

UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE FRANCÊS EM RECIFE

Larissa Arruda¹

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Este artigo traça o *status* do ensino da língua francesa em Recife, cidade onde esta língua quase desapareceu das escolas. A cartografia de oferta do Francês Língua Estrangeira (FLE) nas escolas públicas é, pois, reduzida. Analisamos a realidade do FLE nos Núcleos de Línguas do Estado (NELs), no Núcleo de Línguas e Culturas da UFPE e no Colégio de Aplicação-UFPE. Nosso objeto de análise foram aulas desses estabelecimentos. Baseamos-nos em Puren (1988), Tagliante (1994), Freire (1996), Cuq et Grucca (2005) et Galli (2011) para estabelecer esse panorama.

Palavras-chave: ensino de FLE; Recife; didática de FLE.

I. Introdução

Esta pesquisa surgiu a partir das disciplinas de Prática de Ensino de Francês I e 2 (também conhecidas como *Didactique du FLE I e 2* – doravante, *DFLE I e 2*)², durante o calendário acadêmico de 2012. Tais disciplinas

1. Graduanda de Letras – Licenciatura de dupla habilitação Português-Francês, Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Letras UFPE, orientada pelas Professoras Doutoras Joice Armani Galli e Simone Pires Barbosa Aubin (Leitorado de Francês - Centro de Artes e Comunicação) na pesquisa “Uma reflexão sobre o ensino de francês em Recife”.

2. Essas disciplinas pertenciam ao antigo currículo do curso de Licenciatura em Letras-Francês da UFPE. Atualmente, no novo currículo, elas foram substituídas por diversas disciplinas

eram oferecidas na formação final dos estudantes de licenciatura em Letras-Francês na UFPE. A DFLE I tinha como objetivo fazer com que o aluno de Letras refletisse não apenas sobre a diversidade de práticas adotadas por professores e sobre a pluralidade de tipos de estudantes mas também sobre como o futuro professor analisa um curso de língua em todo seu conjunto.

A pesquisa foi finalizada ao longo de 2012/2013, sobretudo durante as orientações da DFLE 2, quando pudemos vivenciar a experiência de dar aulas, colocando em prática as diversas teorias estudadas. Tivemos, então, não só a experiência como observadoras mas também como regentes.

Para escolher os estabelecimentos que iríamos observar, propusemos a seguinte pergunta: onde se encontra o ensino de Francês Língua Estrangeira (doravante, FLE) em Recife? A partir dessa questão-chave, decidimos fazer um levantamento dos estabelecimentos que ofertavam o ensino dessa língua.

Encontramos diversos cursos privados, como o Dis-Donc, a Aliança Francesa, o Wizard, o Transworld e o Senac. Identificamos, a partir do nosso estudo, que a Escola Americana do Recife³ oferece o FLE como um curso optativo aos alunos do ensino secundário⁴, sendo ela a única escola privada que oferece o ensino do FLE como disciplina opcional. A descoberta mais interessante desta pesquisa foram os Núcleos de Estudos de Línguas do Estado de Pernambuco (NELs), estabelecimentos onde os alunos de escolas públicas têm a oportunidade de aprender uma língua estrangeira (LE), como o francês. Analisamos também o centro de línguas e culturas conhecido como Núcleo de Línguas e Culturas da Universidade Federal de Pernambuco (NLC-UFPE) e a única escola pública que tem o FLE em seu currículo obrigatório, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal

de Metodologia de Ensino de Língua Francesa e os seus respectivos estágios.

3. Para saber mais sobre a situação do FLE na Escola Americana do Recife, consultar o site: < <http://ear.com.br/academics/secondary/> >

4. A escola secundária americana corresponde aos últimos seis anos escolares.

de Pernambuco (CAp-UFPE). Neste artigo, nos concentraremos, pois, em analisar a situação do FLE nos NELs, no NLC-UFPE e no CAp-UFPE.

Esta pesquisa foi feita a partir das observações, das práticas e das entrevistas realizadas com os professores e com os alunos de FLE dos estabelecimentos citados acima. Este trabalho apresenta os resultados dessa coleta de dados (questionários, entrevistas semiestruturadas e observações) e da nossa análise teórica, que será explicitada mais abaixo, com a intenção de traçar um panorama do ensino de FLE em Recife, com o objetivo de ajudar os atuais professores de FLE, bem como os futuros, a pensarem sobre eventuais alternativas para dar novas perspectivas para o FLE na capital pernambucana.

2. Fundamentação teórica

Visto que em cada época os objetivos e os conteúdos de aprendizagem mudam de acordo com os interesses sociais, políticos e históricos de cada sociedade, as metodologias também se transformam para responder a uma demanda específica. É exatamente uma das prerrogativas de que Christian Puren (1988) parte, ao afirmar que a história das metodologias do ensino de línguas estrangeiras evoluiu e mudou bastante ao longo do tempo. As quatro principais metodologias são: a Metodologia Tradicional (MT), a Metodologia Direta (MD), a Metodologia Ativa (MA) e a Metodologia Estrutural-Global Audio-Visual (MSGAV). Após essas metodologias, surgem também a Abordagem Comunicativa (AC) e, mais recentemente, a Abordagem Acional (AA).

De acordo com Puren (1988), a MT é inspirada no ensino de línguas clássicas e baseia-se no método de “gramática-tradução”. O professor é o mestre, ele escolhe os textos que serão trabalhados em sala, a qual é realizada em língua materna (LM); o erro é tratado, às vezes, com punição; o aluno é um sujeito passivo; há uma prioridade pela escrita por meio da aprendizagem de frases isoladas. Na MT não há, então, ligação entre a vida real do aluno e o estudo da LE.

A MD deve o seu nome ao seguinte postulado: o ensino de uma LE não passa pelo intermédio da LM. Nesta metodologia há mais flexibilidade que a MT: ela defende os objetivos práticos; o aluno é um sujeito ativo que faz uso da intuição; a escrita serve para fixar aquilo que o aluno já sabe oralmente; a LE é concebida como um instrumento de comunicação.

A MA é conhecida como a metodologia mista porque ela é a justaposição da MT e da MD. Há a rejeição por uma metodologia única e a defesa da filosofia do equilíbrio: a tradução é permitida para dar os significados de novas palavras e a LM é usada para que os professores possam dar explicações aos alunos. Através de situações concretas e de lições práticas, constata-se, nessa metodologia, uma descontração do método oral e a valorização do texto.

A MSGAV é baseada na situação de comunicação do diálogo e da imagem, há a integração didática em torno do suporte audiovisual. Essa metodologia é a mistura entre a linguística estrutural e a teoria psicológica do behaviorismo, vê-se ainda a utilização da tradução e da repetição, métodos empregados em metodologias precedentes.

É a partir da Abordagem Comunicativa (AC) que a didática de LE conhece uma mudança significativa. Segundo Puren (1988), os manuais comunicativos são aqueles que oferecem escolhas, possibilidades de adaptação e de elaboração de material pelo professor. A base da AC é de fato a comunicação, de acordo com as necessidades linguísticas dos alunos, e a língua é considerada como um instrumento de comunicação e de interação social.

Em 2000, o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CECR) foi desenvolvido no contexto da Abordagem Acional (AA), com o objetivo de se ter uma avaliação padronizada para as LE e baseada no desenvolvimento da linguagem comunicativa, em situações contextualizadas diversas. O indivíduo é um ator social que deve saber-fazer, saber-ser e saber-aprender.

Podemos afirmar que cada metodologia corresponde a uma época, de acordo com as necessidades e crenças de uma determinada sociedade.

Entretanto, atualmente, ainda existem práticas descontextualizadas da vida real do aluno, que refletem a falta de formação continuada do professor que, algumas vezes, esquece a própria finalidade do ensino de línguas em nossos dias (TAGLIANTE, 2006): fazer do aluno um indivíduo multilíngue capaz de lidar, no exterior, com situações cotidianas a fim de que a compreensão e a comunicação sejam mais fáceis.

Aliado a essa finalidade, o ponto de partida atual para se ensinar e se aprender uma LE deve ser tomado de acordo com a perspectiva de língua como um meio de inclusão e de cidadania (GALLI, 2001). Aprender uma LE deve ser mais do que simplesmente aprender um código com frases prontas e isoladas: o aluno deve ser capaz de “ler” um outro mundo a partir de um sistema linguístico diferente daquele de sua LM (que ele já conhece). No entanto, durante a análise dos dados, vamos observar que ainda há professores que veem a LE de uma maneira não só descontextualizada da realidade, mas também como de pouca importância para o desenvolvimento crítico e social dos alunos, sendo ela uma maneira de preencher a carga horária, como apenas mais um elemento do ensino obrigatório.

Uma instituição que, contrariando a realidade que acabamos de descrever, também sustenta o ensino da língua francesa como um instrumento de inclusão social, é a Organização Internacional da Francofonia (OIF). Criada em 1970 para promover a língua francesa e defender a diversidade linguística e cultural, a OIF intervém na sociedade a partir de grandes eixos, dentre os quais: o apoio à educação, à formação superior e à pesquisa (ROY, 2010).

3. Metodologia

O objetivo geral desta pesquisa é, sobretudo, tentar fazer um mapeamento quantitativo e qualitativo da situação do ensino de FLE em Recife.

Para termos uma ideia do ensino de FLE na rede pública dessa cidade, visitamos a Gerência Regional de Educação Norte (GRE-Norte) da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Na GRE-Norte, entrevistamos os responsáveis pelos NELs e nos informamos sobre as escolas que ofere-

ciam o FLE e suas reais situações de funcionamento. Tínhamos a ideia de visitar todas essas escolas, entretanto, encontramos diversas dificuldades para chegar até elas. Em algumas instituições, não havia ninguém que pudesse nos receber, mesmo após uma breve apresentação sobre as intenções da pesquisa. Decidimos, então, observar as aulas em duas escolas públicas estaduais, situadas em bairros populares do Recife, e onde havíamos sido muito bem recebidas, para conhecer melhor suas realidades, professores, alunos, escola e saber como funcionava esse conjunto em um curso de língua. Na escola A observamos 16 horas de aula e na escola B observamos 14 horas, somando 30 horas de observação, durante os meses de março e abril de 2012.

O Núcleo de Línguas e Culturas (NLC) pertence à UFPE e existe desde 1999. Esse estabelecimento é um projeto de extensão que oferece cursos de diferentes LE à comunidade universitária e ao público em geral. Os professores do NLC são licenciados ou estudantes em Letras. Durante as nossas observações, ao longo das 10 horas do curso, acompanhamos apenas um professor e um grupo do primeiro nível de francês.

O Colégio de Aplicação (CAp) também faz parte da UFPE e serve de laboratório experimental para os estudantes das diversas licenciaturas de instituições de ensino superior. Uma de suas funções é a elaboração de novas técnicas pedagógicas e educativas que sirvam também para o ensino de outros estabelecimentos públicos e/ou privados. Esse colégio é considerado uma escola de excelência, graças ao seu processo seletivo e aos professores altamente qualificados. Em seu currículo oficial, há o ensino de 3 LE: o inglês, o espanhol e o francês. O ensino de FLE é obrigatório para metade de cada turma. Entre os 60 alunos do 6º ano, por exemplo, 30 farão francês e a outra metade fará curso de inglês. Essa divisão dos alunos é definida por sorteio. Há, em média, 200 alunos de francês nesse estabelecimento e 3 professores, os quais possuem formação específica para o ensino dessa língua estrangeira. Decidimos observar dois professores em dois grupos, para poder ter uma ideia precisa do ensino de FLE nessa escola de referência de nível federal. Foram observadas 10 horas de aula

em uma turma de 7º ano e 10 horas de aula em outra do 8º ano, entre os meses de janeiro e março de 2013, totalizando 20 horas.

Nesse contexto, esta pesquisa soma 50 horas de observação de aula: 30 horas nos NELs, 10 horas no NLC e 20 horas no CAP.

4. Análise dos dados

Faremos agora uma análise da conduta pedagógica dos professores e das relações entre os professores e alunos. Para tal análise, nos basearemos na fundamentação teórica explicitada acima.

4.1 NELs

4.1.1 Escola A

Na turma observada, de um total de 13 alunos, a maioria é de senhoras entre 55 e 65 anos, em média, que moram perto dessa escola e que possuem uma boa condição financeira. É possível afirmar isso pois praticamente todas elas possuem carro próprio e falam sempre sobre viagens ao exterior que já fizeram ou que estão planejando fazer, inclusive a maioria delas afirmou que estuda o FLE para poder se comunicar melhor em viagens para países francófonos. Há apenas uma única aluna que é da escola e que faz o curso de francês, ela é a aluna mais jovem. Observa-se que os jovens alunos do quadro regular da escola não dão importância ao estudo de FLE, eles se interessam apenas pelas línguas inglesa e espanhola. Essa falta de interesse está sendo investigada pelo laboratório de pesquisa LENUFLE (*Lettrisme Numérique dans le FLE*) da UFPE.

O professor dessa escola é realmente preparado para dar aulas de FLE. Ele é formado em Letras-Francês, possui especialização em tradução-francês, realizou um curso de aperfeiçoamento linguístico para professores na Universidade Franche-Comté, em Besançon-França, e sempre participa de eventos acadêmicos ligados à língua francesa. Além de ser bem preparado

para a sua profissão, ele a executa com sucesso. Ele sempre faz planos de aula, consegue que os alunos se interessem pelo que está sendo trabalhado e demonstra uma preocupação no desenvolvimento dos aprendizes. Essa atitude lembra a AC, na qual o professor deve ter em mente os objetivos dos alunos e deve elaborar uma aula de acordo com as necessidades deles. É igualmente importante notar que o professor em questão não fala nunca em português em sala de aula, explicando tudo em francês. Algumas vezes ele faz mímicas a fim de evitar a tradução. Essa característica lembra a MD, visto que ele ensina sem passar pelo intermédio da LM e, segundo Cuq e Grucca (2005, p. 256), “a principal originalidade da metodologia direta consiste em utilizar [...] a prática de língua estrangeira proibindo o uso da língua materna”⁵.

As aulas são organizadas: há uma progressão lógica nelas. Os exercícios que o professor solicita aos alunos possuem ligação com os conteúdos estudados anteriormente, além de serem, algumas vezes, interativos. Observamos que os alunos aprendem através de músicas, teatro e exposições orais. De maneira lúdica, ativa, livre e participativa, o aluno pode explorar e conhecer os conteúdos (MENEZES in GALLI, 2011). Vimos, pois, a presença da MA e da AC, visto que os aprendizes são realmente atores comunicativos na sala de aula: eles falam, participam, questionam, enfim, eles se comunicam.

É interessante observar também que os alunos falam em francês entre eles. Afinal, nas outras instituições observadas, que serão descritas no decorrer do texto, era necessário que os professores solicitassem tal atitude dos alunos. O professor encoraja bastante os alunos, inclusive traz questões relativas à cultura francesa, não apenas à língua e às regras gramaticais: atitude que nos faz refletir sobre a relevância do ensino de língua mediado pela cultura estrangeira.

5. Texto original: “La principal originalité de la méthodologie directe consiste à utiliser [...] la langue étrangère pratiquée en s’interdisant tout recours à la langue maternelle [...]”.

4.1.2 Escola B

No grupo, de um total de 23 alunos, apenas dez frequentam assiduamente as aulas. Mas a maioria desses alunos são realmente alunos da escola. Não entendemos a razão, mas a escola B, diferentemente da A, conseguiu que os estudantes regulares da escola participassem do curso do NEL.

O professor entrou na escola através de concurso estadual para professor de português. Apesar de seu magistério em Letras-português e francês, ele próprio nos revelou que o curso que havia feito não era suficiente para ser um bom professor de FLE. Inclusive, nós constatamos, ao longo das observações, que ele tinha dificuldades em relação à língua e à sua pronúncia.

Em conversas informais, ele nos disse que os alunos apresentavam desinteresse no estudo de FLE, que eles sempre chegavam atrasados e que faltavam bastante as aulas. Ao longo das observações, entretanto, verificamos que a desmotivação podia ser, em parte, proveniente do próprio professor, que quase sempre chegava atrasado e que falava bastante em português. Algumas vezes ele tentava falar em francês, mas um dia ele parou a aula e disse em português: *“Aqui estamos sendo alfabetizados em outra língua, então vou falar em português para que vocês entendam, se eu ficar aqui falando em francês o tempo todo vocês vão enlouquecer”*. Esse fato testemunha as consequências da sua falta de formação e de preparo para dar aulas de FLE. A renovação metodológica promovida pela UFPE através do novo quadro de professores no Departamento de Francês e graças ao novo currículo do curso de Letras tenta melhorar tal formação, a Universidade está formulando módulos para a formação, seja permanente ou contínua, dos professores de FLE na região recifense.

As aulas eram baseadas, pois, na tradução. Os alunos escutavam um documento de áudio em francês e o professor traduzia tão rapidamente que eles não tinham tempo para pensar nem um pouco na LE, nem mesmo na LM. A metodologia do professor era claramente o tradicional, visto a utilização da tradução durante todo o curso, o valor dado à gramática (com

exercícios mecânicos e superficiais, os alunos memorizam as frases sem refletir sobre o aspecto gramatical da língua).

Vimos que os alunos tiveram problemas para realizarem simples tarefas orais em língua francesa. Como o professor traduzia palavra por palavra, os alunos não tinham a oportunidade de pensar em francês:

Quanto mais o aluno tem o hábito de se prender aos significados das palavras e não aos sentidos que os seus significados trazem, mais será difícil ele reencontrar a sensibilidade necessária em relação à língua estrangeira para se chegar à compreensão verdadeira e para manejá-la corretamente.⁶ (K, DÉJEAN LE DÉAL apud CUQ ET GRUCA, 2005, p.400)

É preciso, entretanto, levar em consideração que a tradução esporádica, também chamada de pedagógica por Cuq e Gruca (2005), de alguns termos permite desbloquear a comunicação em alguns contextos.

Em um certo dia da observação, escutamos um aluno perguntando em português: “*Professor, quando a gente vai aprender a pedir água num restaurante? Porque talvez eu vá para a França e gostaria de saber pedir uma água*”. O professor respondeu: “*Você faz assim ó (e fez uma mímica de uma pessoa bebendo algo) ou você pode dizer l'eau e pronto*”. Esse fato nos faz lembrar da questão do *sentido* defendida por Galli (2011, p 27): “[...] ensinar Línguas tem de ter sentido para o aluno, do contrário, estaremos perpetuando a ideia de que não vale a pena investir em educação da linguagem por meio da cultura estrangeira”.

Em nosso mundo pós-moderno, aprender uma nova língua é mais do que uma necessidade, é quase uma obrigação, e a sedução é o ponto

6. Texto original: « Plus l'étudiant prend l'habitude de s'attacher aux signifiés des mots et non pas au sens qu'ils confèrent à l'énoncé, plus il lui sera difficile par la suite de retrouver toute la sensibilité qu'il faut à l'égard de la langue étrangère pour parvenir à la comprendre vraiment et à la manier correctement. » (tradução nossa).

essencial para que os alunos sintam-se motivados em aprender uma LE. No entanto, esse professor não pensa nessa perspectiva de aprendizagem, fato talvez justificado pela falta de uma formação continuada. Como consequência, encontramos alunos pouco interessados em aprender.

4.2 NLC – UFPE

Na turma observada, de um total de 21 alunos, praticamente todos são jovens estudantes universitários. Como eles fazem o curso por vontade própria, o grupo é bastante motivado.

O professor é tão jovem quanto os seus alunos. Ele se formou em 2011 e participa bastante dos eventos científicos relacionados à área de Letras. Apesar de seu entusiasmo pela vida acadêmica, em conversas informais, ele nos disse que não gostaria de ser professor de FLE no futuro.

Observamos que no início do semestre o professor usava bastante a tradução: ele falava em português e, em seguida, traduzia a fala para a língua francesa, uma característica clara da MT; após alguns dias, ele começou a tentar falar e a dar explicações cada vez mais em francês. Entretanto, os alunos continuaram a traduzir tudo. O professor tentou colocar em prática a MD, os alunos deviam falar diretamente em francês, sem passar pela LM. Mas eles já estavam habituados a traduzir a todo momento. Isso, provavelmente, deve ter sido um pouco difícil de mudar em um primeiro instante.

O manual utilizado, *Reflets*, publicado pela editora Hachette em 1999, possui características da AC, isto é, remonta aos anos 70. No entanto, o professor sempre levava materiais complementares mais atuais. Apesar de parecer contraditório, devido a sua afirmação de que não gostaria de ser professor de FLE, constatamos que ele não era dependente do livro, ele era criativo e, assim, conseguia ter a atenção de seus alunos, além de dar empolgação para que eles se sentissem motivados a aprender o FLE.

De maneira organizada, o professor utilizava bastante o quadro para dar explicações de gramática e, em seguida, os alunos copiavam. Por causa da cópia mecânica e superficial, essa prática de ensino se aproxima da MT.

Mas, ele também trabalhava com músicas e abordava o aspecto cultural da França através de aspectos atuais da MSGAV.

Assim, nós constatamos que esse professor faz uso de diversas metodologias para trabalhar as cinco competências: as compreensões escrita e oral, as expressões escrita e oral e a interculturalidade. O que nos lembra a AA, em que há o foco na aquisição de tais competências em LE.

4.3 CAp – UFPE

4.3.1 O 7º ano

O grupo observado é constituído de 15 alunos, como em todas as outras turmas de LE dessa escola, e os alunos têm entre 12 e 13 anos.

O manual utilizado é o *Junior Plus 2*, da editora CLE International. O professor desse grupo utiliza o livro moderadamente, ele não realiza todas as atividades propostas. Fica claro que o professor não é dependente do manual, inclusive adapta-o de acordo com as necessidades durante as aulas.

Nós observamos que o professor não se preocupa em como introduzir um novo assunto em sua aula. Ele, simplesmente, começa a ensinar sem contextualizar os alunos. Ele também realiza muitas provas (presenciamos três ao longo de nossas observações): duas avaliações tradicionais de escrita e uma de expressão oral. Os alunos nos confessaram que esse professor fazia várias avaliações e que eles tinham medo de serem avaliados o tempo todo. Em relação a isso, Desmons (2005, p. 62) afirma que “esse tipo de avaliação (formativa) não deveria representar um momento excepcional na formação, mas sim um momento integrado no decorrer da aprendizagem”⁷. No entanto, apesar do fato das avaliações serem realizadas ao longo da formação, elas representavam um momento diferenciado, no qual os alunos ficavam inquietos e muito ansiosos.

7. Texto original « ce type d'évaluation (en cours de formation) ne devrait pas représenter un moment exceptionnel dans la formation, mais bien un moment intégré au parcours d'apprentissage ». (tradução nossa).

Na maior parte do tempo, é evidente, devido à maneira como ele rege as aulas, que não há um plano de aula. É possível que ele não veja a importância de organizar bem as etapas de uma aula. Como consequência, vimos que os alunos ficaram, por vezes, um pouco desorientados. O objetivo de uma aula deve estar claro para que o seu conteúdo seja atingido e para que os resultados sejam satisfatórios tanto para o professor como para os alunos.

Verificamos a presença constante da MT nas aulas desse grupo: o professor fazia traduções, condenava o erro, dava muita importância à memorização de regras gramaticais. Para conseguir a atenção dos jovens alunos, algumas vezes ele ameaçava aqueles que não participavam, ele dizia que os observava para dar as notas de acordo com tais participações. Entretanto, acreditamos que esse tipo de atitude tende a deixar os alunos confusos na aprendizagem dessa LE.

4.3.2 O 8º ano

O grupo observado é formado por 15 alunos, como em todas as outras turmas de LE dessa escola, e os alunos têm entre 13 e 14 anos.

O livro utilizado por eles é o *Junior Plus 3*, da editora Hachette. O professor seguia o manual, mas sempre trazia exercícios complementares.

Esse professor possui uma visão bastante moderna sobre gramática, saindo da visão tradicionalista do apenas decorar o conteúdo sem compreendê-lo. O conteúdo linguístico é bem distribuído de acordo com a carga horária. Ele trabalha de uma maneira lúdica e contextualizada. Ele sempre pede que os alunos façam uso da dedução. Ele vê a gramática como uma ferramenta: “o importante para os alunos é, portanto, considerar a gramática como um tipo de andaime que ajuda no desenvolvimento da competência linguística, e não como um saber pronto, a ser repetido em massa”⁸ (CUQ E GRUCA, 2005, pp.385-386).

8. Texto original: « l'important pour les élèves, c'est donc de considérer la grammaire comme une sorte d'échafaudage qui aide à la construction de la compétence linguistique, et non

Em relação às cinco competências, ele as equilibrava uniformemente. Ele também encorajava os alunos a falar ativamente, solicitando frequentemente que eles participassem dando opiniões, e o professor solicitava que os alunos usassem além da dedução, a imaginação.

Ele mostrou conhecer a importância de abordar o aspecto cultural na aula de FLE. Propôs o trabalho com as 10 palavras de Francofonia (*les 10 mots de la Francophonie*); utilizou textos autênticos, como uma entrevista do Cirque du Soleil. O CAP possui assinatura de algumas revistas francesas e os alunos podem consultá-las⁹.

Ele parece dar importância à cultura no ensino de uma língua, no sentido de que “do ponto de vista didático, a cultura é o domínio das referências que permite ao idioma se tornar língua. É a função simbólica dessas referências que definem se uma língua é materna, segunda ou estrangeira e que condiciona a função comunicativa”.¹⁰ (CUQ ET GRUCA, 2005, pp.84, 85)

Apesar de toda formação e competências demonstradas por esse professor, seus alunos não são interessados em aprender a língua francesa.

Embora os alunos sejam jovens e o ensino de FLE seja obrigatório nessa escola, a maioria dos alunos dos dois grupos observados não entende a importância de estudar tal língua. O desinteresse é preocupante. Eles fazem as atividades solicitadas, participam das aulas, gostam dos professores, mas não gostam da língua francesa. Em conversas informais, eles afirmaram que quando saírem da escola não vão continuar a estudar FLE.

comme un savoir tout fait, à régurgiter à la demande ». (tradução nossa).

9. Inclusive o professor fez uma parceria com a Aliança Francesa/Recife e, durante nossas observações, ele conseguiu levar para o colégio uma exposição sobre Marie Curie, fornecida pela Aliança.

10. Texto original: « du point de vue didactique, la culture est le domaine de références qui permet à l'idiome de devenir langue. C'est la fonction symbolique de ces références qui établit la langue comme maternelle, seconde ou étrangère et conditionne la fonction communicative. » (tradução nossa).

5. Conclusão

A partir das observações e análises aqui feitas, pudemos perceber que os professores são influenciados por diversas metodologias de ensino, e não exclusivamente por uma única. Vimos, então, que é possível que o mesmo professor utilize, algumas vezes, exercícios estruturalistas, típicos da MT, bem como documentos autênticos.

A ideia que tínhamos sobre a realidade do ensino de FLE em Recife foi, de fato, confirmada: ele está um pouco esquecido, diferentemente de outras LE, a língua francesa não está mais “em alta”. Há poucas pessoas que se interessam realmente em aprender o FLE. Faltam, também, professores especializados para tal ensino. Além de que a mudança de ares trazida pelas últimas abordagens torna imperativa a renovação do ânimo pelo FLE. O que torna a seguinte citação bastante contextualizada: “[...] pensar sobre as responsabilidades de ensinarmos LE em redes públicas e igualmente para pensarmos um currículo que se quer plural e crítico, acreditando na potência da educação pela linguagem, responsabilidade de todos nós” (GALLI, 2011, p. 33).

Pensamos que o papel da UFPE diante dessa realidade é de tentar intervir, por exemplo, no NEL. Poderia haver uma parceria entre a universidade e os NEL. Os estudantes de Licenciatura em Francês poderiam ensinar nos núcleos. Dessa forma, haveria mais escolas oferecendo o FLE e os estudantes da UFPE obteriam mais experiência prática para a sua formação como professores. No entanto, durante a entrevista que fizemos com um dos principais membros do NEL de Recife, ele nos disse que esse projeto não era simples de ser aplicado, pois há uma enorme burocracia para ser professor dos NEL.

Portanto, há ainda muito trabalho para melhorar a situação do ensino de FLE em Recife. A partir de pesquisas como esta podemos começar a dar os primeiros passos para primeiramente conhecer, e em seguida começar a mudar tal realidade e chegar a uma nova situação na qual o professor terá um papel também de formador.

É de fundamental importância que insistamos no fato de que a aprendizagem de uma LE deve ser feita sob uma perspectiva multicultural e que o aluno deve ter a consciência da importância na sua vida de se adquirir uma nova linguagem e uma nova cultura.

Referências

- BÉRARD, Evelyne. *L'Approche Communicative*. Paris: CLE INTERNATIONAL, 1991.
- BUTZBACH, M.; MARTIN, Chris; PASTOR, D; SARACIBAR, I. *Junior Plus 3*. Paris: CLE International, 2005.
- BUTZBACH, M.; MARTIN, Chris; PASTOR, D.. *Junior Plus 2*. Paris: CLE International, 2005.
- DESMONS, Fabienne et al. *Enseigner le FLE : Pratique de Classe*. Paris : Belin, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLI, Joice Armani (org.). *Línguas que botam a boca no mundo : reflexões sobre teorias e práticas de línguas*. Recife: Ed. Universitária, 2011.
- CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2005.
- PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International, 1988.
- ROY, Jean-Louis. *Qual o futuro da língua francesa? Francofonia e concorrência cultural no século XXI*. Porto Alegre: Meridional, 2010.
- TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 2006.