto voltado para as condições do ensino público (descrevo mais detalhadamente esse projeto na seção 4.6).

Como iniciei a pesquisa observando as aulas dessa professora, decidi manter o foco de observação nas aulas do 2º ciclo, aproveitando o fato de as outras professoras também ministrarem aulas em turmas desse ciclo. Ao todo, observei 4 aulas da professora Emília, dezessete aulas da professora Julia (nas duas escolas) e oito aulas da professora Celene, aulas de cinquenta minutos cada uma.

Durante as aulas, procurava sentar sempre no fundo da sala, de forma que pudesse observar e registrar o maior número possível de acontecimentos. Embora o foco fosse as professoras e as ações que poderiam revelar suas representações na prática de sala de aula, registrei também o comportamento dos alunos, sobretudo suas reações às atividades propostas pelas professoras. As três foram informadas de que eu estaria observando as atividades possíveis de se colocar em prática na aula de francês em escola pública. Devo ressaltar que em nenhum momento senti que minha presença tenha constrangido as professoras. De qualquer modo, continuei me esforçando em manter os laços criados nas entrevistas. Em várias ocasiões, elas se dirigiram a mim durante a aula, seja para pedir minha opinião ou para confirmar algo.

Durante os cinquenta minutos de cada aula, procurava anotar todas as ações das professoras, incluindo algumas atitudes dos alunos que me pareceram relevantes para a pesquisa. (cf. seção 3.1.5 neste capítulo). Gravei algumas aulas em áudio, mas o barulho dificultou muito a compreensão da gravação.

Nas primeiras aulas observadas, pude perceber que a minha presença alterava o comportamento dos alunos: seja para chamar a atenção ou por curiosidade, eles se voltavam

para me olhar, sendo que alguns, mais desinibidos ou mais curiosos, me faziam perguntas: “*A senhora também é professora de francês?*”. Na primeira aula eu me apresentei à turma, dizendo de onde sou e a razão de minha presença na escola. Disse a eles que estava ali para observar o trabalho de francês que eles e a professora estavam fazendo porque queria poder levar o mesmo trabalho para a minha cidade, onde alunos como eles gostariam de aprender francês, mas não conseguem porque não é uma disciplina do currículo das escolas públicas. Conforme disse anteriormente, depois de alguns dias, pude notar que não havia mais a curiosidade e o estranhamento dos primeiros dias; já me tratavam como mais uma professora do colégio, cumprimentando-me em francês, algumas meninas fazendo questão de me abraçar, me tratando da mesma forma com que tratam a professora de francês da escola.

Para a análise dos dados, li várias vezes minhas anotações, e após selecionar os trechos relevantes, escrevi vinhetas descritivas das ações que observei na sala de aula e/ou em outros locais da escola. Através das vinhetas, procuro descrever, como nos excertos das entrevistas, situações em que as ações das professoras pudessem ser interpretadas como reveladoras das atitudes em relação à língua francesa, ao perfil do professor de francês e ao objetivo de ensino de francês na escola pública, conforme já descrito acima.

3.3 PERGUNTAS E OBJETIVOS DA PESQUISA

Conforme referi no capítulo 1, seção 1.2, (Justificativa da Pesquisa), tendo como ponto de partida a expectativa de que professores têm representações sociais particulares sobre a LE que falam e ensinam, o objetivo do trabalho é identificar e descrever as representações desses profissionais sobre a língua e a cultura francesas, sobre suas identidades como professores de FLE, bem como sobre o ensino de francês na escola. Busco elementos que contribuam para a construção do perfil do profissional de ensino de francês, associado, entre outros aspectos, a uma persistência em ensinar uma LE reconhecidamente minoritária no meio educativo.

Conforme disse também no capítulo 1.2, já havia um interesse em investigar como estava ocorrendo o ensino de francês na escola pública, uma vez que tínhamos conhecimento de trabalhos bem sucedidos realizados por colegas atuando em escolas da rede municipal de Porto Alegre. Entretanto, o que de fato pesou na escolha da escola pública como contexto deste trabalho foi a idéia que deu origem à pesquisa: as representações sociais dos professores de francês sobre a LE que falam e ensinam parecem estar relacionadas a sua motivação em escolherem a profissão e permanecerem professoras dessa LE não hegemônica e considerada minoritária no meio educativo. Este trabalho, portanto, não tem apenas o objetivo citado

acima, mas propõe-se a promover uma reflexão sobre os propósitos do ensino de francês na escola pública, bem como contribuir para fornecer alguns dados sobre esse ensino.

Tendo em vista as expectativas acima apresentadas, a pergunta que norteia esta pesquisa é: Quais são e como se revelam na prática de ensino as representações sociais dos professores de francês da escola pública sobre essa língua/cultura estrangeira, sobre si mesmas como professoras de francês, bem como sobre o ensino de francês na escola pública? Como se trata de uma pergunta abrangente, optei por subdividi-la em duas perguntas a fim de tornar mais claro o trajeto (ou as etapas do trajeto) que pretendo fazer para chegar às respostas que procuro. São elas:

- O que dizem as professoras de francês que trabalham na escola pública sobre a língua que ensinam, sobre si mesmos como professores e sobre o ensino de francês na escola?
- O que as ações das professoras na sala de aula podem revelar quanto às suas representações sobre a língua que ensinam, sobre si mesmos como professores e sobre o ensino de francês na escola?

Tendo em vista as perguntas levantadas acima, os objetivos do trabalho são:

- Identificar e descrever as representações das professoras entrevistadas a partir do que dizem sobre a língua francesa, sobre a profissão de professor de francês e sobre o ensino dessa LE na escola pública e
- Observar as aulas de francês dessas professoras na escola, verificando quais representações são reveladas na prática de sala de aula.

Espero, através desses objetivos, poder contribuir para a compreensão do perfil do professor de francês, refletindo sobre possíveis relações entre suas representações, sua escolha pela profissão e sua motivação para permanecerem na profissão. Passo, a seguir, ao capítulo onde faço a análise dos dados propriamente dita.

4 O QUE FAZ O PROFESSOR DE FRANCÊS SE CONSIDERAR “DIFERENTE POR NATUREZA”

Neste capítulo, descrevo as representações das professoras sobre a língua francesa, sobre si mesmas como professoras de francês, bem como sobre o ensino de francês na escola pública, com base no discurso e nas ações dessas professoras nas aulas de francês que ministram para crianças do 2º ciclo em escolas públicas da rede municipal de Porto Alegre.

Iniciei este estudo tendo como ponto de partida a idéia de que professores de francês se deixam arrebatados pelo entusiasmo, pelo *fascínio e paixão* na valorização dessa língua/cultura que não tem mais a mesma importância social e prestígio que tiveram no cenário brasileiro na época recente de formação escolar ou universitária desses profissionais, o que, por sua vez, contribui para a formação de representações sobre a língua que falam e ensinam. Essa idéia, aliada à teoria de Grigoletto (2003) de que *o fascínio e paixão pela língua* estão presentes no discurso de professores de LE, se confirma em alguns dos relatos das professoras entrevistadas, como pretendo mostrar a seguir.

Apoiada nessa idéia, bem como nos estudos de Celani (2002) e Grigoletto (2003) (cf. Capítulo 2), esta pesquisa parte do princípio de que são as representações que o professor tem da língua que fala e ensina que determinam a *motivação* desses professores para ensinar de uma determinada maneira, motivação que CUQ e GRUCA (2002, p 138) definem como “conjunto dos fenômenos dos quais depende o estímulo para agir com a finalidade de atingir um determinado objetivo”. Como veremos mais adiante, no que se refere ao ensino de francês, fatores afetivos e emocionais parecem estar relacionados às representações desses professores da língua e da cultura francesas e se refletem em sua prática pedagógica cotidiana. Através da triangulação dos dados do discurso e das ações das professoras, analiso a seguir as representações que pude inferir quanto às suas representações sobre a língua, a profissão que exercem e sobre os objetivos do ensino da língua francesa na escola.

É preciso reconhecer que tive dificuldades em seguir todas as regras propostas por Wolcott (2001, apud ASSIS-PETERSON) para entrevistas: ouvindo os relatos, notei que, na ânsia de criar uma empatia com as entrevistadas, algumas vezes interrompi o fluxo do discurso, impondo a minha visão; é um exercício de sabedoria saber esperar que o interlocutor construa sua idéia, às vezes precisando reformular o pensamento e procurando as palavras que nem sempre expressam exatamente o que quer dizer. Uma vez que separei as perguntas do roteiro por tópicos, conforme explico no Capítulo 3, optei por fazer desses tópicos os títulos das seções deste capítulo. Passo então à análise dos dados propriamente dita.

4.1 REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS DE FRANCÊS SOBRE A LE QUE FALAM E ENSINAM

Após a transcrição das entrevistas, reuni os trechos das respostas que poderiam contribuir para a construção das representações das professoras acerca da LE que falam e ensinam, sobre si mesmas como professoras de francês e sobre o ensino de francês na escola pública. Conforme já apontei anteriormente, esses trechos não se limitam a uma pergunta específica, mas a toda entrevista, já que as respostas das professoras entrevistadas muitas vezes se sobrepõem quanto aos temas abordados aqui.

Para a análise dos dados gerados nas observações na escola, li várias vezes minhas anotações e após selecionar os trechos relevantes, escrevi vinhetas descritivas das ações que observei na sala de aula e/ou em outros locais da escola. Através das vinhetas, procuro descrever situações que entendi como reveladoras das concepções e pontos de vista das professoras, os quais também foram levantados por elas nos depoimentos. Na minha interpretação, alguns excertos dos depoimentos bem como das ações que descrevo nas vinhetas revelam uma combinação de dois ou de três aspectos aqui focalizados, o que me fez optar por repeti-los ao longo da discussão quando julguei necessário.

Como forma de organizar a relação entre o discurso e a prática das participantes deste estudo, organizei quadros que ilustram a correspondência entre o discurso e a ação e que apresento no final deste capítulo como uma forma de resumo dos resultados aqui analisados. Apresento, a seguir, os resultados conforme indicado no capítulo da Metodologia, a saber: representações em relação ao status da língua, ao perfil do professor de francês e aos objetivos do ensino do francês na escola pública.

4.1.2 O status da língua francesa

Como podemos ver nos dados abaixo, para as professoras deste estudo, a língua francesa é fonte de fascínio, paixão e prazer, é uma língua socialmente dinâmica, embora com menos prestígio hoje, e apresenta determinadas características que ora a tornam fácil ora difícil para aprender.

- a) Língua francesa: língua de identificação, fascinante, prazerosa, bonita, sonora

Fiz Letras e me tornei professora de francês porque já me sentia meio francesa.
(Professora Celene, entrevista)

eu estudei no colégio francês, tinha aquela mesma orientação francesa, eu adorava [...] no 2º grau eu escolhi o francês pra estudar, [...] eu fiz faculdade de Letras pra poder fazer francês [...] eu vinculo muito à emoção, ao afeto, porque fui muito carinhosamente tratada pelas freiras, e elas falavam francês, então eu fiz uma transferência, do amor pela língua ao amor por elas. (Professora Emília, entrevista)

O relato da professora Emília revela atitudes em relação ao francês que parecem ter ficado da época em que era aluna. Em seu depoimento pode-se notar sua motivação afetiva quando faz uma identificação da LE com o carinho que sentia pelas freiras que a tratavam muito bem na escola.

[...] Eu amava francês, e eu amava por uma sedução, tive o envolvimento com o ballet, fiz oito anos [de ballet] as professoras falavam os termos em francês, eu adorava a língua, ficava repetindo... [...] então, eu tive mesmo uma sedução, eu amei muito [o francês], e quando a gente ama não tem muito "racional"... hoje eu gosto, mas de uma maneira bem racional, enxergando as limitações, antes eu era apaixonada [pelo francês]. (Professora Júlia, entrevista)

eu posso dizer que [escolhi] francês porque gosto da língua. (Professora Celene, entrevista)

[...] o francês é maravilhoso [...] é uma língua maravilhosa [...] o povo é maravilhoso... (Professora Emília, entrevista)

Na aula do dia 31 de março de 2004, na turma B-30, pude observar, na sala de aula, um momento em que a professora Júlia motiva o aluno a trabalhar, ajudando-o e relacionando o sentimento de afeto pela língua francesa com o fato de conseguir realizar uma tarefa nessa língua, neste caso pintar nomeando as cores em francês.

Faltam 10 minutos para terminar a aula. Um dos alunos diz que não quer fazer a tarefa que a professora passou: desenhar um coelho usando as cores que ela já havia ensinado e que orientou há pouco na aula. A professora senta ao lado do aluno, pergunta sobre o último jogo de futebol em que o time dele jogou, diz que torce pelo mesmo time, pega um lápis de cor, dá outro ao aluno e os dois pintam o coelho. No meio da conversa ela vai perguntando a ele o nome da cor em francês: "Agora, *le bleu*, não, *le rouge*." Ele repete e entrega a ela o lápis da cor solicitada. Quando ele termina a tarefa e entrega, ela diz: – "***Viu como é bom? francês é assim!***" (Aula do dia 31/03/2004. Turma B 30. E – 3) (grifo meu)

A propósito da colocação da professora: "***Viu como é bom? francês é assim!***", considero pertinente lembrar Raja Gopalan (2003) em comunicação apresentada no FILE, na qual afirma que "não existe professor neutro, estamos em aula fazendo a cabeça dos alunos, somos responsáveis, sim, mexemos com crenças, portanto, de alguma forma, intervimos na sociedade."

Os trechos abaixo remetem à beleza, à sonoridade da língua:

[...] eu **fiquei cativada** mesmo pela “mise en scène”, e aí a língua também, achei muito bonita e fiquei **apaixonada**... [...] **que o francês é maravilhoso, que é uma língua maravilhosa, que o povo é maravilhoso, que é uma língua maravilhosa eles**³⁹ [os alunos] mesmo dizem, **que é sonora, que é bonita, que parece com português, eu não preciso falar.** (Professora Emília, entrevista) (grifos meus)

[...] **Comecei francês e achei muito bonita a língua.** (Professora Celene, entrevista)

[...] **é uma sedução que existe na língua, na sonoridade** (Professora Júlia, entrevista)

A mesma relação de língua francesa com fascínio, prazer e beleza é feita com a cultura e o povo francês, conforme ilustram os dados a seguir.

Eu tenho uma verdadeira paixão pelo povo francês, porque eles conseguiram, com revolução, mas conseguiram [...] **então, na minha mente, cultura francesa está muito ligada à história** [...] **agora, depois de 20 anos de estudos e viagens à França o que ficou pra mim foi essa força que eles têm de vencer pelas idéias, pelas palavras, eles continuam fazendo revolução pra tudo...** [...] **a partir de minhas idas lá, de conversas com franceses, eles mesmo são muito críticos, um povo que faz greve pra tudo é sinal que não é assim tão bonzinho... isso é uma das coisas que, pelas quais eu me encantei, desde a Revolução Francesa é um povo que não aceita mais ser capacho de reis e rainhas, que apesar de tudo, conseguiram fazer uma grande reforma no mundo, porque a gente sabe que o ideal de liberdade, igualdade, fraternidade, deu exemplo pra vários países.** (Professora Emília, entrevista)

Nos depoimentos acima, fica clara a representação positiva da professora sobre a língua, a cultura e o povo francês, imagem que revela uma espécie de “*senso comum*”, conforme relata MOREIRA (2006). Em sua dissertação sobre representações estereotipadas sobre a língua e a cultura francesas, o autor detectou representação semelhante à da professora no discurso dos alunos de francês do CELIN⁴⁰, representação que, em sua opinião, “é construída através da imagem da França como país rico, desenvolvido [...] cujos símbolos são, sobretudo, a Torre Eiffel, Napoleão Bonaparte, grandes pensadores e filósofos” (MOREIRA 2006, p. 1). Trata-se de uma imagem compartilhada pelo senso comum no Brasil e à qual faço referência em 2.2. Para o autor, essa visão de mundo decorre, dentre outros fatores, da cultura na qual está inserido o aluno, e revela sua maneira de ver o outro e sua cultura, bem como a si mesmo (p. 1).

Essa relação entre a língua, o povo, a história e a cultura francesas, mencionada de forma enfática pela professora Emília, não foi manifestada por ela nas aulas observadas, mas, como podemos ver no depoimento e na descrição de duas de suas aulas a seguir, ela procura levar os alunos a perceberem relações entre as culturas brasileira e francesas. Na minha

39 Os alunos a que a professora se refere são os de um curso particular de francês onde ela trabalha.

40 Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba.

interpretação, a professora procura também despertar nos alunos certa motivação para a vida a partir do exemplo de sucesso francês:

é saber que o francês pode ajudar essa criança a se conhecer melhor, pode ajudar na diferença a se achar, pode ajudar na comparação “Ah, na França é assim? E no Brasil, como é que é? Eles são melhores, piores? Eles conseguiram fazer? Nós também podemos conseguir.” (Professora Emília, entrevista) (grifos meu).

A professora relatou que, no ano anterior, por ocasião do aniversário de Porto Alegre, organizou, juntamente com a professora de português da escola, um passeio pela cidade com os alunos, com a finalidade de levá-los a “refletir sobre as semelhanças e diferenças entre Paris e Porto Alegre” (palavras da professora). O passeio foi feito na semana seguinte à apresentação de um vídeo sobre Paris. Como o passeio tinha sido feito no ano anterior, após a aula ela me mostrou as fotos tiradas durante o passeio (as professoras e os alunos nos lugares visitados), bem como cartões postais feitos pelos alunos e me explicou como foi realizado. Descrevo o passeio conforme o relato da professora, pois considero este um dado que ilustra uma representação da professora sobre a cultura francesa: para ela, mostrar aos alunos monumentos de Porto Alegre que lembrem a França é uma forma de “trazer” o que ela considera um aspecto da cultura francesa para o universo dos alunos da escola que têm poucas (ou nenhuma) chances de ter acesso a esse conhecimento.

Durante o passeio pela cidade, feito em um ônibus fretado pela escola, eu e a professora de Português levamos os alunos a procurarem semelhanças entre as duas cidades – Paris e Porto Alegre – em lugares ou monumentos que eles estivessem vendo. Mostramos semelhanças arquitetônicas, como o domo da Catedral e o do Hôtel des Invalides (em Paris), e eles relacionaram o Monumento do Expedicionário com o Arco do Triunfo, além de ficarem sabendo que as poltronas e os espelhos do Palácio Piratini foram doados pela França. Os alunos faziam comentários e nós procurávamos minimizar as diferenças, mostrando que aqui também é muito bom. Depois do passeio, foi feito um trabalho em aula com cartões postais de Paris: em grupo, os alunos deviam ler e tentar compreender o que estava escrito nos cartões. A seguir, eles produziram seus próprios cartões postais [que a professora me mostrou] com desenhos dos lugares que viram no passeio. Eles não apenas conseguiram fazer a tarefa sem problemas, usando para isso palavras semelhantes em Português, como demonstraram estarem motivados. (Professora Emília, relato sobre o passeio e sobre a aula seguinte).

O relato da professora revela a representação idealizada que ela tem de Paris:⁴¹ cidade de belos monumentos arquitetônicos de alto valor histórico e cultural que ela mostra aos alunos e que pode moldar, de certa forma, a imagem deles sobre a cidade após verem tais

41 Embora mencionem em seus depoimentos o conhecimento de que francês é uma língua falada em outros países além da França metropolitana (mais precisamente em 53 países, sendo a língua oficial de 24 países), a imagem que se destaca nas entrevistas das professoras ainda é a da França e de Paris como os modelos de país/cidade/povo/cultura que representam o que é legitimamente francês.

monumentos. Não se trata, a rigor, de comparar duas cidades tão diferentes como Paris e Porto Alegre, mas de aproximar os alunos do universo europeu, o que, para a professora, seria uma forma de reduzir a distância entre as culturas estrangeira e do aluno com o objetivo maior de motivá-los ao aprendizado da língua.

Embora a professora procure minimizar as diferenças mostrando que “aqui também é muito bom”, não se pode ter certeza da representação construída pelas crianças sobre essa relação entre Paris e Porto Alegre. De qualquer forma, em seu depoimento sobre seu trabalho na escola, a professora revela a preocupação que tem em relativizar, junto aos alunos, as impressões positivas sobre a cultura e o povo francês, lembrando a eles que “aqui também é muito bom, e que “se eles [os franceses] conseguiram, nós também podemos conseguir.”

b) Língua francesa: menos prestigiada, mas socialmente dinâmica⁴², elitista

Os trechos abaixo remetem ao valor atribuído à língua francesa hoje: por um lado menos prestigiosa, mas ainda socialmente dinâmica, e por outro lado, elitista.

O francês não tá morto, se encontra em muitos lugares. (Professor Celene, entrevista)

[...] *a língua é uma coisa viva, ela muda* (Professora Emília, entrevista)

eu acho que a gente tem que parar com essa visão elitista, hierarquizada, do francês... por que o Inglês e o Espanhol são mais acessíveis? Porque as pessoas não são obrigadas a reproduzir um sistema tal e qual, fechado... francês é muito rígido, ele limita o ingresso e a espontaneidade das pessoas... de qualquer forma (Professora Júlia, entrevista). (grifos meus).

A imagem atual que eu tenho [da língua, do povo francês] é bastante crítica, eu achava uma língua maravilhosa, sonora, aquele lugar comum que todo mundo diz "ah! É uma língua tão melodiosa, é um país tão bonito!". Eu não acho mais um país tão bonito, acho uma cultura complicada, acho que eles têm muito a aprender com a gente (Professora Júlia, entrevista).

As pessoas sabem que antes tinha um prestígio, hoje tem muito menos. Então, difícil continua sendo, mas nós do centro de línguas, que trabalhamos com adultos e dos cursos livres, temos um público certo, aquele que estuda, que precisa do francês pra leitura [formação acadêmica em geral] e depois acaba se apaixonando e quer fazer a língua, os que vão precisar viajar pra França, ou gente que trabalha com francês, firmas francesas ou turismo. (Professora Emília, entrevista)

Em sua conclusão no livro publicado sobre a Bivalência, Pagel (2007) revela opinião semelhante a da professora Júlia quanto à imagem que têm as pessoas em geral do francês

42 Por estar vinculada a uma representação da Biologia, excluindo, portanto, a importância do aspecto social da língua, a expressão “língua viva” foi substituída por “língua socialmente dinâmica” quando o texto reflete a análise da pesquisadora. Nas transcrições dos depoimentos das professoras, entretanto, mantém-se a expressão “língua viva” usada por elas.

como língua de elite: "O francês deve parar de ser uma língua da elite, uma língua que se aprende unicamente para mostrar sucesso social ou para se parecer mais culto que os outros" (PAGEL, 2007, p.101).

Sobre a redução do prestígio da língua francesa, em 2.2 faço referência a Mello (2004) que, estudando a história do papel da língua francesa no Brasil, lembra que esse prestígio vem de uma época em que a classe dominante devia falar francês para continuar no poder. Razões históricas e políticas, portanto, estão na origem dessa imagem idealizada da língua/cultura francesa, e que se mantém no imaginário de alunos e professores. (ver dissertação MOREIRA 2006 acima citada).

Em relação às outras línguas ensinadas, o francês não se distingue em termos de valor atribuído à língua na escola:

Olha, eu não vejo diferença dos outros professores, não é "oh... o professor de francês, aquele que não serve pra nada", não vejo isso, até porque trabalho junto com as outras línguas, são alunos das 3 línguas... [...] e aí, não é o francês, mas é despertar [os alunos] pra outras coisas do mundo, da vida, ficam ali naquela coisa "eu sou pobre e não posso fazer mais nada", então, não é O ensino de francês, mas ser professor de escola pública é um peso por questões sociais, não é um "privilégio" nosso [de professores de LE]. (Professora Celene, entrevista).

A minha experiência aqui no Só Francês, no Lasalle, me mostra que o francês só cresce. (Professora Emília, entrevista).

c) Características da língua francesa: semelhante ao português, fácil/difícil

Os trechos a seguir revelam como a língua francesa se caracteriza para as professoras a partir do que estudaram e de sua própria experiência de aprendizagem e de ensino: próxima ao português, e talvez por isso mesmo, fácil de entender, fácil de falar mas difícil de pronunciar corretamente.

[...] o francês é muito parecido com nossa língua por causa das raízes, a estrutura gramatical, sujeito, predicado, a ordem dos adjetivos, dos artigos. [...] a minha experiência é que o aluno vendo que é muito parecido com a língua materna, as dessemelhanças não prejudicam, ajudam a saber que o diferente também nos completa, não nos diminui, a criança vai se dar conta que se é uma língua latina... "que legal!! quem sabe a minha língua um dia foi tão mais perto do francês do que eu imaginava... quando as professoras fazem a lista⁴³, né?... que palavras tu usa do francês e tu nem sabe..., e aí falam "garage, abajour", eles se dão conta de que tem muita proximidade, e isso ajuda... por exemplo, "garage" é garagem em português, será que em português outras que acabem em "age" também vai ser "em"? e é mesmo, "langage" é "linguagem", então dá uma lista com "age" vamos ver se eles

43 A professora se refere à lista de palavras conhecidas em Português que se originam do francês e que professores de francês costumam mostrar aos alunos no 1º dia de aula de francês na escola.

conseguem escrever as palavras em português... eles vão saber [...] é só dar oportunidade (Professora Emília, entrevista)

Relaciono com português também, a ordem da frase é semelhante, o que ajuda bastante. (Professora Celene, entrevista)

Na aula do dia 25 de abril de 2003, a professora Emília procura fazer com que os alunos reconheçam as semelhanças lingüísticas entre português e francês, não só através de exercícios gramaticais (substantivos e adjetivos), mas também lembrando algumas palavras que têm pronúncia semelhante.

Os alunos não demonstram vontade de fazer a atividade: representar um diálogo diante dos colegas. Um deles diz: “Ah, profe, não vou lá na frente falar”, outro completa: “nem eu”. A professora diz que é assim que eles vão aprender francês, como se fosse teatro. Ela pede: “Vamos lá, dois de cada vez, agora é o Carlos e a Vera”. Alguns dizem que não querem dizer o diálogo. Pede a eles, então, que memorizem o diálogo em casa para apresentarem na aula seguinte. A seguir, aproveitando o diálogo, ela mostra palavras semelhantes em Português e em francês: “*image, habite, étudiant, étudier, photo*” (imagem, habita, estudante, estudar, foto). (Aula do dia 25/04/03. Turma B-30. E -1).

Os dados abaixo revelam algumas características da língua francesa para as professoras: fácil de falar, mas difícil de aprender a pronunciar bem.

Apesar de ter estudado inglês há mais tempo, achei que tinha mais facilidade pra falar francês, não sei bem porque, não é muito claro, ou por ser língua latina. [...] então, eu posso dizer que [escolhi] francês porque gosto da língua [...] o mais fácil era falar... (Professora Celene, entrevista)

[...] eu gostava, a gente desenhava, coloria, dizia orações em francês, eu realmente não sentia dificuldades. (Professora Emília, entrevista)

[...] pra mim é um prazer falar francês, praticar a língua, quando eu comecei francês era mais oral, era muito prazeroso, eu me sentia mais... plena na fala. (Professora Júlia, entrevista).

Ou você fala “comme il faut” (como deve ser) ou você não fala! [...] francês é muito rígido [...] eu acho importante destacar essa diferença, em cursos particulares o público vai pra aprender a falar a língua, e eles querem falar como um nativo, que é essa a ilusão que nós temos... e os franceses quando falam nossa língua nem se esforçam. (Professora Júlia, entrevista)

Como vimos nos depoimentos e nas práticas das professoras, a representação de língua francesa para todas elas é de uma língua com a qual se identificam, uma língua bonita, sonora, prazerosa, que as fascina. Fazendo uma relação estreita entre língua e cultura, as professoras também se posicionam positivamente em relação aos povos que falam francês. Além disso, salientam a semelhança com o português e a facilidade e dificuldade quanto ao

aprendizado de terminados aspectos. No meu entendimento, embora na sala de aula não fossem feitas muitas “exaltações” explícitas referentes ao francês e ao(s) povo(s) que fala(m) francês, a paixão pela língua transparece também no esforço das professoras em fazer com que seus alunos gostem da aula de francês, conforme veremos mais adiante.

A professora Júlia, porém, revela um aspecto que para ela não é positivo: a procura (de professores e até mesmo dos próprios alunos) pela pronúncia o mais próximo possível daquela usada pelo falante nativo, o que em sua opinião, é uma ilusão. Esse mito do falante nativo será abordado na próxima seção.

4.1.3 O perfil do professor de francês

Como ilustram os dados abaixo, para as professoras deste estudo, o professor de francês é motivado e motiva o interesse e a auto-estima das crianças, deve buscar uma ótima proficiência na língua e tem vários compromissos em relação à disciplina de língua francesa, no sentido de cativar o interesse dos alunos através de aulas interessantes e motivadoras.

a) Professor de francês: “diferente por natureza”

Os depoimentos a seguir sugerem uma visão do professor de francês como alguém motivado e motivador, que conquista e que gera transformação e prazer. É o que uma professora de francês na pesquisa de Scherer (2000) qualificou como “diferente por natureza”.

A minha é uma aula de francês além das fronteiras... (Professora Júlia, entrevista).

Essa é uma preocupação nossa, de professores de francês: não interessa se são 40 alunos em sala, nós temos que fazer o aluno falar, ler, escrever, eu procurei fazer nas escolas da periferia, tenho filmes mostrando os alunos fazendo diálogos, eles tinham prazer de fazer. (Professora Emília, entrevista). (grifo meu)

eu sei que eu dando aula de francês eu transformo. (Professora Júlia, entrevista).

O bom professor de francês é alguém que seja feliz com o que tá fazendo, porque aí contagia um pouco os alunos, pra ser uma aula boa. [...] o professor de francês vai acabar se envolvendo com outras coisas além da língua (Professora Celene, entrevista)

eu entro em aula com prazer, e eu faço toda a diferença, não eu, Júlia, [mas] eu educadora. É fundamental o que eu faço, eu faço o francês ser legal, e devo isso à experiência que tive com alguns professores de que é possível aprender línguas de outras formas e criar estratégias, e isso faz com que eu consiga dar aula bem legal. É difícil, eu sei, mas se eu não fizer isso quem vai fazer? Quem vai dar uma aula de francês como a que eu dou? (Professora Júlia, entrevista) (grifos meus)

É fundamental o que eu faço e é legal porque eu trabalho o lúdico, não tenho responsabilidade pesada como colegas de português ou matemática, eu trabalho o bonito, o alegre, o que desperta em crianças de classes populares que muitas vezes não tem a dinâmica da alegria, do brinquedo, da possibilidade de fazer coisa diferente, que podem pensar “é, eu sou capaz de falar.” (Professora Júlia, entrevista) (grifos meus).

No Centro de Línguas são adultos ou adolescentes, então, é um prazer, os alunos vêm com uma carga de querer aprender o francês, então como eu gosto muito de francês, não tem problema nenhum com eles, é uma maravilha. (Professora Emília, entrevista)

Certos trechos dos depoimentos mostram concepções sobre o professor de francês como alguém especial, que “faz a diferença”, um profissional que tem o privilégio, segundo a professora Júlia, de poder trabalhar “o lúdico, o bonito, o alegre”, ao contrário de professores de português ou matemática que “têm uma responsabilidade mais pesada.” Essa visão da aula de francês associada ao que é prazeroso se reflete nas aulas da professora Júlia, como se pode notar nesta e na próxima seção.

A esse respeito, a professora Celene faz uma ressalva na próxima seção: segundo a professora, as atividades lúdicas não configuram aula para os alunos, ocasionando, muitas vezes, eventos de indisciplina em suas aulas.

Na realidade, nem só os professores de francês se representam desta forma, tampouco são os únicos a trabalhar de modo lúdico ou alegre em suas aulas. Certamente, professores de outras LEs têm concepções positivas sobre o trabalho que fazem. Entretanto, é preciso frisar que concepções e atitudes positivas sobre a profissão são mais comuns em professores de LE de cursos livres ou particulares. Na pesquisa de Cox & Assis-Peterson (2007) sobre o inglês em tempos de globalização, professores de inglês apresentam pontos de vista positivos sobre a prática de ensino nos cursos livres, ao contrário das concepções da comunidade em geral sobre a (má) qualidade do ensino aprendizagem de inglês na escola pública.

parece-nos que nos cursos livres há mais interesse, meu sonho é dar aula no curso X, aí vou me sentir realizado porque sei que estarei fazendo mais, que os alunos estarão interessados e aprendendo (Professor de escola pública, in COX & ASSIS-PETERSON, 2002, p. 10). (grifos meus)

As pesquisas de Celani & Magalhães (2002) e de Grigoletto (2003) (já citadas em 2.1) mostram representações igualmente positivas de professores de inglês sobre sua prática de ensino, embora não tão explícitas quanto aquelas mostradas neste estudo pelas professoras de francês sobre o trabalho que fazem nas escolas onde trabalham.

b) Professor de francês: proficiente na língua e ávido por formação

Os trechos abaixo ilustram uma visão do professor de francês como um profissional capaz e que busca falar bem francês.

Eu busco isso [falar francês como um nativo] *busco porque acho que isso faz parte do meu conhecimento como boa professora [...] eu acho que todo professor de francês tem essa utopia de "falar como um nativo", apesar de saber que é uma utopia, porque nós não moramos lá [...] mas não é isso que vai dizer se sou boa professora ou não* (Professora Emília, entrevista)

Meu modelo é mais o francês da França, Paris. A concepção de que o bom professor de francês é aquele que fala como um francês é uma visão ultrapassada [...] eu sou professora de francês, então eu tenho que falar bem, mas o meu ideal não é falar como um nativo porque a minha cultura é outra, meu aparelho fonador é outro, (Professora Júlia, entrevista)

*Eu acho que a entonação é super importante, sim [...] quanto mais tu souber [falar] melhor, melhora o nível dos alunos. Acho muito difícil falar como um nativo, tento ser o mais próximo possível do que é falado, do que é um modelo, meu modelo mais é o francês porque aprendi meus professores **falavam o francês da França, Paris.*** (Professora Celene, entrevista) (grifos meus)

As três professoras revelaram a representação de que é importante “falar bem a língua”, embora concordem que para ser boa professora de francês não é fundamental⁴⁴ falar como um falante nativo. A professora Emília, porém, revela que valoriza e que busca a pronúncia igual à do francês nativo, embora reconheça que é uma utopia. Trata-se de uma língua de certa forma “idealizada” por alunos e professores não-nativos de francês que, geralmente, comparam seu desempenho na língua ao do falante nativo. Essa comparação, freqüentemente provoca frustrações nos alunos ou a visão da língua francesa como uma língua difícil, rígida⁴⁵, ou “chata”.

Embora as professoras expressem que não é mais necessário falar como “um falante nativo” para ser considerada boa professora, ainda assim fazem referência explícita a essa proficiência, manifestando o que ainda hoje parece ser importante no meio de professores de francês: uma pronúncia da língua francesa o mais próximo possível daquela usada pelo falante nativo da França, pois é esse o modelo que tiveram em sua formação.

Em nota de rodapé anterior, (nota de rodapé 40), faço referência à imagem que se

⁴⁴ A pergunta foi feita de forma abrangente, não especificando o contexto no qual o professor em questão “precisaria” falar francês imitando a pronúncia do falante nativo. Embora não tenha dados neste estudo, em se tratando de cursos livres professores de LE em geral empenham-se nessa imitação, pois acreditam que este é um fator importante tanto diante de colegas quanto dos próprios alunos.

⁴⁵ O rigor em relação à pronúncia, na realidade, é dos professores.

destaca nas entrevistas das professoras: para elas, assim como para a maioria dos alunos (cf. MOREIRA, 2006), a imagem associada à língua e à cultura francesas ainda é a da França e de Paris como os modelos de país/cidade/povo/cultura que representam aquilo que é legitimamente francês, embora se saiba que existem diferentes culturas⁴⁶ de língua francesa espalhadas nos cinco continentes. Um dos fatores determinantes da manutenção dessa representação é, provavelmente, o fato de que os manuais e a maioria do material usados em cursos de francês em geral (com destaque para os documentos orais, como CDs e DVDs) são produzidos, editados e publicados na França e exportados para todos os países onde se aprende a língua francesa. Nesse material estão contidas as representações de autores e editores não apenas sobre a cultura francesa que “deve” ser veiculada pela língua, mas também sobre que modelo de pronúncia “deve” ser copiado pelo falante-aprendiz de francês no estrangeiro.

Segundo Rajagopalan (2003), o mito do falante nativo é um fantasma que ronda, aterroriza e enfraquece os professores de LE, “deixando-os cabisbaixos, com vergonha de sua pronúncia, dos erros gramaticais, como se todo nativo fosse “perfeito” (RAJAGOPALAN 2003 apud BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006 p.73). Para Moita Lopes (1996) a exigência de uma pronúncia tão perfeita quanto a do falante nativo e a incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia *xerox* do falante nativo, não podem ter outra motivo senão o de domínio cultural, sendo o “primeiro sintoma de alienação [...], uma identificação total com o outro” (p. 43).

Apesar do valor que atribui à pronúncia francesa, não parece ser este o caso da professora Emília: nas aulas da professora observadas para esta pesquisa não se percebe nenhum sintoma de alienação ou de total identificação (embora ela mesma reconheça uma certa identificação) com o francês nativo. Trata-se, muito mais, de uma admiração forte pela história e pelo povo francês que tem origem na época de escola, conforme mostra a professora na seção anterior, e que foi alimentada durante os anos de sua formação. Além disso, ela dá aulas de francês em um curso particular, onde os alunos certamente têm a imagem do professor de francês cuja pronúncia é semelhante à do falante nativo. Isso leva muitos professores de LE (de inglês, francês, espanhol) a buscarem essa pronúncia, pois desejam atender a expectativa do cliente que paga caro por um curso de LE.

Segundo Cox & Assis-Peterson (2007), professores de inglês têm atitudes e concepções diferentes conforme o contexto onde atuam: o curso de idiomas significa um

46 Essas culturas estão definidas como Francofonia em nota de rodapé mais adiante.

cenário de sucesso, onde tudo funciona e o professor é valorizado, enquanto a escola pública é cenário de malogro. Neste estudo, entretanto, as professoras participantes revelam acreditar na possibilidade de se fazer um bom trabalho em LE com alunos da escola pública, conforme se pode ver na próxima seção.

Outra característica do professor de francês é a busca constante pela formação e a valorização de sua formação continuada através de estágios na França ou no Canadá, de encontros, seminários e cursos promovidos pela APFRS. As três professoras fizeram estágios pedagógicos na França e valorizam a viagem ao país onde se fala a língua como uma forma de aperfeiçoamento.

Se eu me conformar, eu vou parar de comprar fitas, vídeos, músicas pra ouvir, vou parar de economizar pra ir pra França de vez em quando como eu vou...já fui 4 vezes...e a viagem também é isso: é aperfeiçoar a língua, a pronúncia, palavras que na língua entram...gíria, por ex, que os alunos perguntam e eu não sei...eu acho que eu preciso saber... [...] Eu acho que o professor tem que continuar estudando muito porque a língua é uma coisa viva, ela muda e se você fica parado você não acompanha... não basta o que está nos livros ou na internet, isso o aluno pode pesquisar e ter... o professor tem que dar um pouco mais, esse um pouco mais tem que ser a sua experiência, vivenciar o francês, seja lá [na França], seja aqui, nos cursos estudando ou trabalhando mesmo a língua em sala de aula, tentando aperfeiçoar sempre. É isso que eu faço, e essa busca faz com que eu não pare no meu conhecimento. [...] se a língua é viva, eu não posso achar que meu conhecimento tá pronto. (Professora Emília, entrevista)

eu tive a chance de fazer estágio na França, no Canadá, ia sempre quando tinha a formação continuada da SMED [...] claro, quanto mais eu puder trazer material em francês pra eles, muito melhor. [...] No início é tudo muito gostoso, muito interessante, mas depois... é aquela questão, acho que em qualquer língua, não é só o francês... tu sabe até um determinado ponto, depois não é só tendo aula que tu vai melhorar tua fluência, que vai ter um francês mais... tu tem que ir [à França] ou viajar, ou ficar conversando, coisas que não são assim tão fáceis, né... (Professora Celene, entrevista)

Essa longa experiência tem que me permitir não acomodação, mas sempre a rotatividade de material, tá tudo arrumadinho, separando em pastas, nível básico, intermediário, festas, mas eu nunca deixei de ser humilde e dizer "quero aprender mais." (Professora Júlia, entrevista).

c) Professor de francês: motivador da auto-estima, do afeto e do interesse dos alunos

Para as professoras, o professor de francês deve levantar a auto-estima do aluno fazendo-o falar francês:

Eu acho que consigo me colocar no lugar do aluno, e pensar que aquela pessoa não sabe nada da LE, e aqui na escola (E-2) são crianças extremamente carentes, de afeto, então o meu ponto forte é trabalhar a auto-estima dos alunos, fazer com que eles gostem de estar na aula e aprendam, e isso se reflete numa caminhada no pátio, tu viu, eles me vêem e dizem "bonjour", eles se sentem assim... enaltecidos de poder

se comunicar em outra língua, é pouquinho, mas é a auto-estima deles. [...] Eu acho importante reunir material pra fazer eles se expressarem, coisas básicas, isso tudo é uma consideração inicial na LE pra eles, isso dá um suporte pra eles, um certo poder “Eu sei ouvir, eu sei falar, eu sei escrever, eu entendo as coisas escritas”, então, dentro desse contexto é isso que dá pra fazer... claro que eles não vão sair falando [...] eu trabalho muito mais a oralidade, porque isso é uma maneira de aproximar os alunos da língua e de trabalhar a auto estima deles, eles se sentem muito felizes podendo perceber que eles falam noutra língua, até o simples “Prof, qu’est-ce que c’est ça?” (O que é isso?) eles acham legal falar isso que nem todo mundo entende, “mas eu aprendi e posso perguntar porque alguém vai entender e responder”... Assim também a troca de correspondência que eu fiz em 2001, eles achavam legal saber escrever pra alguém que ia responder, acho que isso tudo faz sentido pra eles... mas a oralidade chama a atenção deles, a gente trabalha com o lúdico”. (Professora Júlia, entrevista).

Nas aulas, como podemos ver abaixo, a professora Júlia propõe atividades que levem os alunos a expressarem conhecimentos que já possuem em francês, como instruções ou um simples “*C’est moi*” para responder à chamada ou ainda o exercício sobre os dias da semana que ela transformou em prova.

A professora entra na sala dizendo: “*Mes amours*, hoje a gente vai fazer um trabalho”... Nossa última avaliação referente ao primeiro trimestre que diz respeito aos “*jours de la semaine*” (dias da semana). Ela não consegue continuar a falar, eles falam todos ao mesmo tempo e num tom bem acima do dela. O esforço vocal é muito grande, ela é obrigada a gritar quase o tempo todo. Mesmo assim, ela continua: “*Mes amours*, vamos escutar agora? Preparei nossa última... Pedro! Fica quieto...” Ela interrompe o que diz várias vezes pra mandar algum aluno ficar quieto. “É bem legal, tem a ver com os planetas, vocês já conhecem algumas coisas, eu quero ver... antes de entregar a folha... vocês tão conversando, como é que vão saber? Pierre, “*mon amour, ouvre le cahier*” (abre o caderno), “*tout le monde, cahier ouvert sur la table*” (todos, caderno aberto em cima da mesa), Rosa, não é “*sur les cuisses*” (não é em cima das pernas)... Não se diz “eu prefiro mais”, é “eu gosto mais”. Pessoal, postura, sentar bem, olhar a vida de frente, Charles, senta direito, tu tá bem nervoso hoje, né?...então primeiro, vai te acalmar. Gente, mes amours, o que significa “*aujourd’hui*”?), eles respondem em coro: “hoje!” Charles, guarda isso... *attention!* olhem para o quadro, eu quero todo mundo olhando pra cá.” (Aula da Professora Júlia, 16/06/04. Turma B-32 E-3)

A chamada é também um exercício: a cada nome que a professora chama o(a) aluno(a) deve responder “*C’est moi*” (sou eu), e assim como a data e as instruções (*ouvrez le cahier, fermez la porte*), é uma expressão que os alunos demonstram saber o que significa ao cumprir a instrução, além de ser repetido todos os dias. Eles podem responder também: “*Présent*” (presente) ou “*Absent*” (ausente). Alguns respondem em Português, mas ela insiste para que eles respondam em francês. Com os que não querem responder, ela faz uma espécie de *jogo de envolvimento*: “Ah! Que bom que tu veio hoje, aquele dia tu não pode vir, né?... tu me disse porque, mas eu esqueci.” O aluno conta porque não veio, e no meio da conversa ela pede: “Então, agora diz: “*C’est moi*”, O aluno repete e ela comenta: “Viu como tu sabe?” (Aula da Professora Júlia, 31/03/04. Turma B 32. E -3).

É possível observar nas ações da professora Júlia na aula acima que ela tem uma maneira especial de lidar com a indisciplina: leva o aluno a seguir a instrução dada por ela, fazendo-o reconhecer aquilo que ele já sabe em francês, não apenas para reforçar sua auto-

estima, mas para assegurar, de certa forma, a continuidade do trabalho que faz, pois perceber que conseguem realizar tarefas em francês motiva os alunos para a aprendizagem da língua, segundo a professora. Esse trabalho tem reflexo nas atitudes de certos alunos também, pois se pode notar que eles gostam de mostrar o que já aprenderam em francês, como ilustra a seguinte vinheta narrativa de outra aula da professora Júlia.

A professora entra na sala e pede aos alunos que tragam até a mesa dela a tarefa que deveriam ter feito em casa. Embora a grande maioria esteja de pé, somente três alunos mostram o caderno com a atividade feita. Uma aluna que está sentada levanta da cadeira e se aproxima de mim mostrando o caderno de francês com tarefas feitas desde o começo do semestre, dizendo: "Olha, professora, já sei essas cores em francês". Imediatamente, outros dois alunos vêm me mostrar os respectivos cadernos, dizendo que também já sabem as cores, e acrescentam os números já conhecidos. A professora pede calma, e diz: "Eu sei que vocês querem mostrar pra professora o que vocês já sabem, mas agora a atividade é outra." (Aula da professora Júlia, 03/04/2004, Turma B 31. E -3).

No trecho abaixo, vemos como a professora Emília descreve o perfil do professor em relação ao afeto que deve ser construído entre professor e aluno.

Eu vinculo muito à emoção, ao afeto, porque fui muito carinhosamente tratada pelas freiras, e elas falavam francês, então eu fiz uma transferência, do amor pela língua ao amor por elas... acho que os alunos hoje em dia também associam, se tu é uma professora querida, amiga, eles vão gostar da tua matéria, se tu é uma professora chata, que não é companheira, amiga, eles não vão gostar da sua matéria. [...] eu tenho uma empatia muito forte com os alunos, gosto muito de trabalhar, não interessa a idade deles, não interessa onde eles estejam, acho que eu tenho alguma coisa pra dar porque eu tenho muito pra receber [...] na escola pública eu tinha crianças muito difíceis, alunos de 7, 8, 9 anos, até de 11 anos... eu aprendi pro resto da vida: ou você ganha essa criança no carinho, no afeto, convencendo ela de outras maneiras, ou você não ganha, ela vai ganhar, se você brigar com ela, jamais ela vai aprender o que você tá querendo dar pra ela... então, eu não brigo com eles. (Professora Emília, entrevista).

[...] um bom relacionamento, dadas as medidas [...] mesmo que eu às vezes fique exaltada com eles, tem afeto, tem carinho, não muda o relacionamento deles por causa disso. (Professora Celene, entrevista).

Na aula a seguir, a professora Júlia mostra o cuidado especial que tem com alunos de uma turma de progressão⁴⁷.

Quando alguns se recusam a copiar a data do quadro, ela mesma senta ao lado do aluno, pega na mão com o lápis e copia a data no caderno. Alguns alunos dizem: "Não gosto de francês, não vou fazer isso!" Ela responde: "Ah, eu não acredito! É tão legal pintar, eu preparei isso pra vocês." A seguir distribuí a todos o desenho de um coelho em forma de cesta de Páscoa. [que ela mesma, na véspera, passou no mimeógrafo da escola]. Eles ficam em silêncio fazendo a tarefa, enquanto a professora olha o trabalho de cada um. Em cada mesa que passa ela para e faz um

47 Turma que reúne alunos com dificuldades de aprendizagem.

comentário sobre o desenho ou sobre a atividade em si: “Olha esse aqui, ficou bem legal essa cor!” Pára ao lado de uma aluna para apontar o lápis de cor. Um aluno diz que não tem a cor azul, ela pergunta: “Quem tem o azul pra emprestar?” Quando ficam agitados de novo, ela os convida para cantar “*Frère Jacques*”, e eles cantam com ela. (Aula do dia 5/04/04. BP 1- E - 3)

Essa forma com que a professora trata seus alunos, sentando com eles, motivando-os, elogiando seu trabalho e cantando com eles revela afetividade e um esforço em reforçar o vínculo e criar formas de conectar-se com eles. Isso não significa que ela não perca a paciência em outras ocasiões, como se pode notar em excertos de aulas suas mais adiante.

A relação que está sendo construída não exclui momentos de repreensão, em que chama a atenção dos alunos para o trabalho, e de controle de disciplina. Nesse sentido, pude observar que as professoras gerenciam suas aulas equilibrando momentos de demonstração de afeto com seu papel de “autoridade” em aula, como podemos ver nos exemplos a seguir:

Às vezes, eu sou super dura com eles [...] afinal, sou um ser humano... mas mesmo que eu às vezes fique exaltada com eles, tem afeto, tem carinho, não muda o relacionamento deles por causa disso, na verdade, não sou tão ruim assim... (Professora Celene, entrevista)

Os alunos estão fazendo uma atividade sobre os membros da família [trata-se de um exercício que ela tirou de um método de francês para crianças e adaptou para o conteúdo que estava trabalhando com os alunos: “Os membros da família”]. Os alunos devem escrever em francês ao lado de cada imagem a relação familiar entre os personagens. Alguns se levantam para ajudar os colegas ou para perguntar algo, ou pedir lápis emprestado e a professora permite essa liberdade na sala. Às vezes alguns se distraem conversando ou simplesmente se perdem no exercício, mas ela cobra deles uma postura de trabalho: “Tá, já pegou, agora volta pra mesa, tem que terminar.” Durante o exercício, os alunos querem falar um pouquinho da própria família, e ela permite: “Ah! Profe, eu tenho um irmão”, o outro diz: “A minha irmã é mais velha.” Ela olha diretamente para o aluno que está falando, demonstra ouvir com atenção, deixa que termine de falar na família, e então diz: “Agora eu vou passando com vocês pra ver como está indo.” (Aula da Professora Celene, 30/09/ 04. Turmas C13 e C14 juntas E- 4)

Eu sou dura na aula, sim, tem que estudar! (Professora Júlia, entrevista)

Diante da recusa de alguns alunos em fazer a atividade que ela havia preparado para hoje, a professora para de falar, fica quieta alguns segundos, dá um suspiro. A seguir, continua a aula: coloca os números no quadro (por extenso) e diz a eles que copiem no caderno. Um aluno diz: “*Não vou copiar!*”, outro continua: “*Hoje não quero, não tô com vontade!*”, um terceiro retruca: “*Não gosto de francês, inglês é mais melhor!*”, a professora não responde ou faz uma brincadeira com o que eles dizem. Quando um aluno reclama: “*Profe, não vou fazer, eu não sei fazer!*”, ela responde “*Tu tá aqui justamente pra aprender o que não sabe, então, vai tentar fazer [...] A gente tem que fazer pra descobrir se gosta ou não...pra gostar, a gente tem que conhecer, depois vocês vão poder escolher.*” [...] Os alunos estão copiando os números no caderno. Ela passa nas mesas deles para ver o caderno de todos. Faz comentários positivos sobre o que vê. Nesses momentos em particular é carinhosa com os alunos, senta ao lado de alguns para ajudar. Ao longo da aula, acontecem algumas brigas e palavrões. A professora diz: “*Isso não é coisa que gente educada diga, eu queria que todos os meus alunos fossem bem educados. Então, não quero*

mais ouvir esses nomes". Depois, diz aos alunos: "Não se pode ficar sempre jogando a culpa de tudo na família, cada um de vocês pode se tornar alguém importante." (Aula da Professora Júlia, 29/03/04. Turma B-24. E - 2).

A professora Júlia mostra sinais de cansaço e desânimo: dá um suspiro, como se procurasse ar e tem no olhar uma expressão de cansaço e de frustração, mas não desiste de seu foco principal: fazer os alunos trabalharem em sala de aula.

Um dos alunos, inquieto, que se recusa sistematicamente a fazer as atividades diz várias vezes: "*Não vou fazer isso, não quero.*" A professora continua a desenhar, não demonstra ter ouvido, mas ele insiste: "*Eu não vou fazer isso aí, não quero!*" A professora, então, diz: "*O que é isso, tá louco!?! Vai fazer sim. Eu quero o bem de vocês, por isso eu quero que vocês aprendam. Vamos lá, cadê o desenho?*" (Aula da professora Júlia, dia 31/03/04. Turma B-30 . E -3).

Para a professora Emília a indisciplina atrapalha muito:

Agora, eu acho que me atrapalha muito, eu dando aula em que 20 estão prestando atenção e 10 não, então eu tento cativar, eu vou lá na mesa, brinco com eles. (Professora Emília, entrevista)

Alguns alunos resistem, não querem repetir as frases do diálogo, a professora insiste e consegue que eles repitam as frases. São crianças de 10, 11 anos, que passam grande parte da aula falando, levantando do lugar, alguns implicando com colegas, outros gritando. A professora tem uma expressão de cansaço no rosto, parece fazer um certo esforço, mas continua orientando os alunos no diálogo. Quando chama algum pelo nome e ele não vem, ela vai até a cadeira do aluno e pede para ele vir até a frente, pega na mão. Chama a atenção de dois alunos que estão fazendo muito tumulto: "*Bruno, Tiago, querem fazer o favor de ficar quietos?*" *Adriane, senta, depois tu fala com ela! Por favor!*" A professora fala mais alto do que normalmente fala, a fim de se fazer ouvir. Aos poucos todos acabam encenando o diálogo e memorizando as falas do diálogo naquele dia. (Aula da Professora Emília, 18/03/03. Turma B-30 E -1).

Na prática, para que se preserve um espaço de convivência no qual a produtividade dos alunos seja mantida, o professor precisa aplicar sua capacidade de controle de aula, sua autoridade, seja pela intervenção direta nos momentos de indisciplina, seja por sua capacidade de avaliar quando uma abertura é possível e se faz necessária, seja quando ele tenta, apesar das dificuldades, mostrar aos alunos a necessidade de se aprender uma língua estrangeira, de se seguir regras, de se comprometer com a sua formação. Essa habilidade em dosar de forma equilibrada os momentos de correção da disciplina com aqueles em que o foco é a aprendizagem da língua eu pude perceber nas aulas das três professoras.

d) Professor de francês: professor comprometido em dar aulas relevantes e interessantes para os alunos

O discurso e as ações em sala de aula caracterizam o professor de francês como comprometido com uma prática de ensino relevante e interessante. Segundo as professoras, o professor deve fazer com que os alunos gostem das aulas e sintam que, através da língua estrangeira, estão aprendendo sobre si próprios, sobre a realidade que os cerca e sobre outras culturas.

Os trechos abaixo ilustram como o professor de francês procura fazer os alunos gostarem da língua adequando-se ao público que têm:

eu faço o francês ser legal, e devo isso à experiência que tive com alguns professores de que é possível aprender línguas de outras formas e criar estratégias, e isso faz com que eu consiga dar aula bem legal. [...] Torno a aula atraente, convidativa, trabalho a auto-estima deles, faço eles se sentirem à vontade, e que o francês tenha sentido. (Professora Júlia, entrevista)

[Procuro fazer eles gostarem de francês] com todas essas atividades, com os menores é uma coisa mais lúdica [...] outros, tem que trabalhar de forma diferente, [...] pesquisa em dicionário é uma coisa que eles gostam de fazer a partir dessa idade, 11 anos, com 13, 14 eles já acham “ai, que saco”, mas eu procuro trazer bastante material em francês pra eles. (Professora Celene, entrevista)

[...] então se eu dou eu sei que eles vão me dar, sobretudo na escola pública, e eu achava antigamente que a escola particular era diferente, mas aqui [Porto Alegre] eu trabalhei em escolas particulares muito fortes, grandes, gente de muito dinheiro, então eu fiz um paralelo, fiz lugares muito pobres e fiz lugares muito ricos, e as crianças no fundo são as mesmas, querem afeto, carinho, dedicação, amor, se você dá tudo isso, eles vão gostar da sua matéria, não interessa em que meio você esteja... esse é meu ponto forte. (Professora Emília, entrevista).

*[...] o professor de LE deve saber estabelecer o limite entre aceitar qualquer coisa e aceitar aquilo que pode ser transformado, aproveitado, **se o aluno tem dificuldade de pronúncia, a gente faz exercícios e ele consegue**, nunca trabalhar com o negativo. [...] **acho importante destacar essa diferença, em cursos particulares o público vai pra aprender a falar a língua, e eles querem falar como um nativo, que é essa a ilusão que nós temos.** (Professora Júlia, entrevista) (grifos meus)*

*[...] **tenho que conhecer os alunos primeiro, tenho que saber o que pode se adaptar com eles** [...] por exemplo, esse trabalho da francofonia eu tô fazendo com 2 turmas, uma C 30 e outra C 10... [a professora não tem certeza se as atividades planejadas vão dar certo com as duas turmas] (Professora Celene, entrevista). (grifos meus)*

*No Centro de Línguas são adultos ou adolescentes, então, é um prazer... os alunos vêm com uma carga de querer aprender o francês, então como eu gosto muito de francês, não tem problema nenhum com eles, é uma maravilha, mas **na escola da periferia os alunos não têm escolha, francês tá na grade, então a prática é diferente**, e no outro curso é com adolescentes... ora, adolescente nem sempre tá certo do que faz, nem sempre tá a fim... então, a gente **professor tem que identificar bem o público que tem pra poder se dar bem com esse público**, as práticas não são iguais, nenhuma turma é igual, se eu identifico a mudança de humor em mim, eu consigo mudar minha prática... eu não tenho que me deixar ser tão permeável... mas é difícil porque ninguém é perfeito... mas eu acho que quando tu consegue identificar o problema, saber que você está em ambientes diferentes, com pessoas diferentes, você tem que saber que tem que trabalhar diferente. [...] Hoje a gente se dá conta de que são poucos os alunos que querem aprender o que tu quer ensinar, aquilo que tu preparaste, que tu tens idealizado na tua casa... na periferia, são*

pouquíssimos, e da comunidade sempre tem algum que traz alguma coisa, e hoje eu aproveito isso... (Professora Emília, entrevista) (grifos meus)

Para cativar o aluno, é importante também que o professor de francês saiba mudar a atividade quando vê que o que ele planejou não está funcionando:

[...] então eu tento cativar, eu vô lá na mesa, brinco com eles e falo: "O que tá acontecendo aí? que que houve que não tá gostando? pode falar... tá chata a aula? eu mudo..." (Professora Emília, entrevista).

Hoje eu sei que posso fazer um "arranajamento" com o programa, mas quando a gente é mais nova, a gente não consegue sair do programa... à medida que o tempo passa eu fico mais certa de que tenho que esperar muito mais do meu aluno... eu hoje não subestimo nem superestimo o meu conhecimento, eu vou tentar ensinar, mas eu não posso empurrar, eu tenho que fazer esse ensino contextualizado, fazer com que esse ensino de francês tenha uma razão de ser. Só com o tempo o profe tem essa autonomia, essa não-culpa, de trabalhar conteúdos que não estavam planejados, que não estão no livro didático (Professora Emília, entrevista).

Eu faço planejamento trimestral, não dá pra fazer por semestre, a organização do tempo é menor, e no meu planejamento eu coloco alguns propósitos... as idéias vão ocorrendo na sala de aula, eu vejo o que os alunos precisam, e se o que eu tô fazendo não tá dando efeito, eu trago um rap porque sei que eles gostam... tem muito material que consegui com o SCAC... procuro na internet, tenho revistas, e tem também as conversas com colegas, sobretudo com colegas de Português, há um discurso comum... mas eu quero aprender mais, sempre vou continuar elaborando material mais adequado para os meus alunos. (Professora Júlia, entrevista).

Como vimos, através do discurso e das ações em sala de aula, as representações das professoras quanto ao perfil do professor de francês é de um profissional que fala bem a língua, qualifica-se e tem atitudes positivas em relação a sua profissão. Além disso, tem o compromisso de cativar os alunos, construindo uma relação afetiva incluindo elogios e repreensões que visam manter os alunos trabalhando em sala de aula. É um professor que propõe atividades que tornem suas aulas interessantes e relevantes, e que, através da língua francesa, trabalha a afetividade, o controle, a adequação daquilo que é ensinado e a auto-estima dos alunos, levando-os a perceberem suas capacidades.

As três professoras percebem a importância de se conhecer bem o público alvo para se atingir os objetivos. Como diz a professora Emília, "as práticas são diferentes", e na minha análise, isso envolve, às vezes, discrepâncias entre representações/crenças e ações do professor em sua prática pedagógica. O depoimento da professora Emília acima revela essas mudanças de atitude conforme o contexto de atuação.

É importante frisar que os dados utilizados neste estudo mostram somente o ponto de vista das professoras quanto à qualidade das atividades que propõem (aulas interessantes e

relevantes) visando a motivação e o interesse dos alunos pela língua francesa. Essa parte da análise pode ser caracterizada como limitada, uma vez que o planejamento e as escolhas das atividades e do material usado em sala de aula são decididos apenas por elas sem nenhuma consulta prévia ou discussão com os alunos. Teóricos ou pesquisadores com conhecimento e experiência em Ensino Aprendizagem de Línguas poderiam questionar o trabalho dessas profissionais por ser, talvez, muito centrado no professor. Entretanto, uma vez que o público alvo é constituído de crianças sem conhecimento prévio de LE, seria improvável que pudessem participar da construção de um programa de LE para o ano letivo.

Como esta pesquisa se propôs a investigar as representações das professoras de francês sobre os tópicos elencados acima, os resultados mostram de fato apenas sua visão acerca dessas questões. No entanto, no capítulo final, mais precisamente em 5.5, sugiro que uma futura pesquisa proponha-se a analisar o ponto de vista dos alunos da escola sobre como deve ser uma boa aula de francês, complementando os resultados deste estudo.

4.1.4 A aula de francês e os objetivos do ensino de francês na escola pública

Nesta seção reúno dados que revelam as representações das professoras em relação à aula de francês e aos objetivos do ensino de francês na escola pública. Para as professoras, a aula de francês na escola pública tem o papel de abrir portas e horizontes. É, além disso, o espaço e o momento propício para se desenvolver as quatro habilidades com os alunos através de atividades lúdicas e de materiais didáticos variados.

Em primeiro lugar, cabe relatar como as professoras se manifestam em relação às dificuldades da escola pública, reconhecendo-as

[...] o professor sai da universidade [...] com uma teoria enorme, vai trabalhar na periferia, todo entusiasmado, achando que está fazendo a coisa certa, que está dando uma boa aula, mas não "bate" com o aluno, aí vem o choque, o aluno briga, não participa da aula, o professor é obrigado a tomar atitudes autoritárias, se angustia. (Professora Emília, entrevista).

*É difícil [...] às vezes eu até choro, **tem horas bem difíceis**, tem algumas questões de administração, por exemplo, o francês tem 1 bloco ou 2 períodos semanais, e eu acho isso lamentável [...] 1 período é muito difícil, porque aí toda aula é um eterno recomeço [...] **fazer isso toda semana é muito desgastante**. [...] é muito complicado, algumas turmas tem alunos completamente desestruturados, com problemas de família [...] Eles acham que estão inseridos numa cultura do "ganhar, ganhar, ganhar", e "Ah! se é difícil, não vou fazer", e o pai ou a mãe tem um problema, mas todo mundo tem problema [...] (Professora Júlia, entrevista). (grifos meus)*

e aí, não é o francês, mas é despertar [os alunos] pra outras coisas do mundo, da vida, ficam ali naquela coisa "eu sou pobre e não posso fazer mais nada", então,

não é O ensino de francês, mas ser professor de escola pública é um peso por questões sociais, não é um “privilégio” nosso [de professores de LE]. (Professora Celene, entrevista) (grifos meus)

mas valorizando o trabalho que fazem nesse contexto

[...] eles vêm de outra sala de aula pra sala de francês, nós temos sala ambiente, francês, inglês e espanhol, isso é uma coisa muito boa mesmo... (Professora Celene, entrevista).

É fundamental o que eu faço, e é legal porque eu trabalho o lúdico, não tenho responsabilidade pesada como colegas de português ou matemática, eu trabalho o bonito, o alegre, o que desperta em crianças de classes populares que muitas vezes não tem a dinâmica da alegria, do brinquedo, da possibilidade de fazer coisa diferente, que podem pensar “é, eu sou capaz de falar”. Talvez eu não fosse uma boa professora de francês em outro lugar, aqui eu sei que eu sou. Eu vejo como um trabalho que tem uma repercussão, que teve um planejamento, havia um projeto e eu fiz parte desse projeto há 12 anos atrás na SMED, junto com a associação, então foi o início da minha vida profissional, depois o francês foi incorporado à grade curricular, é um trabalho de muitos anos atrás, então é difícil, eu sei, mas se eu não fizer isso quem vai fazer, quem vai dar uma aula de francês como a que eu dou? (Professora Júlia, entrevista)

e acreditando no potencial dos alunos da escola pública:

[...] eles são criativos, super inteligentes, fazem muito mais do que a gente imagina que são capazes, é só dar oportunidade, quando eles querem, eles fazem. [...] Eles [os alunos da escola pública] estão motivados [...], vamos cativar esse aluno [...]. Eu tenho que ter certeza que o que eu tenho pra dizer pra eles vale dizer, vale alguma coisa. (Professora Emília, entrevista)

Eles são malandros, eles tentam. (Professora Celene, entrevista).

Eu acho que consigo me colocar no lugar do aluno, e pensar que aquela pessoa não sabe nada da LE, e aqui na escola (E-2) são crianças extremamente carentes, de afeto, então o meu ponto forte é trabalhar a auto-estima dos alunos, fazer com que eles gostem de estar na aula e aprendam, e isso se reflete numa caminhada no pátio, tu viu, eles me vêm e dizem "bonjour", eles se sentem assim... enaltecidos de poder se comunicar em outra língua, é pouquinho, mas é a auto-estima deles. (Professora Júlia, entrevista)

A chamada é também um exercício: a cada nome que a professora chama o(a) aluno(a) deve responder “*C’est moi*” (sou eu), e assim como a data e as instruções (*ouvrez le cahier, fermez la porte*), é uma expressão que os alunos sabem o que significa, como posso notar pela reação deles cumprindo a instrução, além de ser repetido todos os dias. Eles podem responder também: “*Présent*”(presente) ou “*Absent*” (ausente). Alguns, por “*birra*” ou por distração, respondem em português, mas ela insiste para que eles respondam em francês. Com os que não querem responder, ela faz uma espécie de *jogo de envolvimento*: “Ah! Que bom que tu veio hoje, aquele dia tu não pode vir, né?... tu me disse porque, mas eu esqueci.” O aluno conta porque não veio, e no meio da conversa ela pede: “Então, agora diz: “*C’est moi*”, O aluno repete e ela comenta: “Viu como tu sabe?” (Aula da Professora Júlia, 31/0304. Turma B 32. E -3).

Conforme os depoimentos pode-se perceber que as professoras, embora valorizem o trabalho que fazem, reconhecem os problemas e dificuldades que enfrentam dando aula na escola pública, destacando as questões sociais como a razão maior das dificuldades. Nesse contexto difícil, mas onde a aula de língua estrangeira se distingue das demais disciplinas por poder criar oportunidades para o desenvolvimento da auto-estima e do potencial dos alunos, apresento abaixo as representações sobre a aula de francês das professoras.

a) A aula de francês abre portas e horizontes

Os trechos abaixo revelam a representação das professoras sobre a aula de francês da escola pública como uma oportunidade de abrir portas e expandir a visão de mundo dos alunos.

[...] eu acho os PCNs uma maravilha: “nós devemos oferecer aos alunos uma visão de mundo, já que o aluno não pode ir até lá fora, vamos trazer lá fora para o aluno... é isso que o aluno da periferia quer... eu acho que a gente tem que perguntar pra esse aluno o que ele quer quando aprende uma LE... e eu perguntava sempre[...] Eles [os alunos da escola pública] estão motivados [...], vamos cativar esse aluno [...] pra que eles realmente queiram, a gente tem que abrir portas... O professor tem que saber que o francês pode ajudar essa criança [da escola pública] a se conhecer melhor, pode ajudar na diferença a se achar, pode ajudar na comparação [entre as duas línguas]. Eu tenho que ter certeza que o que eu tenho pra dizer pra eles vale dizer, vale alguma coisa. (Professora Emília, entrevista)

[O propósito] é abrir os horizontes dos alunos... deveria ser uma disciplina tanto quanto Matemática ou Ciências... aqui no Brasil pra LE fica um pouco mais difícil, não é tão natural assim ... [acho que] a LE é pra dar a mesma chance aos alunos da escola pública que têm os da escola particular, afinal, estamos num mundo globalizado. (Professora Celene, entrevista). (grifos meus)

Eu acho que o propósito é sensibilizar⁴⁸ os alunos pra uma outra cultura, não é porque eles não têm condições financeiras que eles não podem conhecer... óbvio

48 Ainda que as professoras não tenham mencionado a abordagem conhecida em Didática das Línguas como “Éveil au Langage” julgo importante esclarecer aqui alguns pontos dessa teoria que considero relevantes para este estudo.

Teóricos franceses como Moore, Dabène, Zarate, Castellotti (pesquisadores cujos trabalhos estão citados na Bibliografia desta pesquisa) entre outros, designam essa abordagem como *Éveil au Langage* (Despertar para a Linguagem), inspirados em programas de sensibilização às línguas desenvolvidos há mais de vinte anos na Inglaterra, onde são conhecidos como *Language Awareness*. Segundo Moore (1993), a noção chave desse programa é a conscientização, por parte do aprendiz, dos fenômenos lingüísticos, desenvolvendo a reflexão e a compreensão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem em geral e das línguas em particular, sendo que essa reflexão deve preceder a aprendizagem de uma língua estrangeira propriamente dita. Para tanto, ela recomenda explorar em aula aquilo que o aprendiz já sabe sobre a linguagem, para adaptá-lo e ir adiante, desenvolvendo estratégias de identificação, de comparação e de interpretação, para desenvolver competências de uma língua à outra, percebendo semelhanças e diferenças (p. 102).

Para Dabène (1991), as atividades de despertar para a linguagem devem permitir à criança despertar sua consciência metalingüística; as atividades privilegiadas são a identificação dos fatos discursivos e comunicativos de vários tipos, a observação do funcionamento de sua própria língua, a comparação com outras línguas eventualmente presentes na aula. É dada uma grande importância ao desenvolvimento de atitudes positivas em relação a comportamentos culturais diferentes, e da mesma forma, à dimensão afetiva, à curiosidade, ao prazer e à emoção. (p. 61-2).

que dá muito trabalho... claro que ia ser muito mais fácil dar aula só pra quem quer aprender francês, mas esses alunos não podem querer uma coisa que eles desconhecem, então é a gente [professores, escola] que tem que oportunizar isso. Não se pode ter a ilusão de que eles vão viajar, não é isso, esse é o objetivo de curso livre, não da prefeitura... aqui [na escola pública] o objetivo é ampliar os horizontes, eu sinto isso nas duas escolas, trabalhar o afetivo é bem importante, é assim que a gente cria vínculo [com os alunos], eles passam a gostar. [...] Pra mim, é isso que faz sentido, LE pra fazer essas crianças pensarem. (Professora Júlia, entrevista). (grifos meus)

Quando eu ensino francês na periferia o objetivo é que a gente possa incitar um espírito crítico, um espírito de reflexão sobre o que as línguas mostram [...], na escola [pública] a gente vê outros valores, outras realidades, tem que considerar isso pra ter êxito a aula de LE [...], e eu tenho que mostrar o sentido de aprender essa língua a pessoas que estão em outro universo. (Professora Júlia, entrevista).

É difícil... bom, mas na periferia eles não têm opção, eles não sabem se é ou não é importante, eles sabem que tem que estudar a língua, está na grade curricular... então, é nosso papel de professora mostrar a importância [dessa língua] e a relação dela com o que eles podem viver. [...] as crianças no fundo são as mesmas, querem afeto, carinho, dedicação, amor, se você dá tudo isso, eles vão gostar da sua matéria, não interessa em que meio você esteja. (Professora Emília, entrevista) (grifos meus)

O ponto de vista das professoras quanto aos propósitos do ensino de LE na escola está muito vinculado ao papel fundamental que, segundo elas, têm a escola e o trabalho que elas mesmas fazem com as aulas de francês. Assim como em outros pontos das entrevistas, nos depoimentos acima elas mostram acreditar que a atividade de despertar nas crianças da escola a vontade e o prazer de aprender uma LE tem um caráter crucial, quase missionário, conforme indicam os trechos grifados. De fato, como dizem as professoras Júlia “... esses *alunos* [da escola pública] *não podem querer uma coisa que eles desconhecem*” e Emília “... *é papel de professora mostrar a eles a importância dessa língua e a relação dela com o que eles podem viver*”, dando a eles, segundo a professora Celene “*a mesma chance* [de aprender uma LE] *que têm os da escola particular*”. Argumentos simples, que não devem ser privilégio apenas de professores de francês, mas que revelam consciência do papel que desempenham junto ao público pelo qual se sentem responsáveis.

Em seu trabalho sobre representações sociais, fracasso escolar e prática docente, ALVES-MAZZOTTI (2008) destaca a educação das classes desfavorecidas entre os desafios com que os professores são confrontados em sua prática docente, revelando resultados de estudos sobre a relação entre expectativas de professores e fracasso escolar:

podemos dizer que, de um modo geral, eles [os estudos] têm indicado que: a) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sociopsicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso; b) baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele; c) professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas; d) esse comportamento diferenciado frequentemente resulta em menores oportunidades para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas. (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Contrapondo-se aos dados da autora, nos dados analisados neste estudo pode-se perceber o empenho das professoras de francês em não permitir que as condições socioeconômicas dos alunos convertam-se em argumentos para seu baixo rendimento: elas demonstram ter boas expectativas em relação ao desempenho deles em francês, e acreditam que a LE é um fator de estímulo para essas crianças.

Para elas, a aula de francês também abre horizontes na medida em que cria oportunidades para que os alunos reflitam sobre sua própria língua e cultura em relação à língua e cultura do outro. Através de imagens de Porto Alegre e de Paris, como já vimos, a Professora Emília encoraja os alunos a perceberem aspectos semelhantes e diferentes a partir do que já viram das duas cidades, a aprender sobre seu entorno e sobre o outro. No meu entendimento, no relato e nas duas aulas da professora Emília descritas a seguir, percebe-se que a aula de francês é considerada como uma aula que pode desenvolver a reflexão do aluno sobre o outro e sobre si mesmo, ainda que isso não seja explicitado formalmente para os alunos.

Durante o passeio pela cidade, feito em um ônibus fretado pela escola, eu e a professora de Português levamos os alunos a procurarem semelhanças entre as duas cidades – Paris e Porto Alegre – em lugares ou monumentos que eles estivessem vendo. Mostramos semelhanças arquitetônicas, como o domo da Catedral e o do Hôtel des Invalides (em Paris), e eles relacionaram o Monumento do Expedicionário com o Arco do Triunfo, além de ficarem sabendo que as poltronas e os espelhos do Palácio Piratini foram doados pela França. Os alunos faziam comentários e nós procurávamos minimizar as diferenças, mostrando que aqui também é muito bom. Depois do passeio, foi feito um trabalho em aula com cartões postais de Paris: em grupo, os alunos deviam ler e tentar compreender o que estava escrito nos cartões. A seguir, eles produziram seus próprios cartões postais [que a professora me mostrou] com desenhos dos lugares que viram no passeio. Eles não apenas conseguiram fazer a tarefa sem problemas, usando para isso palavras semelhantes em Português, como demonstraram estarem motivados. (Professora Emília, relato sobre o passeio e sobre a aula seguinte).

Como é uma sequência da aula anterior, ela coloca o mesmo diálogo no quadro e propõe aos alunos que eles encenam o diálogo novamente, sendo que ela mesma faz o papel de um personagem e escolhe um dos alunos para representar o outro

personagem. A última réplica (“*J’habite à Porto Alegre*”) foi acrescentada pela professora nessa aula [pois ela queria⁴⁹ trabalhar com eles a expressão verbal “*j’habite à*” (Eu moro em), juntamente com imagens de Paris e de Porto Alegre]. Ela pede aos alunos, portanto, que tragam de casa, para a aula seguinte, fotos/imagens de Porto Alegre e de Paris⁵⁰ para colocar no mural. (Aula da Professora Emília, 18/03/03. Turma B-30. E -1).

Com a orientação da professora, cada um confecciona um crachá com seu nome para colocar em cima de sua mesa, de modo que se possa ler o nome deles com clareza. A professora diz a eles: “É assim que a gente pode se identificar.” A seguir, a professora mostra a todos o mural com os desenhos de Porto Alegre e de Paris feitos pelos alunos e diz: “Vocês lembram das fotos de Paris?” Os alunos respondem que lembram, ela continua: “Agora vamos olhar para os desenhos: o que vocês vêem de igual ou de diferente?” Embora eles falem todos juntos (nem todos falam), pode-se entender algumas respostas: “a torre, o arco”. Quando eles param, Emília pergunta: “É de diferente?” Há um silêncio de segundos, alguns respondem, mas dizem coisas diferentes. Um deles diz: “Não tem morro”. Outro continua: “Aqui tem.” A professora explica: “É mesmo, Gerson, em Paris os morros são diferentes, e tem nomes diferentes também.” (Aula da Professora Emília, 1/ 04/ 03 – Turma B-30 E- 1).

Para a professora Celene, a língua francesa está muito associada à cultura francófona, e ela procura expor os alunos a esse novo mundo a partir de alguns pontos em comum (neste caso, o reggae).

A imagem que me vem agora é... Francofonia.⁵¹ comecei a trabalhar, me interessar nisso, pra não ficar fechado, dar um leque maior de opções pros alunos, culturas diferentes e aí eu vi, meu Deus, quanto país africano falando Português e francês, né, achei um cantor de reggae, como os patifes⁵² gostam muito [de reggae] e ele puxa muito essa questão da África contra a França, então, é uma coisa interessante de trabalhar com eles. (Professora Celene, entrevista).

b) A aula de francês é o espaço/momento adequado para se desenvolver as quatro habilidades

Essa é uma preocupação nossa, de professores de francês: não interessa se são 40 alunos em sala, nós temos que fazer o aluno falar, ler, escrever, eu procurei fazer nas escolas da periferia, tenho filmes mostrando os alunos fazendo diálogos, eles tinham prazer de fazer. (Professora Emília, entrevista). (grifo meu)

Acho fundamental, no nosso contexto [classes populares], ensinar pra essas crianças a identificação: “je suis” (eu sou), “je m’appelle” (eu me chamo), “j’habite” (eu moro); eu entendo que ensinar LE para classes populares é proporcionar oportunidade de pensar, mostrar o mecanismo, a lógica da língua, e isso eu acho que a língua dá; eu tenho alunos que fazem ligações, que estabelecem relações, às vezes de uma coisa que ensinei no começo do semestre, às vezes eles percebem que a escrita é igual, mas a palavra tem outro sentido, ou então, que a pronúncia é diferente. Pra mim, é isso que faz sentido, LE pra fazer essas crianças

49 Após a aula conversamos sobre essa parte da aula e ela me disse que esse era um conteúdo novo.

50 Como esses alunos não têm recursos para comprar revistas, são autorizados pela professora a fazer desenhos sobre algum lugar de Paris que já tenham visto, na TV, em revistas ou em fotos mostradas pela professora.

51 Francofonia é o termo usado para designar o conjunto das comunidades falantes de francês no mundo.

52 A professora Celene trata os alunos carinhosamente de “patifes”.

pensarem... aqui [na escola pública] eu tenho a função do trabalho lúdico da língua: ensinar francês de uma maneira interessante, que eles entendam, que tenha sentido, e isso eu acho que é muito pela oralidade. (Professora Júlia, entrevista). (grifos meus)

Acho que é mais difícil, acho que tem que optar de acordo com a turma, se a turma tem muitas dificuldades pra se concentrar, pra parar, tem que fazer uma coisa mais oral; tem turmas que não aceitam, acham que tu tá brincando, que tá fazendo qualquer coisa, então, tem que mudar um pouco a atitude, embora eu ache uma pena, criança assim eu prefiro trabalhar mais oral, ainda mais que tem muita diferença da escrita pra fala, eles vão ler “bleu” [a professora pronuncia como se escreve] e é bleu (azul, em francês). Mas tem uma turma de B10, aquela que tu assististe, tu viste a bagunça que eles fizeram com aquela atividade (era um diálogo em francês), eles não conseguem entender esse tipo de atividade, então, eu agora mudei, não faço mais isso, tô fazendo exercício, e eles fazem... pra eles, aula é isso, o resto é brincadeira... claro, vou tentar sempre puxar mais pro oral, eles são pequenos, pra mim é um desperdício [não fazerem atividade oral], estão numa idade com um ouvido maravilhoso, mas não entendem esse tipo de aula, então, vou mais devagar, faço diferente: “Então, aqui está o que vocês vão aprender, e aqui está o exercício sobre isso” Aí parou [a bagunça], tirei os grupos [os alunos sentavam em grupos de 4 ou 5, e a professora deixou que eles mesmo se agrupassem espontaneamente, o que, segundo ela, não deu muito certo: várias vezes, foi obrigada a trocar os membros dos grupos], coloquei assim [disposição de “ônibus”], aí mudou também a atitude deles. No ano que vem, eles vão ser meus alunos de novo, talvez eu consiga retomar. Agora, estou com outro grupo que tem muita dificuldade, até de alfabetização embora já estejam no 2º ciclo, e a aula é muito oral, eles gostam e funciona; outros que não têm problemas de alfabetização, também faço aula oral, gostam e também funciona. (Professora Celene, entrevista).

Eu acho que pra ter sentido a gente tem que se voltar para as necessidades daquela comunidade. A questão pra eles deve ser: é importante porque isso vai possibilitar a elaboração de conhecimento, de um saber a respeito de língua, principalmente da sua [dos alunos] língua materna. É claro que não se ensina francês na periferia pro cara sair falando, vamos trabalhar a oralidade, eu trabalho muito a oralidade porque isso trabalha a auto-estima do aluno, eu ponho a fita e eles identificam que é a mesma coisa que eles já falam, e isso é fundamental, é uma questão de cidadania, de saber se colocar no mundo, LE é visão de mundo, essa é a minha concepção. (Professora Júlia, entrevista)

Questionadas sobre a possibilidade de se poder trabalhar as quatro habilidades em LE com alunos da escola, as três professoras revelaram a crença na ênfase que deve ser dada a atividades orais, pois trata-se de crianças que “*estão numa idade com um ouvido maravilhoso*”, como diz a professora Celene.

“Trabalhar a oralidade” significa neste contexto desenvolver atividades de compreensão oral com músicas ou documentos orais em que os alunos ouçam números ou outro conteúdo que estejam trabalhando. A professora Emília propõe também dramatizações de pequenos diálogos que os alunos devem representar, e a professora Júlia julga importante colocar a fita ou o CD e os alunos identificarem que é a mesma coisa que eles já falam, e isso, para elas, é fundamental.

A rigor, conforme os dados coletados nas observações de aula, não há exatamente

produção oral e escrita, uma vez que o propósito é sensibilizar os alunos à língua estrangeira que estão aprendendo. A professora Emília, porém, acredita que professores de LE, e de francês em particular, devem *fazer o aluno falar, ler, escrever*, e coloca em prática essa crença em suas aulas, conforme se pode notar nos trechos que descrevem suas aulas.

A aula a seguir, além de ser mais um exemplo da aula de francês (em trabalho conjunto com o espanhol e o inglês) como abertura para outras culturas, revela como a aula de francês integra habilidades de compreensão oral e escrita.

Trata-se da sequência de uma atividade iniciada na aula anterior. A sala está "preparada" para o Halloween, a turma da manhã recortou e pintou abóboras, morcegos e bruxas com material fornecido pela escola, mas planejado e solicitado pela professora. A professora coloca uma fita no toca-fitas e faz os alunos ouvirem a história do Chapeuzinho Vermelho em francês. A seguir, distribui uma folha com imagens das cenas da historinha [que ela mesma montou a partir do texto encontrado em um *site* especializado em atividades infantis]. As folhas estão encapadas com plástico [após a aula a professora me diz que dessa forma pode usar o material com outra turma]. Os alunos devem ouvir com atenção para poderem identificar 3 expressões e pintar cada uma conforme orientação da professora. As expressões e as cores estão no quadro em francês. À medida que eles vão identificando as frases da historinha que contêm a expressão pedida, a professora vai colocando a frase no quadro. Dessa forma, eles podem comparar a maneira como se escreve com a pronúncia de algumas palavras em francês. Alguns alunos só conseguem identificar as expressões depois de lerem o que está no quadro, outros conseguem perceber depois de ouvirem a professora repetir a frase da historinha com gestos, de forma pausada para que eles entendam melhor [a professora me diz isso depois da aula] procurando imitar a voz e a expressão facial dos personagens. A maioria consegue fazer a tarefa logo, outros levam mais tempo, mas no final da aula todos entregam o exercício. (Aula da Professora Celene, 18/10/04 - Turma B 10 – E -4)

Pode-se perceber que os alunos participam de atividades de compreensão oral e de leitura. O mesmo acontece na aula da mesma professora, descrita a seguir.

A professora inicia a aula com voz de mistério, falando em francês: "*C'est le soir des fantômes*" (É a noite dos fantasmas). Antes da atividade, ela faz uma preparação para os alunos: desenha no quadro figuras alusivas ao Halloween, escrevendo o nome de cada uma ao lado (sem as traduções): *Chats* (gatos), *souris* (ratos), *loup-garou* (lobisomem), *fantôme* (fantasma), *sorcière* (bruxa). A seguir, conta uma história de terror em francês fazendo voz grave, imitando um narrador de história de mistério, fazendo caretas que lembram caricaturas de bruxas. A historinha descreve uma noite de terror, e os alunos devem identificar e marcar no caderno cada vez que ouvirem as palavras escritas no quadro. Eles sabem o significado de cada uma pelas imagens que estão no exercício que a professora distribuiu. Como em outras atividades, ela diz as frases devagar, repete algumas, insiste para que eles repitam em francês, e pergunta se eles entenderam. pois eles participam da historinha repetindo as palavras conforme as instruções dadas. Ela troca de lugar alguns alunos que não param quietos, estão atrapalhando os outros, e diz: "Se vocês não querem participar, tudo bem, não precisa, mas ao menos fiquem quietos, não atrapalhem." A professora interrompe a aula várias vezes para pedir silêncio, para repartir, emprestar ou pedir emprestado o material, muitas vezes conciliando os ânimos de alunos que puxam

briga, reclamam de um colega; em outros momentos da aula briga com eles. (Aula da Professora Celene, 20/10/04. Turma B 30. E -4)

A professora Júlia seguidamente dá instruções aos alunos em francês, criando oportunidades para a prática da compreensão oral, como no exemplo a seguir. Quando pergunto a ela no final dessa aula se ela acha que os alunos (ou pelo menos, aquela aluna) entendem uma frase como essa em francês, a professora me responde: "*Claro que entendem, não é a primeira vez que eu falo isso, de vez em quando eu digo coisas mais difíceis em francês, assim eles acostumam.*"

A professora dá continuidade ao conteúdo da semana anterior, durante a qual ela trabalhou os números através de músicas; na aula de hoje distribuí exercícios para trabalhar os números em francês: são desenhos para completar e palavras cruzadas. Os alunos estão fazendo o exercício. Ela passa nas mesas dos alunos, faz comentários em todas: "Ficou legal né? Esse tu acertou". "Tu viu o jogo no domingo?" Ela interrompe a atividade e diz em francês, mostrando uma caneta: "*Quelqu' un a un stylo bleu pour me prêter?*" (Alguém tem uma caneta azul pra me emprestar?). Uma aluna se levanta e entrega a ela uma caneta. (Aula da professora Júlia, em 19/11/04. Turma B 30. E -3)

Na aula que descrevo a seguir, a professora Emília traz aos alunos a letra de uma canção que ela usa para fazê-los praticarem as habilidades de compreensão oral, leitura e escrita. Trata-se também de mais uma atividade lúdica que, em seu ponto de vista, é apropriada para este contexto. Pode-se perceber que os alunos participam de todas as etapas das atividades contribuindo para o seu desenvolvimento.

A aula inicia com uma canção cuja letra a professora escreve no quadro. Ela pede aos alunos que façam um desenho ao lado de cada verso, mostrando a que se refere o verso. Os alunos dão sugestões, ela aceita as sugestões deles em relação ao desenho que melhor explique cada verso. Os alunos sugerem desenhos que se referem adequadamente aos versos. A professora está retomando uma atividade iniciada em uma aula anterior.⁵³ O objetivo da atividade é a compreensão – oral e escrita – de novas palavras ou expressões: "*comment tu vas, loin de la maison, encore, le temps*". Com o desenho, eles demonstram de que modo entenderam os versos. Todos os alunos, em tempos diferentes, conseguem fazer a atividade, uma vez que a professora faz com que entendam o que significa cada verso: às vezes traduzindo, em outras, explicando com gestos ou sugestão de desenhos: ao lado do 1º e do 2º versos ela desenhou duas pessoas se cumprimentando; ao lado do 3º, desenhou um relógio; e uma casa ao lado do 4º verso. (Aula da Professora Emília, 1/ 04/ 03 – Turma B-30 E- 1)⁵⁴

53 Considero importante ressaltar que as três professoras, em todas as aulas que observei, retomam o conteúdo da(s) aula(s) anterior(es), pois muitos alunos não fazem o trabalho que deveriam ter feito em casa.

54 *Salut! C'est encore moi...* (Olá! Sou eu de novo)
Salut! Comment tu vas (Olá! Como vais?)
Le temps m'a paru très long (O tempo me pareceu muito longo)
Loin de la maison (Longe de casa)
J'ai pensé à toi" (Pensei em ti)

A aula a seguir revela como a aula de francês promove a prática da oralidade: os alunos preparam, com a orientação da professora, a encenação de um diálogo como forma de praticarem expressões de apresentação em francês.

A professora Emília transcreve no quadro as réplicas de um pequeno diálogo de apresentação em francês com o qual já havia trabalhado com os alunos em aulas anteriores [ela mesma me relatou isso no final da aula], e diz aos alunos: “Agora nós vamos fazer um pequeno teatro, vamos imaginar que eu e vocês somos franceses e estamos nos conhecendo. Vocês vêm aqui na frente... inicia-se um tumulto, muitos alunos se levantam ao mesmo tempo e se dirigem até a parte da frente da sala, perto da mesa da professora. Ela diz: “Não, dois de cada vez: um vai fazer o papel do *étudiant* e o outro do *professeur*, a gente se apresenta e diz a nacionalidade, as frases estão no quadro, mas vamos tentar falar sem olhar, vocês já conhecem o diálogo.” Ela vai chamando os alunos, mas eles resistem, não querem sair dos lugares para ir até a frente. Ela insiste, dizendo “Gente, a gente tá fazendo de conta, é como se fosse uma brincadeira.”, apenas alguns concordam em ir até a frente repetir as frases. A cada dupla que termina, ela faz novamente um jogo de convencimento. Até o final da aula, todos fizeram a dramatização. (Aula da Professora Emília, 18/03/02. E-1)

O excerto acima mostra que a professora trabalha a prática da repetição de expressões em francês de forma integrada ao treinamento de outras habilidades. Não se trata somente de fazer com que os alunos repitam as expressões de forma mecânica, mas de aproveitar a oportunidade para imaginar-se com outro papel, aproximar-se da cultura do outro, ser capaz de fazer esse deslocamento cujo ponto de partida é uma certa realidade para se apreender aquilo que é estrangeiro, diferente. Ao dramatizarem essa situação, os alunos estão sendo expostos a vários níveis de conteúdos inerentes ao estudo de uma LE – fonética, grafia, compreensão e produção oral em outro idioma, são convidados a assumir um outro papel.

c) A aula de francês caracteriza-se por atividades lúdicas e variadas

Várias das atividades descritas acima também revelam a natureza das atividades variadas e lúdicas da aula de francês. Os trechos abaixo reforçam essa característica, considerada, pelas professoras, como diferente de uma aula tradicional.

Não devo e não preciso ser uma professora tradicional de francês... tenho o papel, a missão, o dever, de mudar isso e eu posso fazer isso... da maneira como eu trabalho, o lúdico, o alegre, e não é pretensão minha, as crianças amam o francês. (Professora Júlia, entrevista).

Através de palavras cruzadas, eles devem encontrar as palavras referentes às partes do corpo [que os alunos aprenderam na música que ela ensinou algumas semanas antes]. A seguir, passa a um outro joguinho para revisar os números [que aprenderam, também através de uma música, no início do semestre]. A maioria dos alunos canta a música. Ela passa nas mesas e vai ajudando, mesmo no meio do

barulho que fazem. Alguns se recusam a fazer a tarefa, ela chega junto da mesa de um deles e diz: “*Pedro, este aqui tu sabe, começa por esse e depois faz pelo outro.*” Chega junto também de dois alunos que não estão fazendo o exercício porque têm dificuldade: eles dizem: “*Profe, não sei fazer, vem aqui.*” Ela senta ao lado dos que pedem ajuda, pega na mão para completar o exercício. Alguns alunos passam a aula toda andando, a professora permite essa liberdade, mas insiste para que façam a tarefa, seja de pintar, completar ou mesmo copiar do quadro. Depois de ouvir um aluno repetir que não vai fazer o exercício, ela senta ao lado dele, pega um lápis de cor, dá outro a ele, começa a pintar um desenho, diz a ele que pinte o outro enquanto comenta com ele o jogo de futebol do time preferido dele. Ela diz ao menino que é o time dela também. Faltando 10 minutos para o final do período todos fizeram a tarefa (Aula da Professora Júlia, 05/04/04. Turma B 30 – E -3).

Nota-se que na aula acima, os alunos se envolvem com um exercício de palavras cruzadas que usa o vocabulário referente às partes do corpo em francês, um jogo de números, uma música e um desenho e, ao longo da aula, a professora motiva os alunos a participarem. Eles efetivamente participam e desenvolvem todas as atividades.

Na aula a seguir, a professora Júlia retoma, através de uma música que eles já conhecem, o vocabulário referente ao último conteúdo trabalhado, “*Les Parties du Corps*” (A Partes do Corpo). Ela dá as instruções da atividade: os alunos devem reconhecer e desenhar, ao lado de cada verso, a parte do corpo correspondente.

A professora coloca uma fita cassete no toca-fitas e pede aos alunos para ouvirem a música “*Les Parties du corps*”. Convida um aluno para dançar com ela, ele não aceita, mas ela não desiste, continua a brincar, mesmo tendo que repreender alguns mais indisciplinados e ameaçar de tirá-los da sala. A seguir, dá instruções da tarefa: “A gente agora vai desenhar *les parties du corps* na letra da música que vocês já têm, eu desenho no quadro e vocês no caderno.” Ao lado de cada verso da canção sobre as partes do corpo, a professora desenha no quadro a parte do corpo de que fala o verso... ela pede sugestões aos alunos sobre os desenhos que faz no quadro, brinca com eles, ri dos próprios desenhos, permite que eles circulem pela sala. Insiste para que abram o caderno, dá a instrução em francês: “*Ouvrez le cahier*” e eles entendem. Os alunos repetem com ela em francês as partes do corpo que já conhecem. (Aula da Professora Júlia, 14/06/04 - Turma B-32 - E- 2).

Na aula abaixo a professora Celene faz uma revisão das cores em francês com os alunos, através de um desenho:

Continuando o trabalho de sensibilização⁵⁵ à LE, a professora distribui um desenho para que eles pintem, mas ela pede que antes devem entender as instruções sobre as cores que vão usar para pintar [trata-se de uma adaptação que ela mesma fez no computador usando personagens de revistas em quadrinhos infantis]. Antes de iniciar a tarefa, ela pergunta se eles entenderam o que é para fazer, alguns dizem que não e ela explica novamente. A seguir, pergunta: “como é vermelho em francês⁵⁶? Os alunos respondem: *rouge*; ela continua: e amarelo? Alguns alunos respondem: *jaune*; Celene pergunta: e azul? Alguns respondem: *bleu*. A professora é obrigada a

55 Nomear as atividades observadas como sensibilização à LE é iniciativa minha.

56 Como o conteúdo referente às cores já foi dado anteriormente a professora espera que eles saibam a resposta.

interromper a aula várias vezes para pedir silêncio, para repartir, emprestar ou pedir emprestado o material, muitas vezes conciliando os ânimos, em outras, tendo que brigar com eles. Quando não estão brigando ou andando pela sala pedindo material emprestado, os alunos estão engajados na atividade de colorir e completar as frases do exercício. Em outros momentos, perguntam uns aos outros, tiram dúvidas sobre como se diz certas palavras em Português. Quando não há material suficiente para todos, [após a aula, a professora me diz que procura fazer com que cada um tenha o seu material, mas nem sempre é possível], eles se dividem, emprestam uns para os outros, ou fazem a atividade em grupo. Para essa tarefa, eles precisam de tesoura, cartolina, lápis de cor. (Aula da Professora Celene, 23/10/04. Turma B 30. E -4)

Na aula a seguir, a professora Emília solicita que eles apresentem a dramatização de um diálogo que ela mesma havia criado com a finalidade de fazê-los aprenderem a se apresentar em francês e, depois, como tarefa de casa, pede que completem os balões de uma história em quadrinhos para revisar o conteúdo trabalhado.

São os últimos minutos da aula em que os alunos dramatizaram o diálogo criado pela professora. A professora Emília passou os 50 minutos da aula orientando a dramatização: chama dois alunos de cada vez, pede para que imaginem que são franceses, que estão se conhecendo, que falem as frases que já aprenderam na aula anterior. Alguns dizem que não sabem, que esquecem as frases: “*Profe, eu esqueço o que tem que falar*”; ela diz que podem espiar o quadro. Embora não se envolvam muito na atividade, os alunos acabam memorizando as falas do diálogo naquele dia. Ela passa então uma tarefa para casa: eles devem desenhar os personagens do diálogo com as respectivas falas dentro de “balões”, como numa revista em quadrinhos. Os personagens devem estar posicionados de acordo com o que estão dizendo: eles estão usando réplicas do diálogo aprendido em aula, ou seja, personagens femininos e masculinos entrando em contato, se apresentando. (Aula da Professora Emília, 8/04/03. Turma B 30, E -1)

A professora coloca no quadro um pequeno diálogo⁵⁷ em francês que ela mesma criou, com o objetivo de retomar a prática da apresentação e as nacionalidades em francês. A professora lê as frases e os alunos repetem. Ela pratica com eles as nacionalidades em francês, no masculino e no feminino, primeiro só as meninas e depois, os meninos, de maneira que eles entendam e assimilem a diferença fonética entre o feminino e o masculino em francês: pronunciar a última consoante quando for feminino, não pronunciar quando for masculino. Alguns alunos resistem, não querem repetir, a professora insiste e consegue que eles repitam as frases. (Aula da Professora Emília, 18/03/03 Turma B-30)

Trabalhar com materiais variados e lúdicos é entendido pelas professoras como uma possibilidade oferecida pela escola da rede municipal, onde elas têm autonomia para planejar, organizar e colocar em prática um programa de acordo com a especificidade do contexto e os interesses dos alunos.

O bom de ser professora na rede pública é que a gente tem autonomia pra transformar. (Professora Júlia, entrevista).

57 "Je suis étudiant en français" (Sou aluno de francês)
étudiant (masculino) – *étudiante* (feminino)
brésilien (masculino) – *brésilienne* (feminino)

Nós temos uma abertura muito grande na prefeitura, eu mesma escolho o método ou o material. (Professora Emília, entrevista).

A partir de várias fontes – internet, colegas, pesquisas, alguns manuais de francês – fui construindo ao longo de anos o material que eu uso em aula, com base na comunidade, analisando as necessidades dos alunos, escolhendo o que pode ser interessante pra eles porque o trabalho que eu faço é centrado no aluno... eu tenho um público muito exigente, por isso meu material e as atividades que eu trago pra eles é tudo elaborado, adaptado, e é belíssimo o trabalho que eu faço na prefeitura... [...] Eu faço planejamento trimestral, não dá pra fazer por semestre, a organização do tempo é menor, e no meu planejamento eu coloco alguns propósitos... as idéias vão ocorrendo na sala de aula, eu vejo o que os alunos precisam, e se o que eu tô fazendo não tá dando efeito, eu trago um rap porque sei que eles gostam [...] tem muito material que consegui com o SCAC [...] procuro na internet, tenho revistas, e tem também as conversas com colegas, sobretudo com colegas de Português, há um discurso comum... mas eu quero aprender mais, sempre vou continuar elaborando material mais adequado para os meus alunos. (Professora Júlia, entrevista).

O que mais gosto de fazer é preparar aula [...] ter idéias de dizer coisinhas, procurar na internet coisas que os alunos iam gostar de fazer. [...] Eu dou aula também em oficinas pra crianças que ainda não sabem ler, então não posso usar a escrita, aí eu trabalho cores, e na internet eu busco muito material nesse sentido, tem alguns sites bons, não faço exatamente aquilo que tá ali, eu adapto pras crianças, mas dá muitas idéias, em imagens é riquíssimo... em outras sites eles podem jogar, interagir. (Professora Celene, entrevista).

Escolhi uma [música] e trabalhei com eles mesmo sem cobrança de vocabulário... Acharam a música muito triste, e entenderam que se diz em francês “je suis malade” (eu estou doente), mas se diz “j’ai mal aux dents, j’ai mal à la tête” (estou com dor de dente, com dor de cabeça), não se diz “je suis mal aux dents”, e acharam muito legal [...] Todos os métodos têm problemas, a gente tem que adaptar com a experiência da gente. (Professora Emília, entrevista)

As necessidades dos alunos a que a professora se refere não são resultado de nenhuma análise ou discussão com eles, conforme já foi mencionado acima. *Necessidade* neste caso, é um termo genérico para delimitar conteúdos e atividades que, na opinião das professoras, podem interessar os alunos e motivá-los para o aprendizado do francês.

O foco na relação entre o francês e o português (inspirado no Projeto Bivalência⁵⁸) é

58 O princípio norteador do projeto Bivalência consiste em experimentar a possibilidade de uma abordagem integrada do ensino/ aprendizagem do PLM (Português Língua Materna) e de FLE (francês Língua Estrangeira), através da harmonização entre as didáticas das duas línguas e das práticas pedagógicas que delas se originam. Não se trata prioritariamente (embora isso também aconteça) de comparar os dois sistemas, mas de oferecer aos professores das duas línguas objetivos lingüísticos e comunicativos comuns, identificando os problemas encontrados no domínio das duas línguas, permitindo uma conscientização do funcionamento da linguagem em geral, mas mantendo sempre a lucidez em relação à desigualdade de competência dos alunos em relação às duas línguas. Trata-se de uma hipótese de trabalho cuja meta maior é tornar o trabalho em línguas motivante (motivador) para alunos e professores, buscando definir "entradas" possíveis para o trabalho comum a partir das experiências já conhecidas. O professor de PLM ou de FLE empenhado na prática da Bivalência procurará essa motivação pela escolha dos suportes de trabalho, das condutas de classe mais ativas, de uma prática oral da língua. Segundo o Projeto Bivalência, (cf. Bibliografia), a prática da Bivalência pode permitir a conscientização, por parte do aluno, do funcionamento da linguagem nas duas línguas: sejam interações verbais da leitura ou da escrita, a reflexão metalingüística no sentido amplo poderá se exercer tanto na aula de PLM quanto na de FLE

outra característica da aula de francês, como podemos verificar a partir dos trechos abaixo:

[...] e eu fui atrás pra saber o que os alunos gostariam de saber daquilo que eu estava ensinando, e aí veio o projeto Bivalência e fechou todas... porque eles não viam grande sentido, eles não queriam saber que “Bonjour” é bom dia em português... pra eles, não tem relação nenhuma, eles não ouvem durante o dia, no rádio não toca, ninguém fala isso... o que eles vão querer saber é porque esse “bonjour” tá escrito assim e significa a mesma coisa que bom dia... Quando as crianças dizem “bonjour” e compreendem, sabem que este “bonjour” é o mesmo bom dia, quando elas assimilam que existem várias maneiras de dizermos as mesmas coisas só aí elas vão ser capazes de falar uma língua estrangeira, porque vão compreender que as diferenças estão só nos sons, não nos significados ... Vão aceitar as diferenças, vão respeitar as individualidades... vão melhor se preparar para a vida pois apesar de termos todos 2 braços, 2 pernas, pensamos diferente assim como falamos diferente. (Professora Emília, entrevista).

[...] a experiência do francês é só enriquecedora, mas tem que saber como trabalhar... e por isso que eu acho que na periferia tem que ser com o português, porque assim eles vão ver valor nesse francês... senão, não tem valor... eles não ouvem rádio, nada lá lembra francês, as mães não sabem o que é [...] mas a prefeitura tem a proposta das 3 línguas? Que maravilha! Então vamos aproveitar [...] a minha experiência é que o aluno vendo que é muito parecido com a língua materna, as dessemelhanças não prejudicam, ajudam a saber que o diferente também nos completa, não nos diminui, a criança vai se dar conta que se é uma língua latina... “que legal!! quem sabe a minha língua um dia foi tão mais perto do francês do que eu imaginava... quando as professoras fazem a lista ⁵⁹, né?... que palavras tu usa do francês e tu nem sabe..., e aí falam “garage, abajour”, eles se dão conta de que tem muita proximidade, e isso ajuda... por exemplo, “garage” é garagem em português, será que em português outras que acabem em “age” também vai ser “em”? e é mesmo, “langage” é “linguagem”, então dá uma lista com “age” vamos ver se eles conseguem escrever as palavras em português... eles vão saber [...] é só dar oportunidade (Professora Emília, entrevista)

[faço os alunos relacionarem francês com outras línguas] até porque nós [as professoras de LE da escola] trabalhamos juntas [...] sim, porque é uma língua latina, sim, porque tem coisas que têm referência com o Espanhol, sim, porque eles mesmos dizem: “rouge” ah! é “rojo”, o Inglês é mais separado, mas tem coisas que lembra, eles notam que se escreve igual: “orange” em Inglês é “orange” em francês, e isso é espontâneo. Na oficina eles chegam a se confundir. Relaciono com Português também, a ordem da frase é semelhante, o que ajuda bastante. (Professora Celene, entrevista.)

Na aula descrita abaixo, a professora Emília procura fazer com que os alunos reconheçam as semelhanças lingüísticas entre Português e francês, não só através de exercícios gramaticais (substantivos e adjetivos), mas também lembrando algumas palavras que têm pronúncia semelhante.

A professora diz aos alunos: "Você já aprenderam substantivos e adjetivos com a professora de Português, e a gente já viu aqui que em francês também tem, e alguns são muito parecidos com português, lembram? A gente escreveu no diálogo:

(cf. COMISSÃO NACIONAL UNIVERSITÁRIA DE REFLEXÃO SOBRE A BIVALÊNCIA 1996).

59 Cf. Nota de rodapé nº 2.

professeur, étudiant, brésilien, bon. Agora, a gente vai ver que em francês algumas palavras têm pronúncia muito semelhante com o português... então eu vou pronunciar devagar e vocês vão repetir, tá ok?...”A professora fala devagar: *garage, pharmacie, téléphone*; após cada uma os alunos repetem todos juntos. Não há correção da pronúncia deles. (Aula da Professora Emília, 25/04/03. Turma B 30. E – 1).

Na aula a seguir, a professora Júlia faz com os alunos uma atividade com o dicionário de francês-Português, atividade que parece interessar os alunos, pois todos se envolvem na busca pelas palavras da canção e de outras mais.

A professora diz: “Gente, essa atividade é a nossa avaliação, então todo mundo vai fazer uma coisa linda... lembram da canção da semana passada, né?” Alguns dizem que lembram, outros dizem que não. Ela então canta: *“Un jour la troupe campa”*. Usando a canção, mostra a eles as letras e os sons equivalentes em francês; chama a atenção deles para as diferenças e semelhanças com o alfabeto em português. Diz então: “Agora, em duplas, vocês vão procurar no dicionário... começa um tumulto: *“Profe, eu quero esse aí...,” “calma, tem dicionário pra todo mundo, vão procurar as palavras que estão nessa folha que eu vou dar.”* Após um tempo de tumulto, eles sentam em duplas e começam a tarefa. O barulho continua, mas os alunos estão com os dicionários abertos procurando as palavras da canção. Encontram outras palavras que não estão na lista, mostram para a professora e fazem perguntas. Ela responde o que significam, mas em seguida diz: *“Tá, agora vamos achar as nossas.”* (Aula do dia 19/06/04 Turma B-32. E-3).

Como sugerem os dados acima, tanto o discurso como as práticas de sala de aula revelam que a representação da aula de francês é de uma aula que cria possibilidades para abrir portas e horizontes, propicia o trabalho com as quatro habilidades, promove atividades lúdicas e variadas e a comparação com outras línguas, principalmente o português. As professoras se valem de diferentes meios para que seus alunos desenvolvam suas habilidades de compreensão e expressão oral. Por meio do reforço da auto-estima dos alunos, uma vez que acreditam no seu potencial, as professoras conseguem estabelecer vínculos com as crianças; por meio do lúdico, elas tentam motivar os alunos a fazer as atividades e, através de comparações entre o francês e o português, proporcionar a reflexão lingüística e o estabelecimento de pontos de referência no aprendizado de uma língua estrangeira.

Os dados mostram também que as professoras conhecem os alunos que formam seu público, e embora acreditem na capacidade deles para a aprendizagem de LE, deixam claro que não alimentam falsas expectativas em relação ao interesse deles pela LE ou por uma possível proficiência na LE como objetivo na escola. Elas têm consciência das dificuldades que enfrentam, *“óbvio que dá muito trabalho”*, reconhecem que *“ia ser muito mais fácil dar aula só pra quem quer aprender francês,”* mas acreditam no trabalho que fazem como algo que pode gerar transformação, a função de tornar o desconhecido acessível: *“mas esses alunos*

não podem querer uma coisa que eles desconhecem”.

As atividades orais e escritas propostas aos alunos e apresentadas nesta pesquisa configuram uma abordagem de iniciação, de despertar, de sensibilização à LE, conforme descrita acima. São atividades estruturadas para os níveis iniciais, tais como jogos, atividades de assinalar, completar, ligar. Não existe a rigor produção oral e produção escrita, mesmo porque esse não é o objetivo das professoras, conforme ficou esclarecido acima, embora duas delas, as professoras Julia e a Emília, acreditem ser possível a prática dessas habilidades com essas crianças.

Ao se levar em conta uma das crenças identificadas por este trabalho (ver depoimentos das professoras Emília e Júlia seção 4.4), referindo-se à possibilidade de se trabalhar as quatro habilidades na escola, observa-se que as professoras Júlia e Emília entendem que, no Ensino Fundamental, há uma necessidade – mais do que uma possibilidade – de se propor atividades que privilegiem a expressão oral dessas crianças pois, segundo as professoras, elas se sentem felizes de poder dizer coisas em outra língua. Por fim, a proposta de que deve ser ensinado aos alunos outras habilidades além da leitura – tão popularizada e defendida como a única possível no ambiente escolar da rede pública – revela-se, na prática, em atividades ricas e insistentemente defendidas por essas professoras como característica da aula de francês.

O quadro a seguir resume os resultados deste trabalho em relação às representações das professoras participantes em relação à língua francesa, ao perfil do professor de francês e à aula de francês e aos objetivos de ensino.

Língua Francesa	Professor de francês	Aula de francês
Língua de identificação, que exerce fascínio, paixão e prazer	Professor motivado, que motiva os alunos e que gera transformação e prazer	A aula de francês abre portas e horizontes, expandindo a visão de mundo dos alunos
Língua bonita e sonora	Professor proficiente na língua e ávido por formação	A aula de francês cria oportunidades para que os alunos reflitam sobre sua própria língua e cultura em relação à língua e cultura do outro, expondo os alunos a novas culturas
Língua que perdeu prestígio, mas continua viva e elitista	Professor motivador da auto-estima, do afeto e do interesse dos alunos	A aula de francês desenvolve as quatro habilidades
Língua com o mesmo valor que outras LEs	Professor afetivo, mas que mantém a disciplina para que o aluno trabalhe	A aula de francês caracteriza-se por atividades lúdicas e variadas
Língua semelhante ao português, fácil de falar, mas difícil de pronunciar bem	Professor compromissado em dar aulas relevantes e interessantes para os alunos	A aula de francês focaliza a relação entre o francês e o português

Quadro 2 – Representações identificadas nos depoimentos e nas ações das professoras em relação à língua francesa, ao perfil do professor de francês e à aula de francês e aos objetivos de ensino

Como podemos ver no quadro, os resultados são em geral de uma visão muito positiva da língua, do professor e da aula de francês. O presente estudo sugere que não somente o discurso, mas também as práticas das professoras com turmas diferentes ao longo de oito meses (com intervalos) em que as acompanhei nas escolas pesquisadas revelam atitudes positivas (por vezes, com um contorno missionário) frente a contextos bastante desafiadores como aulas em bairros de classes baixas que têm pouca (ou nenhuma) história prévia com línguas e a valorização desse conhecimento. Certamente, em outros contextos e momentos de vida, outras representações podem ser construídas, mas as que pude inferir aqui são bastante próximas das que tenho identificado ao longo da minha experiência como aluna e professora de francês e hoje de prática de ensino. No próximo capítulo, concluo este trabalho tecendo algumas reflexões sobre esses resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os dados à luz das referências teóricas que embasaram a pesquisa, apresento, neste capítulo, as considerações finais resultantes das reflexões feitas ao longo deste estudo, tendo em vista as perguntas que o nortearam e as expectativas levantadas no primeiro capítulo.

Conforme explico na seção 3.3, a pergunta que norteou esta pesquisa – Quais são e como se revelam, na prática de ensino, as representações dos professores de francês da escola pública sobre essa língua/cultura estrangeira, sobre si mesmas como professoras de francês, bem como sobre o ensino de francês na escola pública? – foi desmembrada em duas outras perguntas de modo a facilitar o trabalho, tornando mais transparente as etapas percorridas:

- O que dizem as professoras de francês que trabalham na escola pública sobre a língua que ensinam, sobre si mesmas como professores e sobre o ensino de francês na escola?
- O que as ações das professoras na sala de aula podem revelar quanto as suas representações sobre a língua que ensinam, sobre si mesmas como professores e sobre o ensino de francês na escola?

5.1 “É UMA MARAVILHA DAR AULA DE FRANCÊS, EU NÃO TERIA PORQUE MUDAR DE PROFISSÃO”

Como vimos no capítulo anterior, tanto os depoimentos como as ações em sala de aula das professoras participantes desta pesquisa revelam uma imagem positiva e uma perspectiva valorizante sobre a língua que falam e ensinam e sobre o trabalho que realizam na escola pública. Essas representações podem ser inferidas pelos posicionamentos explicitados pelas professoras em relação ao afeto e admiração que nutrem em relação à língua e a cultura francesas, à sua prática de ensino e ao compromisso que têm de abrir portas e horizontes para os alunos através do que ensinam. Nesse sentido, elas parecem repetir sua própria trajetória ao buscar cativar os alunos para que gostem e aprendam francês através da seleção de material didático que escolhem porque consideram interessante para os alunos, do desenvolvimento de atividades lúdicas em sala, muitas delas orais, tentando despertar neles a motivação e o desejo de aprender francês.

Em relação à língua francesa, particularmente, elas revelaram o empenho mencionado

por Dabène (cf. capítulo 2) em re-valorizar uma língua que perdeu uma boa parte do prestígio e do espaço que tinha, e, no contexto escolar em que atuam, avaliaram o francês como tendo a mesma importância das demais línguas estrangeiras do currículo e com vantagens em relação às demais disciplinas, por poderem, em uma escola, dispor de salas especiais para o ensino e poderem trabalhar com os alunos de formas mais criativas do que a aula tradicional. Revelaram ainda sua disposição em transmitir aos alunos o valor que atribuem à língua e às culturas francesas, e que, apesar da indisciplina e da falta de motivação para o estudo dos alunos vindos de meios tão desfavorecidos, aliados a uma tradição que tem enfraquecido a legitimação da LE no meio escolar (por exemplo, o horário da aula de LE é muitas vezes preenchido com outras atividades em contextos escolares, a LE não reprova), elas continuam a investir nesse trabalho.

Acredito que esse empenho em cativar os alunos, procurando fazê-los gostar de francês como elas mesmas disseram, é também uma maneira de se fazer aceita como profissional de LE, de legitimar essa LE, uma vez que francês não é a LE preferida entre a comunidade escolar mais ampla. De qualquer forma, algumas das ações descritas neste trabalho mostraram que as professoras acreditam que é útil, que é importante aprender francês – e não só francês - justamente porque, segundo as professoras, para aquelas crianças vindas de um meio social desfavorecido essa é a oportunidade de terem contato com línguas estrangeiras.

5.2 AS REPRESENTAÇÕES NA PRÁTICA

De forma mais (ou menos) explícita, várias das representações inferidas através dos depoimentos das professoras puderam ser observadas também na sua prática de sala de aula. Ao estudarem as crenças de professores de língua, Borg (2003) e Woods (1996) afirmam que “a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças”, pois “nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos” (BORG 2003; WOODS 1996 apud BARCELOS & ABRAHÃO 2006, p. 27). Segundo os autores, pode haver discrepâncias entre as ações dos professores e suas crenças, pois “professores lidam com interesses contraditórios e ambíguos em suas práticas” (FANG, 1996 apud BARCELOS & ABRAHÃO 2006, p. 30). Para Johnson (1994), os professores muitas vezes “sobrecarregados com as forças atuantes sobre a sala de aula, podem adotar posturas que não condizem com o que pensam” como, por exemplo, “professores que acreditavam numa abordagem mais centrada no aluno se viram forçados a adotar uma abordagem mais centrada no professor a fim de manter o fluxo da instrução e

manter autoridade em sala de aula”. (JOHNSON, 1994, p. 69). Na minha interpretação, é isso o que ocorre no contexto descrito nesta pesquisa: são professoras de francês envolvidas com o trabalho de promover uma sensibilização à LE através de atividades lúdicas junto a crianças de escola pública, tendo que administrar de forma equilibrada, suas próprias representações sobre a melhor forma de ensinar e aprender LE juntamente com o tempo, o espaço, as questões institucionais, a indisciplina, as expectativas dos alunos e de suas famílias e seus problemas sociais.

Uma vez que neste trabalho adoto o conceito de representações usado por Celani & Magalhães (2002, p. 321) no qual as representações são consideradas

cadeias de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a teorias do mundo físico [...] normas, valores e símbolos do mundo social e expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular

entendo que mesmo as representações que pude inferir pelos depoimentos das professoras e que não apareceram explicitamente em suas ações refletem concepções em relação à língua/cultura, professor e aula de francês que elas julgaram relevantes explicitar nas entrevistas e conversas informais que tivemos.

Ainda sobre as características de crenças, Woods observa que as crenças têm existência abstrata e que, devido às restrições do contexto, podem não se manifestar em comportamentos observáveis e, às vezes, nem mesmo no discurso, a menos que as informações sejam coletadas por um longo período de tempo (WOODS, 1996, p. 72).

5.3 PROFESSORES DE FRANCÊS “APESAR DE TUDO”?

Ao iniciar esta pesquisa tinha em mente propor como objetivo estabelecer uma relação entre as representações sociais das professoras sobre a língua/cultura francesa e a persistência em continuarem ensinando uma LE considerada "*uma língua morta [...] em eterno desaparecimento no meio educacional brasileiro*" (SCHERER 1994: 10). Essa idéia não se concretizou, pois não teria evidências que comprovassem essa relação. Os dados analisados mostram que, de fato, as representações têm um papel importante nas escolhas profissionais das professoras como profissionais do ensino de LE, mas não necessariamente em sua persistência na profissão: elas continuam professoras de francês também porque em Porto Alegre há um quadro bastante favorável em relação ao ensino de francês nas escolas.

Esse contexto favorável não é privilégio apenas do professor de francês, mas de todo professor da rede municipal de Porto Alegre que, através de um projeto político pedagógico, implementou uma gestão pública que valoriza o professor do ensino fundamental, remunerando os profissionais de forma geral com salários compatíveis com a função.

As professoras reconhecem, portanto, as dificuldades de se ensinar LE na escola pública, mas para elas as dificuldades que o francês possa estar enfrentando no meio educativo, seja por não ser uma LE hegemônica ou por não ter o status de outros tempos na escola ou fora dela, não parecem importantes, pois segundo elas, o francês tem o seu lugar e usufrui de um status semelhante ao de outras línguas oferecidas no contexto municipal onde atuam. Não haveria razão, portanto, para que deixassem de ser professoras de francês, apesar das mudanças no status formal da língua no sistema educativo.

A presidente da APFRS confirma a percepção das professoras:

O importante é saber que existe uma expansão do francês onde ele se instala. Isso significa que a carga horária do professor de francês geralmente aumenta na escola onde ele dá aula de francês. (Presidente da APFRS, entrevista).

O depoimento das professoras participantes desta pesquisa revelou que no trabalho que fazem não existe o grau de dificuldade que eu pessoalmente imaginava pela "falta" de prestígio do francês atualmente, embora reconheçam as dificuldades às quais são confrontadas em sua prática docente. Nos cursos livres, entretanto, segundo a professora Emília, ao contrário da escola pública, *“são eles que procuram, o meu público hoje procura, eu não preciso cativar ninguém [...] hoje tem um público certo, aquele que estuda, que precisa do francês para leitura [formação acadêmica em geral], e depois acaba se apaixonando e quer fazer a língua.”* Segundo as professoras, os alunos que procuram os cursos por motivação instrumental, mesmo que não se *“apaixonem pela língua”*, freqüentam o curso seriamente porque realmente precisam, ou por causa do trabalho ou para estudos na França. Nesse sentido, pode-se avaliar a situação atual da língua francesa em Porto Alegre como bastante confortável: se por um lado a língua não desfruta mais da imagem valorizada socialmente que tinha tempos atrás, por outro há um público que procura essa LE com objetivos bem específicos nos cursos livres ou pode ter acesso a ela na escola pública.

Em relação à existência de uma marca identitária específica que distinga o professor de francês de outros profissionais, a Presidente da APFRS resume as representações positivas encontradas neste estudo:

Como o professor de francês tem que se esforçar muito pra manter os alunos interessados, motivados, ele acaba se tornando um professor engajado, ele veste a camisa realmente, e acaba fazendo de forma diferente daquilo que aprendeu por experiência. (Presidente da APFRS, entrevista).

A afirmação da professora demonstra uma imagem valorizante da profissão de professor de francês para marcar uma diferença na identidade desse profissional, que podemos interpretar como: o professor de francês é diferente não exatamente “por natureza”, mas porque “tem que se esforçar muito”, não apenas para motivar os alunos, como também para fazer valer a LE que fala e ensina uma vez que no meio escolar, o interesse dos alunos precisa ser constantemente renovado. Na verdade, essa pode ser uma característica identitária de muitos outros professores em contextos escolares desfavoráveis, já que o professor de francês certamente não é o único a enfrentar os desafios atuais na escola pública. E, no contexto estudado, os dados analisados mostram que as três professoras enquadram-se nesse perfil: profissionais engajadas em fazer do ensino de francês um trabalho relevante e significativo para as pessoas que formam o seu público.

O material que utilizam é produzido por elas mesmas para uso em aula em função do que planejam e dos objetivos a que se propõem. Portanto não se trata de aplicar um “pacote” pronto (manual + CD ou Vídeo) tal como é feito na grande maioria dos cursos livres de LE. Parte desse material – letras de músicas e mapas acessados em sites, cartas de crianças francesas – trazido pelas professoras para as aulas de francês pode ser definido como material autêntico, pesquisado e escolhido para ser usado em aula de francês. A aprendizagem de uma LE através de material autêntico proporciona uma visão da cultura (estrangeira, no caso) que acompanha essa língua e uma percepção da sua própria cultura, pois, como vimos, os alunos são solicitados a estabelecer relações com a língua e a cultura maternas.

Conforme já havia referido no capítulo anterior, são os professores com formação pedagógica apropriada (Licenciatura em LE + formação continuada em língua e didática das línguas + percepção diferenciada conforme o contexto de ensino/aprendizagem de LE) que saberão usar de forma positiva o poder de escolher e de adaptar o material ao seu público. Saber usar esse poder de fazer escolhas é crucial na prática pedagógica de um professor de LE, uma vez que não somos neutros nesse trabalho de lidar com a língua e cultura estrangeiras. As atividades propostas pelas professoras nas aulas observadas levam os alunos a estabelecer relações entre aspectos da língua e das culturas francesas e da nossa cultura e, nesse sentido, criam oportunidades para a reflexão sobre o seu entorno e sobre o outro e o papel do outro na construção de sua identidade.

Tendo o “poder” de contribuir para a construção de identidades, segundo Moita Lopes (1996), é fundamental o papel do professor de LE na escola, e no meu entendimento, são igualmente importante as representações que revela na sua prática de ensino. Conforme disseram as professoras, os professores de francês têm a função de abrir portas, de mostrar horizontes, de despertar para outra cultura, de mostrar o funcionamento de uma LE. Quando as professoras se dispõem a cativar o aluno para que goste de francês e queira aprender a língua, estão assumindo a responsabilidade de exercer o poder de que fala o autor. Portanto, vejo as professoras participantes desta pesquisa não só como instrutoras de língua francesa, mas como educadoras, ou seja, pessoas preocupadas com a construção de conhecimento que vai ter repercussões na vida social daquelas crianças que não estão só aprendendo códigos lingüísticos. E para poder circular em um mundo desigual como é o nosso, esse conhecimento de si próprio e do outro pode fazer a diferença.

As observações das aulas de francês mostraram professoras empenhadas em ações transformadoras, profissionais que respeitam o meio e a história social desses alunos, mas que tentam mudar as visões estereotipadas de mundo que eles têm, mostrando possibilidades, e fazem isso, sobretudo, através da linguagem. Uma das ações que se pode perceber ao longo de todo o discurso como também na prática das professoras é o empenho em cativar os alunos para o francês. Como diz a Professora Júlia, “*Trabalho o afetivo porque assim cria vínculos e aí o aluno passa a gostar de francês*”, procurando garantir, ao mesmo tempo, que sejam aceitas como professoras de LE, disciplina que em contextos como o pesquisado muitas vezes é vista como “não tão necessária assim”.

As professoras participantes desta pesquisa revelaram na sua prática de ensino o uso de uma metodologia pessoal baseada não apenas em pressupostos sobre como ensinar e aprender LE na escola, mas no conhecimento que têm e que continuam buscando através da formação, bem como nas experiências que tiveram como professoras (e alunas também) dessa língua e das quais tiraram lições que elas procuram colocar em prática nas aulas de francês. Afirmaram que a competência e experiência que adquiriram como professoras de francês proporcionou a elas autonomia e independência suficientes para trabalharem onde e como quiserem. A persistência na profissão, portanto, pode ter a contribuição das representações positivas sobre a LE que falam e ensinam, mas os dados em anexo (cf. SCAC, NELE, AFPA, SMED) e os depoimentos das professoras mostram que o contexto bastante favorável para o ensino de francês em Porto Alegre também pode contribuir para que se mantenham na profissão que escolheram. O que legitima esse quadro positivo, porém, é a oferta de francês nas escolas da rede municipal que proporciona às professoras a oportunidade de mostrarem o

trabalho que conhecem. Como disse a professora Celene na entrevista, “*é uma maravilha dar aula, eu não teria porque mudar de profissão.*”

Contribuindo para a construção do perfil do professor de francês, os dados desta pesquisa sugerem que as professoras de francês:

- ensinam uma LE que para elas é um prazer falar,
- compartilham esse prazer com os alunos,
- têm autonomia e competência para gerirem suas salas de aula da forma que julgam mais produtiva,
- elaboram o material pedagógico que usam,
- constroem o próprio planejamento
- cumprem os objetivos a que se propõem em cada aula,
- propõem atividades que consideram adequadas ao público que têm,
- têm acesso à formação continuada em ensino e aprendizagem de FLE por meio da Associação de Professores de francês do estado, de congressos, viagens,
- vêem o ensino de francês legitimado através da grade curricular de escolas da rede pública municipal.

5.2 O PAPEL DA ESCOLA

As formulações apresentadas sobre a importância do papel de professores de LE na escola resultam em grande parte de reflexões feitas a partir de leituras de pesquisadores como Moita Lopes e Daniele Moore. Com base nos dados obtidos nesta pesquisa sobre a prática de ensino das professoras participantes, assim como no que diz Moita Lopes (1995) sobre a relevância da escola pública para o indivíduo, acredito que é possível e que é um compromisso assumido pelo professor de LE desenvolver um trabalho produtivo e relevante com crianças e adolescentes da escola pública. Segundo o autor (MOITA LOPES, 1995 b, p. 310-11):

Considerando a relevância da escola pública na vida dos indivíduos, sobretudo em termos do tempo que passam na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas neste contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros. Além disso, considerando que escolas são, em última análise, instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem, pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os

professores desempenham na construção do significado. (grifos meus)

Completando o que afirma Moita Lopes, destaco o que diz Moore (1993, p. 104) a esse respeito:

a escola tem um papel importante na legitimação – ou na não legitimação - dos modelos representativos atribuídos às línguas, e ela pode usar os meios de agir sobre esses modelos, intervindo sobre o lugar e o papel das línguas no espaço escolar.

Se as crianças das chamadas classes populares passam, de fato, uma boa parte de seu tempo na escola e essa escola constitui um espaço privilegiado de legitimação dos saberes, onde os significados construídos podem assumir um valor social importante, pode-se afirmar que seria um desperdício não aproveitar esse tempo e espaço para despertar nesses alunos o “desejo pelo conhecimento como um fim em si mesmo [...] através da aprendizagem significativa que traga ao aluno o prazer de acrescentar algo à sua estrutura cognitiva.” (COSTA, 1987, p. 41). É a possibilidade de gerar transformações nesse sentido que parece nortear a prática de ensino das professoras de francês participantes deste estudo quando expressam sua preocupação em manter os alunos focados nas oportunidades de aprendizado e os motivam constantemente para gostar do que estão fazendo e do que conquistam na aula de língua francesa.

5.3 MINHAS REPRESENTAÇÕES

Analisando os depoimentos das professoras, pude perceber algumas semelhanças entre suas representações e as minhas. Assim como elas, considero o francês uma língua viva, muito relacionada à cultura dos povos que a falam, língua com a qual há uma identificação, mas que não usufrui mais do prestígio que tinha em épocas passadas. Acredito ainda que o professor de francês – em geral – esforça-se para falar bem francês, procurando aproximar-se tanto quanto possível da língua falada pelo falante nativo, constrói suas aulas adequando-se ao público que tem, muda o que planejara se acha que não está funcionando, valoriza sua formação continuada através de congressos, cursos, mas através, principalmente, de estágios na França. Compartilho também o ponto de vista delas quanto ao papel do professor de francês (ou de LE) na escola pública: o professor de francês – ou de LE – da escola pública tem o papel de abrir portas e expandir a visão de mundo dos alunos. Essas semelhanças confirmam o que dizem teóricos como Moscovici (2003, p 36-37) sobre a formação de

representações sociais: “[...] pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação [...] são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um [...] se impõem sobre nós com uma força irresistível”

Entretanto, uma vez que conhecia pouco o trabalho realizado por colegas na escola pública, não tinha representações particulares a esse respeito; foi através dos depoimentos das professoras que tive uma visão mais completa do ensino de francês na escola pública. Pude, então, desenvolver minhas próprias percepções em relação ao ensino de francês na escola. No meu entender

- A Sensibilização à Língua Estrangeira, abordagem adotada pelas professoras de francês na escola, poderia ser adotada no primeiro ciclo quando as crianças já têm idade apropriada – 6 a 8 anos – para serem sensibilizadas à LE através de atividades como música e jogos; as crianças do segundo ciclo – em torno de 10, 11 anos – já estão em idade de aprender a LE através da prática de outras habilidades, como a leitura por exemplo.
- A formação continuada promovida pelas associações de professores de LE não é institucional, ou seja, não é promovida pela Universidade, mas poderia vir a ser: a atuação da APFRS mostra que, mesmo com poucos recursos, é possível assegurar uma boa formação continuada a professores que têm a motivação, a atitude e o empenho pessoal para realizar bons trabalhos. Se tivessem o apoio e a carga horária garantidas pela instituição (pela escola onde trabalham) essa formação, ao invés de ser privilégio de alguns, seria acessível a todos os professores de LE da rede pública, através de convênios entre Universidade + Associações de Professores de LE + Secretaria de Educação.
- O trabalho dos professores de francês poderia ser facilitado através da criação de um manual de francês voltado para o ensino fundamental e doado às escolas públicas pelo MEC da mesma forma que os livros de outras disciplinas. No meu entendimento, essa seria mais uma forma de legitimar a LE na escola, pois acredito que alunos desse contexto valorizam o livro didático.

Conforme disse no início deste capítulo, acredito ter cumprido os objetivos a que me propus quando iniciei este trabalho. Não tive, porém, meios para responder a algumas questões que surgiram ao longo da coleta de dados, principalmente durante as observações das aulas, e que podem vir a ser objeto de outras pesquisas. Gostaria de ter podido observar a

atuação das professoras em outros contextos, como cursos de francês para adultos e jovens, a fim de verificar como suas representações são construídas em diferentes contextos. Além disso, várias outras questões são complementares ao estudo aqui desenvolvido. Sugiro, portanto, as seguintes questões para futuras pesquisas:

- Como as representações de uma mesma professora de francês se constituem em diferentes contextos de ensino?
- O que significa uma boa aula de francês para alunos do ensino fundamental da escola pública?
- Que fatores contribuem para cativar o aluno da escola pública a ponto de ele valorizar o francês: materiais didáticos, atividades lúdicas, relação dos conteúdos com a realidade dos alunos, relação afetiva com o professor, outros? Isso muda de acordo com o nível de proficiência lingüística e/ou a idade do aluno?
- O que significa para os professores de LE atividades que *dão certo*? Alunos em silêncio fazendo a tarefa? Alunos interagindo em Português? Alunos fazendo perguntas sobre o conteúdo ensinado e/ou sobre o funcionamento da língua? Ou outros comportamentos? Quais?

As pesquisas sobre crenças (BARCELOS, 2006) e representações (HARKLAU, 2000) sugerem que professores e alunos devem prestar atenção à forma como ensinam e aprendem LE, pois muitas das ações que acontecem em aula de línguas são resultados de crenças e representações, concepções baseadas em pressupostos, experiências pessoais, avaliações subjetivas marcadas por afetividades.

O discurso e as ações das professoras discutidas neste trabalho refletem representações que podem ser baseadas em pressupostos, experiências pessoais, avaliações subjetivas marcadas por afetividades. Na minha interpretação, diante do que exponho acima sobre o trabalho das professoras, essas ações, além da ligação estreita com as representações sociais sobre a língua francesa e sobre si mesmas como professoras dessa LE, são resultado também de conhecimento adquirido com a experiência e a formação continuada.

Os dados deste estudo revelaram que as professoras de francês participantes desta pesquisa têm representações positivas sobre o francês como LE, sobre o trabalho que fazem na escola onde trabalham e sobre o ensino de LE (não apenas de francês) na escola pública. Revelaram ainda que elas persistem na profissão talvez porque têm representações positivas

sobre a língua, mas também por haver em Porto Alegre um quadro favorável ao status do francês, que tem espaço assegurado na grade curricular de escolas da rede municipal. Com os dados aqui levantados, espero ter contribuído para a compreensão do perfil do professor de francês e do contexto de ensino de língua francesa na escola municipal de Porto Alegre. Acredito que é através do conhecimento do contexto em que atuamos que podemos melhor atuar sobre ele buscando as transformações que queremos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. . *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação*. Múltiplas Leituras, v. 1, p. 1-23, 2008.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (UFMT). *Os componentes essenciais da entrevista etnográfica: uma questão metodológica*. Pelotas: UFPEL, 2004. Paper do mini-curso ministrado no III Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras, setembro de 2004.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de & COX, Maria Inês Pagliarini. *Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal*. Calidoscópico Vol. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007, Unisinos.

BAILLAUQUÈS, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores. In: CHARLIER; Evelyne, PERRENOUD; Philippe. & alii. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRIGHETTI, G. H. *Pedagogia de Projetos: reflexão na prática de português como segunda língua*. Porto Alegre, 2006. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas. *Estado da Arte. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 71 - 92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira & Vieira-Abrahão, Maria Helena (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas – Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BILLIEZ, Jacqueline & MILLET, Agnès. Représentations Sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In: MOORE, Daniele. *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 2000. Collection Essais.

BOHN, Hilário. *Identidade e Formação do Professor de Línguas*. Pelotas: UFPEL, 2004. Paper do mini-curso ministrado no III Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. setembro de 2004. Universidade Federal de Pelotas.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language teacher*, v. 36, p. 81-109, 2003. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira & Vieira-Abrahão, Maria Helena (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas – Foco*

no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo. Perspectiva, 1974. In: MOITA LOPES, L.P. da. *Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.* Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1996.

CAMPOS, Denakir; BOTELLA, Jean-Pascal ; GROSSI, Esther ; ALONSO, Inês; PEDRON, José Luiz. Brésil: sensibilisation précoce au français et démocratisation de l'enseignement. BAL et APFRS, Porto Alegre. In : *Le Français Dans Le Monde: Recherches et Applications – Enseignements/Apprentissages Précoces des Langues* - Août-Septembre 1991. Paris.

CAIN, Albane & BRIANE, Claudine. *Comment collegiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue – représentations et stereotypes* – INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE . Paris , 1994

CASTELLOTTI, Véronique. *La langue maternelle en classe de langue étrangère.* Paris: Clé International, 2001. Collection Didactique des Langues Etrangères.

CELANI, M.A. e MAGALHÃES, M. Representações de professores de inglês como LE sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução In: Moita Lopes, L.P. e Bastos, L. (orgs.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares.* Campinas; CNPq, Mercado de Letras, 2002.

CHACON, Vamireh. História das idéias socialistas no Brasil. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981. In: MELLO, Maria Elizabeth Chaves de. *Les études françaises au Brésil. Pour quoi faire?* In Formation en langue et enseignement du FLE. Revue de didactologie des langues-cultures, coordonné par José Carlos Chaves da Cunha. SYNERGIES BRÉSIL , n° 6 – 2004.

CHISS, J.L. (org.); PAGEL, Dario F. (org). *La Bivalence: Didactique intégrée du portugais langue maternelle et du français langue étrangère.* Paris: FIPF/Chirat 2007 v. 1 104 p.

CICLOS DE FORMAÇÃO: PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ – *Cadernos Pedagógicos 9* – Secretaria Municipal de Educação – Porto Alegre. Abril de 1999.

COMISSÃO NACIONAL UNIVERSITÁRIA DE REFLEXÃO SOBRE A BIVALÊNCIA (1996) *Projeto Didática Integrada do Francês Língua Estrangeira e do Português Língua Materna* – Texto do Projeto organizado por Jean-Louis Chiss.

COSTA, Daniel N. Martins da. *Por que ensinar Língua Estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: E.P.U., EDUC, 1987.

CORACINI, M. J. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. In: *D.E.L.T.A.*. vol.14. nº 1, 1998.

CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, 2002

DABÈNE, Louise. Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage? In : *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications – Enseignements/Apprentissages Précoces des Langues – Août-Septembre, 1991*. Paris.

DABÈNE, Louise. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Collection Références. Paris: Hachette, 1994.

DÖRNEY, Zoltán. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FANG, Z. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research* v. 38, p. 47-65, 1996. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira & Vieira-Abrahão, Maria Helena (orgs.): *Crenças e Ensino de Línguas – Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

FÉLIX, Ademilde. Crenças de 2 professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 93-110.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2004, vol.34, n.121, pp. 169-186. ISSN 0100-1574. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf>. Acesso em 3/04/2009.

GARCEZ, Pedro M. Cultura invisível e variação cultural na fala-em-interação social: o que os educadores da linguagem têm a ver com isso. In: Indursky, F. & Campos, M. do C. *Discurso, memória e identidade*. Porto Alegre: Saga Luzato, 2000. Coleção Ensaios.

_____. *Educação Lingüística na sala de aula de língua estrangeira*. II Encontro de professores/as de Língua e Cultura Estrangeiras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – Novembro de 2001.

GARDNER, R & LAMBERT, W. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House, 1972.

GRAÇA, Rosa Maria de Oliveira (2001) *Reflexão sobre as perspectivas da atuação de um professor de Francês*. Seminário Regional de Professores de Francês. Cadernos de Letras – Edição nº 8. Pelotas, RS.

GRIGOLETTO, M. *Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas.(41): 39-50, Janeiro/Junho 2003.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. In: GRIGOLETTO, M. & CARMAGNANI, A. M. (orgs). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 2001.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. da. *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 73-101.

JOHNSON, K.E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service. English as a second language teachers. *Teaching and teacher Education*, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994, 1994. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira & Vieira-Abrahão, Maria Helena (orgs.): *Crenças e Ensino de Línguas – Foco no professor, no aluno e na formação de professores*.Campinas, SP: Pontes, 2006.

KELLER, Tânia M. G. *A aula de língua inglesa em uma escola pública de ensino médio: o retrato de um desserviço*. Dissertação de Mestrado em Letras. UFRGS. Porto Alegre, 2002.

LEONEL, Ana Rosa. Considerações sobre a interação no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. In: *L'Enseignement Pluriel du Français: Actes du XIII Congrès Brésilien des professeurs de Français*, Salvador, Bahia 1998. ELOS nº 3 – 1999. FBPF.

MELLO, Maria Elizabeth Chaves de. Les études françaises au Brésil. Pour quoi faire? In: *Formation en langue et enseignement du FLE. Revue de didactologie des langues-cultures*, coordonné par José Carlos Chaves da Cunha. SYNERGIES BRÉSIL , nº 6 – 2004.

MOITA LOPES, L.P. da. *Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais*. 2000.

_____. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (Org.): *Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Mercado de Letras, Campinas, 2002.

MOORE, Daniele. *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 2000. Collection Essais.

_____. Entre langues étrangères et langues d'origine: transformer la diversité en atout dans l'apprentissage. In: ELA – Études de Linguistique Appliquée 89 – Janvier-Mars 1993. Paris: Didier Érudition.

_____. *L'Eveil au langage. Notions en questions*. Rencontres en didactiques des langues. Juin 1995. Crédif – Lidilem.

MOORE, Danièle; CASTELLOTTI, Véronique. *Réprésentations sociales des langues et enseignements*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

MOREIRA, José Carlos. *A representação estereotipada da língua e cultura francesa no discurso dos alunos do Centro de Línguas da UFPR*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

MOSCOVICI, Serge. *As representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NERY, Beatriz Didonet; ALONSO, Inês M. de (org.). *Propositions d'Activités Ludiques – Prefeitura Municipal de Porto Alegre – Secretaria Municipal de Educação*, 1999.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practise of teaching. In: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, nº 4, 1987, p. 317-28.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: Inês SIGNORINI (org.) *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 203-12.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M..J. *Caminhos e Colheitas*:

ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84 A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa Vera Lúcia Menezes de O. e Paiva (UFMG).

PIROVANO, Maria Valésia. *Professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino e suas crenças sobre o evento aula*. Dissertação de Mestrado em Letras. UFRGS. Porto Alegre, 2001.

PORTO ALEGRE/RS. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. *Cadernos Pedagógicos*, nº 9. Porto Alegre SMEDF, 1996.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. *Paper* da conferência apresentada no III Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. UFPEL, setembro de 2004.

REVUZ, Christine. A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1998.

RODRIGUEZ, Andréa Maria Rua. Avaliação do ensino por Ciclos de Formação: currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras engajadas de uma escola municipal In: *Conversações Pedagógicas na Cidade de Porto Alegre – Tecendo aprendizagens com a rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Volume 2. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de Porto Alegre, 2006.

SANTOS, Emmanoel dos. Certo ou Errado? Atitudes e crenças no ensino da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1996 In: SCHNEIDER, Maria Nilse. *Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SCHERER, Amanda E. A alternância e a heterogeneidade no discurso da história do ensino do FLE: do mundo da identidade ao mundo da invenção. In: *Revista Letras*, nº 14. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Letras e Artes, Mestrado em Letras (janeiro/junho, 1997).

_____. *Penser l'altérité dans le cadre de l'école: place et fonction de la langue étrangère*. L.E.T.R.A.S. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Curso de Mestrado em letras – nº 9 – Julho/Dezembro de 1994.

_____. *Comment la langue apprise et enseignée devient un lieu de vie dans une culture socio-professionnelle ou Le parcours-retour de la mémoire discursive*. Coleção

Ensaaios – Estudos em Linguística e Literatura. Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Letras – Dezembro de 2000.

_____. *A Constituição de sentido nas fronteiras do eu: memória da língua e a língua da memória* Língua e Literatura: Limites e Fronteiras. Letras nº 26. Programa de Pós-Graduação em Letras. UFSM, 2003.

_____. *Um ensaio sobre o aprender e o ensinar na problemática da transferência do conhecimento. "Le français autrement"*. Coleção Ensaaios. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Curso de Mestrado em letras – nº 2 dezembro de 1999.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Treinamento ou Educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política? In: MENEZES, Vera; DUTRA, Deise P. & MELLO, Heliana (orgs). *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: A linguagem como prática social*. Belo Horizonte, ALAB, 2000.

SCHNEIDER, Maria Nilse. *Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SEPÉ, Cláudia Presser. *Português falado: um estudo de atitudes com professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. 1998. 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SERRANI-INFANTE, Silvana. *Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas* D.E.L.T.A. vol.13, nº 1, 1997 (63-81).

_____. *Identities and second languages: the identifications in the discourse*. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.231-61.

SILVA, Izabel Maria: *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso*. 2000. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. da. *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

p. 73-101.

SMITH, David M. Language, Speech and Ideology: a conceptual framework. In: SHUY, Roger W.; FASOLD, Ralph W. (Ed.). *Language Attitudes: current trends and prospects*. Washington: Georgetown University Press, 1973. p. 97-12, In: SCHNEIDER, Maria Nilse: *Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1986.

VIVIANI, Zélia Anita. Um projeto para a implementação de língua(s) estrangeira(s) no currículo escolar (ou ações em favor do plurilinguismo) In: *Cadernos de Letras nº 8 – Seminário Regional de Professores de Francês*, UFPel. 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidades e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. da. *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-71.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

XAVIER, Roseane. *Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis ?* Psicologia & Sociedade. Psicol. Soc. vol.14 no.2 Belo Horizonte July/Dec. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n2/v14n2a03.pdf>. Acesso em 3/04/2009

ZARATE, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, Paris, 1995. Collection Credif/Essais.

ANEXOS

ANEXO A – O ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA ESTRANGEIRA: UMA NOVA PERSPECTIVA

A prática pedagógica que vem sendo desenvolvida na EMEF Afonso Guerreiro Lima está aliada a uma organização estrutural que embasa e valoriza o trabalho em Língua Estrangeira. Essa prática possibilita a aprendizagem de três Línguas Estrangeiras (Espanhol, Francês e Inglês) ao longo do Ensino Fundamental. Faremos um breve relato de como tudo começou e como funciona hoje em dia.

Em setembro de 1995, a realidade de nossa Escola era a seguinte: Inglês na grade curricular para 7^{as} e 8^{as} séries desde 1986; Francês e Espanhol como oficinas de línguas no turno inverso desde 1993 e 1994 respectivamente. A oficina de Inglês funcionou nos anos de 1996 e 1997. Sentimos necessidade de oferecer aos alunos as três línguas na grade curricular, já que existiam recursos humanos na Escola e grande interesse por parte dos alunos. A partir disso, começamos a elaboração do Projeto de Língua Estrangeira. Nesse Projeto, os alunos de 6^{as} e 7^{as} séries escolhiam a Língua Estrangeira que fariam em 1996 (7^{as} e 8^{as} séries). No horário de Língua Estrangeira, as turmas se dividiam em três, indo cada grupo para sua sala especializada. No ano seguinte, o aluno escolhia outra língua. Contamos com o apoio de toda a Comunidade Escolar para a realização desse Projeto.

Com a introdução do Ensino por Ciclos de Formação, em 1998, que oferece Língua Estrangeira para II e III ciclos, ampliamos, aprofundamos e aprimoramos nosso Projeto inicial.

A sugestão da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para o ensino de Língua Estrangeira é a seguinte: no II ciclo, o aluno escolhe anualmente uma língua, até que, ao longo dos três anos, estude as três ; no III ciclo, o aluno escolhe uma delas para cursar durante os três anos.

Primeiramente, nossa Escola implantou os Ciclos apenas no turno da tarde, enquanto que pela manhã continuava o ensino seriado de 5^a. a 8^a. séries. Passamos por uma época de transição, ou seja, pela manhã mantínhamos nosso Projeto inicial com 7^{as} e 8^{as} séries e, à tarde, trabalhávamos com os ciclos (B10, B20 e progressões).

De 1998 a 2000, seguimos a sugestão da SMED. Os alunos que estavam em B10 e B20 em 1998, em 2000 haviam cursado as três línguas e deveriam então optar por uma e cursá-la até o final do Ensino Fundamental. No entanto, após muitas discussões, análises e percepções de nossa realidade, concluímos que não seria viável a execução dessa proposta. Vimos que não seria possível a adequação dos recursos humanos e físicos com a oscilação da

demanda dos alunos, já que esses escolheriam a língua de sua preferência. Modificamos, então, essa proposta de maneira a tornar possível o nosso trabalho.

A partir de 2000, os alunos que ingressam no II ciclo da Escola cursam dois anos consecutivos de cada Língua Estrangeira, na ordem de sua preferência, respeitando o número de vagas. Isso possibilita um aprofundamento maior da língua, pois o segundo nível acontece sem intervalo de tempo em relação ao primeiro, não priorizando uma língua em detrimento de outra.

A divisão das turmas é feita da seguinte forma: no primeiro dia de aula as professoras de Língua Estrangeira entram nas turmas de B10, B30, C20 e progressões para a escolha das línguas. Os alunos preenchem um formulário com nome e as línguas de sua preferência. É feito, então, um sorteio, de modo que se respeite o número de vagas existentes para cada língua. Após o sorteio cada turma está dividida em três e se junta com outras turmas, formando um novo grupo, por exemplo: B11-B12, B34-B35-CP1... Os alunos de B20, C10 e C30 fazem o segundo nível da língua cursada no ano anterior.

Nas turmas de progressão, quando há avanços, no mesmo ano letivo, os alunos mudam de turma, mas não mudam de língua. Assim, eles continuam o seu aprendizado na mesma língua estrangeira, sem rupturas.

Durante esses anos, vivenciamos muitos aspectos positivos na nossa prática pedagógica. Primeiro, a construção de um novo grupo propicia novas relações entre os alunos, criando-se um ambiente diferente; segundo, há a troca de conhecimento de línguas entre alunos de uma mesma turma, quando retornam à sua sala de origem (ex. ¡Buenos Días!, Bonjour!, Hello!); terceiro, há a integração entre as línguas. Essa integração acontece de várias maneiras, por exemplo: os alunos de uma língua convidam os colegas das outras línguas para trabalharem juntos uma música, uma atividade cultural, assistir vídeos ou até mesmo trocar idéias sobre acontecimentos mundiais. E, cada vez a responsabilidade é de uma língua para convidar as demais. O Inglês, como já é de praxe, convida os alunos de Francês e Espanhol para a sua Festa de Halloween. Os alunos realizam atividades pedagógicas e participam da festa vestindo fantasias, trocando balas e se divertindo com músicas e brincadeiras (cada turma no seu horário). Essa integração também possibilita aos alunos um contato contínuo com as outras línguas e com as outras professoras, diminuindo o nível de insegurança na hora da troca de língua estrangeira.

O processo de ensino-aprendizagem em Língua Estrangeira, na nossa Escola, vem passando por várias mudanças no decorrer desses anos. Todas elas foram resultado de muita observação e análise da realidade dos nossos alunos e comunidade e de muita luta para

conseguir, manter, aperfeiçoar e ampliar esse trabalho na Escola. Durante todo esse processo sempre tivemos grande apoio de nossas Equipes Diretivas e de todos nossos colegas e é esse apoio que garante a continuação de nosso trabalho.

ANEXO B – SENSIBILIZAÇÃO AO FRANCÊS COMO LE OU « ÉVEIL AU LANGAGE »

Em um artigo escrito para o *Le Français dans le Monde*, um grupo de pesquisadores/professores de Francês relata uma experiência de ensino/aprendizagem de Francês realizada em uma escola da rede municipal de Porto Alegre. Optei por apresentar nesta seção um resumo desse artigo⁶⁰, pois trata-se de um trabalho que embasa até hoje muitas das atividades feitas em aulas de Francês na escola, incluindo as que foram observadas para esta pesquisa.

Em 1989, dando continuidade a uma experiência bem sucedida realizada por professores de Francês com crianças de escolas da periferia de Porto Alegre, foi assinado um acordo entre a APFRS, cuja presidente era a professora Denakir Campos, o BAL⁶¹ (*Bureau d'Action Linguistique*) de Porto Alegre e a Secretaria Municipal de Educação, oferecendo aulas de francês a crianças moradoras nos arredores da escola Martim Aranha, onde se realizou o curso.

Os autores da experiência tinham como base a dimensão formadora da aprendizagem de uma LE principalmente para crianças que acabaram de aprender a ler e escrever em sua língua materna. Aliada a essa dimensão, a experiência constituía também uma estratégia política de democratização do saber.

Dessa experiência participaram 20 alunos que seguiram o curso durante todo o ano de 1989, com duas aulas por semana, nas quais as atividades propostas tinham como **objetivo principal um trabalho de sensibilização ao Francês como língua estrangeira**, no qual atividades e tarefas de natureza lúdica constituem um dos critérios essenciais.

O curso contou com uma equipe de jovens professores capazes de se adaptar a esse público de escolas de periferia, orientados por dois coordenadores com a ajuda de uma especialista em psico-pedagogia, que se reuniam semanalmente para elaborar as atividades, com base no ensino precoce de LE e mantendo como “fio condutor” os interesses desse público específico considerado em seu contexto particular.

Essa experiência, bem conhecida das professoras participantes deste trabalho, tornou-

60 Este texto é a tradução (feita por mim) do referido artigo que está publicado em francês na revista *Le Français Dans Le Monde: Recherches et Applications – Enseignements/Apprentissages Précoces des Langues* - Août-Septembre 1991. Paris.

61 Órgão ligado a embaixada francesa, equivalente ao atual SCAC.

se uma espécie de marco do ensino de Francês no estado, um trabalho tão “rico e gratificante” (op.cit.136) que repercute ainda na atuação de professores de Francês responsáveis pelo ensino da língua em escolas da rede pública.

As aulas das professoras são um exemplo dessa repercussão, sobretudo no que se refere à escolha delas por atividades lúdicas com os alunos, como se pode notar nos excertos das aulas e nos depoimentos dados.

A propósito dessa questão, a professora Emília disse que o objetivo é sensibilizar os alunos do 2º ciclo para a aprendizagem do Francês, por isso o programa é concebido de uma forma lúdica.

É uma abordagem que permite mais precisamente abertura de janelas para o conhecimento de outras culturas, através de outra língua, outra forma de viver, diferente da realidade deles. Não temos a pretensão de tentar desenvolver competências lingüísticas particulares, mas estimular os alunos [para essas competências] de uma forma geral e espontânea. [...] O grande desafio é motivar os alunos a [esse] conhecimento” (Professora Emília, entrevista).

Dessa forma, as professoras determinam elas mesmas alguns objetivos específicos para os alunos do 2º ciclo, objetivos que se enquadram dentro dessa abordagem sensibilização. Segundo a professora, o aluno deverá ser capaz de:

- Apresentar-se usando a expressão “*je m’appelle*”
- Conhecer certo número de nomes de animais
- Conhecer as cores e os números em Francês
- Identificar palavras chave em histórias contadas
- Cantar canções temáticas (Páscoa, Natal, festas francesas e brasileiras)
- Desenhar a partir de frases ou expressões entendidas
- Conhecer alguns nomes de roupas
- Explorar semelhanças entre o Francês e o Português.

Portanto, as atividades orais e escritas propostas aos alunos e apresentadas nesta pesquisa se inserem nessa abordagem de sensibilização à LE. São atividades estruturadas para os níveis iniciais, tais como jogos, atividades de assinalar, completar, ligar. Não existe a rigor produção oral e produção escrita, mesmo porque esse não é o objetivo das professoras, conforme ficou esclarecido acima, embora duas delas, as professoras Julia e a Emília, acreditem ser possível a prática dessas habilidades com essas crianças.

ANEXO C – DADOS DO SCAC

TABLEAUX EFFECTIFS 2005 – RIO GRANDE DO SUL				
Instituições e contatos para o francês	Ensino publico			

Rede federal	Níveis	No estudantes	No professores	Nomes / sobrenomes professores
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS Av. Bento Gonçalves, 9500 – Campos do Vale CEP 91540-000 Porto Alegre-RS Tel : (51) 3316-7076 Reitor : José Carlos Hennemann e-mail : reitoria@uergs.edu.br	Superior (licenciatura)	83	2	Rosa Maria de O. Graça Beatriz Cerizara Gil
	Superior (bacharelado)	53	2	Patrícia Ramos Reuillard Roberto Ponge
	Superior (cursos língua, extensão e outros)	280	4	Didier Martin Giselda Andrade Cristiane Machado Sandra Loguércio
NELE (UFRGS) Av. Bento Gonçalves, 9500 – Campos do Vale CEP 91540-000 Porto Alegre-RS Tel : (51) 3316-7076 Reitor : José Carlos Hennemann e-mail : reitoria@uergs.edu.br	Superior (cursos língua, extensão e outros)	182	10	Carla Müller Eliane Cezar Luciana Cavalheiro Aisla Mashni Fabíola Castro Didier Martin Danitza Becker Maria Elisa Wilkens Rodrigues Regina Bimbi Lima Adriana Correa
	Ensino Médio	61	1	Maria da Graça Saraiva Marques

Diretor : Adalberto Breier e-mail : cap@cap.ufrgs.br				
Universidade de Caxias do Sul - UCS Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, Bloco L - PLE CEP 95070-560 Caxias do Sul - RS Tel : (54) 218-2100 Reitor : Luiz Antonio Rizzon e-mail: ple@ucs.br	Superior (cursos lingua, extensão e outros)	70	2	Marilene Soares Machado Daniela Kunze
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL Av. Bento Gonçalves, 3395 CEP 96015-145 Pelotas-RS Tel : (53) 3275-7107 Reitor : Antonio Cesar G. Borges e-mail: reitor@ufpel.edu.br	Superior (licenciatura)	62	3	Isabella Mozzillo Ana Maria da Silva Cavalheiro Paula Schild Mascarenhas
UFPEL, Projetos Av. Bento Gonçalves, 3395 CEP 96015-145 Pelotas-RS Tel : (53) 3275-7107 Reitor : Antonio Cesar G. Borges e-mail : reitor@ufpel.edu.br	Superior (cursos lingua, extensão e outros)	120	8	Taize Mendes, Marilize Machado, Tatiane Brahm, Hanilda Pereira, Camilo Hise, Ana Maia, Pablo Bernardi (alunos da Graduação) Carolina Pereira (formada)
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM Campus Universitário Camozi CEP 97105-900 Santa Maria-RS Tel : (55) 3220-8477 Reitor : Prof. Paulo Sarkis e-mail : gabinete@adm.ufsm.br	Superior (licenciatura)	10	2	Carmem Delassil R. Nassar André Soares Vieira
Faculdade Pelotina - FAPAS Caixa Postal 7033 CEP 97050- Santa Maria - RS Tel : (55) 3223-7575 Diretor : Prof. Padre Ângelo Londêro e-mail : fapas@fapas.edu.br	Superior (cursos lingua, extensão e outros)	30	1	Nilce Salla
Faculdade de Direito de Santa Maria - Fadisma Rua Riachuelo, 100 CEP 97050-010 Santa Maria-RS Tel : (55) 3220-2500 Diretor : Prof. Dr. Ricardo Steitenfus e-mail : independenci@viavale.com.br	Superior (cursos lingua, extensão e outros)	35	1	Leda Maria Bilar

Fundação Universidade de Rio Grande - FURG Av. Itália, Km 8, Campus Carreiro Cx. Postal 474 CEP 96201-900 Rio Grande-RS Tel : (53) 236-8042 Reitor : e-mail	Superior (cursos lingua, extensão e	35	2	Débora Montes Coutinho Kelley Duarte
	Superior (licenciatura)	112	3	Sylvie Dion Mariza Zanini Normélia Parise
Universidade Federal de Passo Fundo-UPPF Av. Brasil, 743 – Centro CEP 99010-000 Passo Fundo-RS Tel : (54) 316-8510 / 316-8100 Reitor : Rui Getúlio Soares e-mail : upfidiomas@upf.br	Superior (cursos lingua, extensão e	14	1	Marisa Canelo Kuhn
	Superior (bacharelado)	7	1	Rosane Innig Zimmermann
Centro Federal de Educação Tecnológica-CEFET Praça 20 de Setembro, 455 CEP 96015-360 Pelotas - RS Tel : (53) 3284-5000 Diretor : Antonio Carlos Baraum Brod e-mail : gabdir@cefetrs.tche.br	(cursos de lingua, extensão e outros)	42	3	Nardaria Lopes Ivana Gomes Elinaldo Sousa

Rede Municipal	Níveis	No estudantes	No professores	Nomes / sobrenomes professores
Esc. Mun. Afonso G. Lima Rua Guaíba, 203 – Lomba do Pinheiro CEP 91560-150 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3319-1011 Diretora : Alzira Maria Pires de Oliveira e-mail : emef.afonsoguerreiro@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8	277	1	Clarissa Gregory Brunet
	(cursos de lingua, extensão e outros)	11	1	Clarissa Gregory Brunet
Esc. Mun. Ildo Meneghetti Rua C, 250 – Vila Nova Santa Rosa-Rubem Berta CEP 91160-060 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3367-3218 Diretora : Gislaíne Câmara Sfair e-mail : emef.ildomeneghetti@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	150	1	Marcelo Anderson Domingues
Esc. Mun. Pres. João B. Marques Goulart Rua Paulo Gomes de Oliveira, 200 – Sarandi CEP 91120-570 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3364-4223 Diretora : Maria de Fátima Ceia Ramos Eckert e-mail : emef.joaogoulart@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	71	1	Alcina Maria Soares Cruz Silvestrin

Esc. Mun. Larry José Ribeiro Alves Av. Economista Nilo Wulff, s/n° CEP 91790-000 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3250-1656 Diretora : Teresina Giovina Rosalina M. Dahmer e-mail : emef.larryalves@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	250	2	Melinda Melissande D'Ávila
Esc. Mun. Leocádia Felizardo Prestes Rua Romeu Vasconcelos Rosa, 10 – Cavalhada CEP 91751-370 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3246-4648 Diretor : Avani Lahude Lopes e-mail : emef.leocadiaprestes@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	60	1	Vera Lúcia Brandão Diniz de Oliveira
Esc. Mun. Antônio Giúdice Rua Caio Brandão de Mello, s/n° - Humaitá CEP 90250-110 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3374-1808 Diretora : Lúcia Albuquerque de Andrada e-mail : emef.antoniojudice@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	300	2	Ivana Maria Salvum Acunha Marne Rodrigues de Rodrigues
Esc. Mun. João Antônio Satte Rua Gamal Abdel Nasser, 500 – Parque dos Maias CEP 91170-000 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3367-5453 Diretor : Marcelo Taudelino de Almeida Pereira e-mail : emef.joaosatte@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	240	2	Cláudia Rosi Antunes Steffens Luzânia de Lourdes Trevisani Cardoso
Esc. Mun. Profª Ana Íris do Amaral Rua Manoel Elias, 2001 – Morro Santana CEP 91260-190 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3386-2690 Diretor : Marlene Magda Dohmel e-mail : emef.anairis@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	80	1	Lília Eunice Palma
Esc. Mun. Gabriel Obino Rua Eng. Ludolfo Bohel, 1402 – Glória CEP 91720-150 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3315-5928 Diretora : Anelise Quadros Milani e-mail : emef.gabrielobino@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	220	1	Gleris Elaine Vargas de Souza
Esc. Mun. Lauro Rodrigues Rua Marino Abrahão, 240 – Jardim Ingá CEP 91230-260 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3348-1132 Diretor : Marcos Alexandre de Souza e-mail : emef.laurorodrigues@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	250	1	Sandra Helena Rossi Matte
Esc. Mun. Dep. Marcírio Goulart Loureiro Rua Saibreira, s/n° - São Miguel, Partenon CEP 91510-350 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3315-6069 Diretor : Ricardo Menegotto e-mail : emef.marcirioloureiro@smed.prefpoa.com.br	(cursos língua, extensão e	30	1	Odone Antonio Silveira Neves
	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	180	2	Danitsa Panatieri L. Becker

Esc. Mun. Prof. Anísio Teixeira Rua Francisco Mattos Terrez, 40 – Vila Hípica CEP 91755-070 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3264-1540 Diretora : Janete de Souza Mistrello e-mail : emef.anisioteixeira@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	200	1	Sonia Pereira
Esc. Mun. Saint'Hilaire Rua Triunfo, 427 – Vila Panorama – Lomba do Pinheiro CEP 91570-490 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3319-1629 Diretor : Pércio Kramer e-mail : emef.sainthilaire@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	210	1	Jorge Ricardo Sanches Abrahão
Esc. Mun. Wenceslau Fontoura Rua “E” s/nº, esquina Rua G, s/nº - Rubem Berta CEP 91250-310 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3366-2911 Diretora : Cláudia Rosi Antunes Steffens e-mail : emef.wenceslaufontoura@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	130	1	Alcina Maria Soares Cruz
Esc. Mun. Campos do Cristal Beco do Império, s/nº - Vila Nova CEP 91750-538 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3245-2077 Diretora : Sandra Elisabete Porto da Silva e-mail : emef.camposdocristal@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	150	1	Vera Lúcia Brandão Diniz de Oliveira
Esc. Mun. Monte Cristo Rua Carlos Superti, 84 – Vila Nova CEP 91750-020 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3246-4659 Diretora : Mirna Locatelli da Silva e-mail : emef.montecristo@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	170	2	Sonia Martinez Pereira Lenora Ribeiro da Silva e Castro
Esc. Mun. Morro da Cruz Rua Santa Tereza, s/nº - Partenon CEP 91520-640 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3318-1668 Diretora : Ivete de Carvalho Machado e-mail : emef.morrodacruz@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	319	1	Rosângela Thimmig Gomes
Esc. Mun. Neuza Goulart Brizola Rua 4523, s/nº - Cavallhada CEP 91920-000 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3246-9999 Diretora : Patrícia Bayne Müller e-mail : emef.neusabrizola@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	74	1	Sonia Martinez Pereira
Esc. Mun. Lidovino Fanton				

Rua Manoel Faria de Rosa Primo, 940 – Vila Sta. Rita CEP 91790-670 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3250-172 Diretora : Flora Maria Macedo Fernandes e-mail : emef.lidovinofanton@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	140	1	Noeli Reis de Souza
Esc. Mun. Sen. Alberto Pasqualini Rua Ten. Arizoly Fagundes, 250 – Restinga Nova CEP 91790-520 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3250-1648 Diretora : Lídia Maria Bettio Redivo e-mail : emef.albrtopasqualini@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	380	1	Claude Xavier Lerpiniere
Esc. Mun. Nossa Senhora de Fátima Rua A, 15 – Vila N. Sra. De Fátima, Bom Jesus CEP 91420-570 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3338-3695 Diretora : Ana Maria Rodrigues e-mail : emef.fatima@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	625	2	Jonira Mrtinez Sett Lúcia Regina Flores da Cunha Pinto
Esc. Mun. José Mariano Beck Rua Joaquim Porto Villa Nova, 135 – Bom Jesus CEP 91410-400 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3338-3985 Diretora : Clarisse Rimoli Ilha e-mail : emef.marianobeck@smed.prefpoa.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	100	1	Jonira Martinez Sett
Esc. Mun. Emílio Meyer Av. Niterói, 472 – Medianeira CEP 90880-270 Porto Alegre - RS Tel : (51) 321902608 Diretora : Vera Maria D'Amore e-mail : emem.emiliomeyer@smed.prefpoa.com.br	Ensino Médio	170	1	Odone Antonio Silveira Neves
Esc. Mun. Nestor Crochemore Colônoa Sto. Antônio, 7º distrito – Kilombo CEP 96109-000 Pelotas - RS Tel : (53) 3224-7272 Diretor : José Fernando Islabão e-mail : inezn@terra.com.br	Ensino Médio	80	1	Cláudia Susana Dias Crespi
Esc. Mun. Bibiano de Almeida Av. Paz, 80 CEP 96077-210 Pelotas - RS Tel : (53) 3228-4128 Diretor : Alice Maria S. Montardo e-mail : -----	Ensino Médio	35	1	Cláudia Susana Dias Crespi
Prefeitura Rua Uruguai, 155 – Centro CEP 91678-311 Porto Alegre - RS Tel : (51) 3289-1000 Prefeito : José Fogaça e-mail : ci@cecar.prefpoa.com.br	(cursos de língua, extensão e outros)	25	1	Luciana Cavalheiro

Instituições e contatos para o francês	Ensino privado			
	Níveis	No estudantes	No professores	Nomes/sobrenomes dos professores
<p>Curso Gilda Maciel Alves Rua Gonçalves Chaves, 557 CEP 96015-560 Pelotas – RS Tél : (53) 3222-3458</p> <p>Diretor : Maria Laura Maciel Alves e-mail : mlaura@terra.com.br</p>	(cursos de língua, outros)	40	1	Maria Laura Maciel Alves
<p>Associação Comunitária de Ensino de Línguas Estrangeiras - ACELE-POA Av. Oswaldo Aranha, 908 CEP 90035-191 Tel :</p> <p>Diretor : Sílvia Saturno e-mail : silviasaturno@bol.com.br</p>	(cursos de língua, outros)	159	1	Sílvia Saturno
<p>MOTIVAÇÃO Rua 15 de Novembro, 670 CEP 96015-000 Pelotas - RS Tel : (53) 3272-3736</p> <p>Diretor : Fábio dos Santos Gonçalves e-mail : motivacao@brturbo.com.br</p>	(cursos de língua, outros)	300	2	Tatiana Cristina Rodrigues Dion
<p>IDIOMAS Rua Anchieta, 1591 CEP 96015-420 Pelotas – Rs Tel : (53) 3229-1420</p> <p>Diretor : Marcos Peverada e-mail : idiomaspelotas@brturbo.com.br</p>	(cursos de língua, outros)	20	2	Marcos Peverada Alexandre Cavalcanti
<p>MAB Rua Sete de Setembro, 102 CEP 96015-300 Pelotas – RS Tel : (53) 3227-2001</p> <p>Diretor : Franciole Bellotto e-mail : mab.idiomas@terra.com.br</p>	(cursos de língua, outros)	40	2	Fernanda Montanha Carolina Barcelos
<p>Curso PBF– Santa Maria Rua Acampamento, 82 – Centro CEP 97050-000 Tel : (55) 3222-2221</p> <p>Diretor : Heloisa Waihrich e-mail : pbf.sma@terra.com.br</p>	(cursos de língua, outros)	40	1	Leda Maria Bilar
MARGS Museu de Arte do Rio				

Grande do Sul Praça da Alfândega, s/nº CEP 90010-150 Porto Alegre – RS Tel : (51) 3227-2311 Diretor : Paulo Amaral e-mail : direcao.margs@terra.com.br	(cursos de língua, outros)	10	1	Inés Alonso
Unisinos Av. Unisinos, 950 CEP 93022-000 São Leopoldo-RS Tel : (51) 590-8138 Reitor : Aloysio Bohnen e-mail : reitor@unisinos.br	Superior (cursos de língua, extensão e outros)	59	5	Andrei dos Santos Cunha Luciana da Silva Cavalheiro Andréia Schneider Gregório Gabriela Kirst-Budde Vanise Pereira Dresch
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS Av. Ipiranga, 6681 CEP 90619-900 Porto Alegre-RS Tel : (51) 3320-3500 Reitor : Joaquim Clotet e-mail : clotet@pucls.br	Superior (cursos de língua, extensão e outros)	80	1	Elizabeth Schneider
Faculdade la Salle-Unilasalle Av. Victor Barreto, 2288 92010-000 Canoas-RS Tel : (51) 476-8500 Reitor : Ir. Nelso Antonio Bordignon e-mail : reitoria@unilasalle.edu.br	Superior (cursos de língua, extensão e outros)	30	1	Eliana Braga Diniz Lessa Pesa
FEEVALE-Novo Hamburgo Rodovia RS 239, 2755 – Vila Nova CEP 93352-000 Novo Hamburgo-RS Tel : (51)3586-8800 Reitor : Ramon Fernandes da Cunha e-mail : centrodeidiomas@feevale.br	Superior (cursos de língua, extensão e outros)	71	3	Glória Cristina Cunha Eliane Cezar Maria Valeska Cunha
Escola Ensino Fundamental Santa Catarina Rua Visc. De Ferreira Pinto – Bairro Itararé CEP Santa Maria-RS Tél : (53) 3222-3458 Diretor : Irmão Rosa e-mail : escsantacatarina@terra.com.br	Ensino Fundamental (entre 5 e 8 serie)	25	1	Débora Miranda

Instituições e contatos para o francês	Cursos privados incluindo Aliança Francesa			
	Níveis	No	No	Nomes/sobrenomes dos
Alliance Française Praça Maurício Cardoso, 49 CEP 90570-010 Porto Alegre – RS	Elementar / iniciante	517	08	Adriane Sander, Claude Chauvin, Cristina Só Guimarães, Elenara Zinn Carvalho, Janice Sfreddo,

Tel : (51) 3222-6070 Diretor : Yves Mahé e-mail : diretor@afpoa.com.br	Fundamental / intermediário	105	08	Adriane Sander, Claude Chauvin, Cristina Só Guimarães, Elenara Zinn Carvalho, Janice Sfreddo,
	Superior / avançado	28	03	Adriane Sander, Claude Chauvin, Janice Sfreddo.
Alliance Française Rua Os 18 do Forte, 2050 CEP 95020-472 Caxias do Sul – RS Tel : (54) 221-5212 Diretor : Stella Maris Michielin e-mail : afcaxiasdosul@terra.com.br	Níveis	No	No	Nomes/sobrenomes dos
	Elementar / iniciante	47	4	Geraldo Casagrande
	Fundamental /	17		Gisele Basso
	Superior / avançado	38		Stela Maris Michielin Gilse Boscato Muratore
Espaço Idiomas Rua Prof. Juvenal Müller, 110 CEP 90420-230 Tel : (51) 3332-2317 Diretor : Ketty Nahum e-mail : espaçoidiomas@terra.com.br	Níveis	No	No	Nomes/sobrenomes dos
	Fundamental / intermediário	50	2	Ketty Nahum Carla Müller
SOS Idiomas Av. Eng. Ludolfo Boehl, 205, s/ 405 CEP 91720-150 Porto Alegre – RS Tel : (51) 3352-1702 Diretor : Jean-Pierre Gros e-mail : sosidiomas@terra.com.br	Níveis	No	No	Nomes/sobrenomes dos
	Fundamental / intermediário	50	1	Jean-Pierre Gros
Só Francês - Cooperativa Rua Caçapava, 220 s/204 CEP 90460-130 Porto Alegre – RS Tel : (51) 3332-4979 Diretor : ----- e-mail : elianapesa@myway.com.br	Níveis	No	No	Nomes/sobrenomes dos
	Fundamental / intermediário	100	1	Eliana Braga Diniz Lessa Pesa

Roche-Instituto Idiomas Ltda. Rua Ramiro Barcelos, 1517 / conj.202 CEP 90035-006 Porto Alegre – RS Tel : (51) 3311-5482 Diretor : Alexandre Aimé Ernest Roche e-mail : rocheidiomas@brturbo.com	Níveis	No	No	Nomes/sobrenomes dos
	Elementar / iniciante	100	8	Não quer dizer os nomes
	Fundamental /	200	1	Graziella Roche
	Superior / avançado	100	1	Alexandre Roche
Oficina de Língua Francesa, Royale Escola da Dança e Integração Social Rua Prof. Braga, 247 CEP 97015-530 Santa Maria - RS Tel : (55) 3223-5533 Diretor : Daniela Nascimento e-mail : royale_escola@yahoo.com.br	Níveis	No	No	Nomes/sobrenomes dos
	Elementar / iniciante	15	1	Leda Maria Bilar
	Fundamental /	19	1	Leda Maria Bilar
	Superior / avançado	8	1	Leda Maria Bilar
Wizard CEP Porto Alegre – RS Tel : Diretor : e-mail :	Níveis	No	No	Nomes/sobrenomes dos
	Fundamental / intermediário	15	1	Vera Lúcia Brandão Diniz Oliveira
TOTAL		alunos	professores	
GERAL		10646	156	

Nom de la présidence, adresse complète, courriel de l'Association des professeurs :

Rosa Maria de Oliveira Graça
Rua Gomes Jardim, 695
90620-130 Porto Alegre-RS
Tél rés: (51) 3223-2457
Tél UFRGS : (51) 3316-6702
Courriel : rosa.maria.graca@ufrgs.br

Nombre de professeurs affiliés à l'Association : 100

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)