



**Universidade de São Paulo**  
B R A S I L

**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas**

**Departamento de Letras Modernas**

**CÉLIA REGINA DOS ANJOS**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DO *FLE* ATRAVÉS DE CANÇÕES:  
REFLEXÕES SOBRE REPRESENTAÇÕES CULTURAIS  
E RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA.**

**- 2006 -**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**  
**Departamento de Letras Modernas**

**Célia Regina dos Anjos**

**ENSINO E APRENDIZAGEM DO *FLE* ATRAVÉS DE CANÇÕES:  
REFLEXOES SOBRE REPRESENTAÇÕES CULTURAIS  
E RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA.**

Dissertação apresentada ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras – Área de Língua e Literatura Francesa.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Sabina  
Kundman.

**SÃO PAULO**

**2006**

## AGRADECIMENTOS

A *DEUS*, por tudo, especialmente por minha vida;

Aos meus pais, *Celina e Reynaldo*, educadores primorosos, a quem devo a vida e o eterno agradecimento por terem me auxiliado a estruturar-me na pessoa que hoje sou;

À minha filha, *Anna Carolina*, grande amiga, semente e herdeira do meu amor pela vida;

Ao meu companheiro *Djamel*, grande incentivador de meus projetos, com quem compartilho vida e amor;

Ao precioso amigo, *Luiz Carlos Pereira Junior*, presente em momentos fundamentais;

A todos os meus professores que comigo dividiram seu conhecimento e saber, especialmente *Teresa Maria Tarchiani* que despertou em mim a paixão pela língua francesa;

Aos meus alunos, diretamente responsáveis pelo meu empenho em ensinar;

A todos os demais que, de alguma forma, colaboraram neste trabalho;

E de forma especial à *Profa. Dra. Maria Sabina Kundman*, minha orientadora, por seu desvelo, seu acompanhamento constante, sua incansável dedicação, em TODOS os momentos em que se fez necessária sua intervenção, o meu *infinito* e sincero agradecimento.

**Célia Regina dos Anjos**

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo, num primeiro momento, o de realizar algumas considerações do ponto de vista pedagógico quanto ao ensino / aprendizagem do FLE – Francês Língua Estrangeira, no tocante à metodologia, às possíveis abordagens e à importância do ensino da civilização, dentro do universo intercultural que leva o indivíduo a se descentrar, a cooperar, a ultrapassar certos pré-julgamentos e a compreender como o outro o vê e as representações do mundo. Os conceitos de Pierre Martinez, Christian Puren, Pierre Dumont, Jean-Claude Beacco e Martine Abdallah-Preteille, dentre outros, constituíram algumas das postulações das quais pude me valer para estudar estas questões.

Ocupou lugar especial a questão da inserção do ensino de línguas dentro do universo da globalização, já que não podemos desatrelar a questão educativa das questões sociais ou econômicas, que aí se fazem refletir diretamente. Os trabalhos de Martin Carnoy, publicados pela Unesco, bem como o “*Cadre Européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*”, entre outros, constituíram fontes sólidas para essas informações.

Num segundo momento, o ensino de FLE ganha dimensão através de estratégias de ensino, de instrumentos poderosos dentro da tarefa a que deve se propor o ensino de línguas estrangeiras: a de ensinar de forma prazerosa e efetiva. Dentro dessa perspectiva, o ensino através de canções se reveste de grande importância, sendo um elemento de grande valia para o desafio que é colocado, permitindo ao aluno a imersão na aprendizagem, grande interação em sala de aula e a obtenção de informações preciosas dentro do contexto cultural ou intercultural, já que, ao lado de outras produções, a canção permite a apreensão de elementos da estrutura social e artística de uma determinada época, produzida num certo momento histórico.

Finalmente, o relato da experiência do curso de francês extracurricular ministrado na FFLCH da USP visa dar elementos para presentes e futuras reflexões por parte de colegas que, em busca da motivação e realização da aprendizagem, desenvolvem novas alternativas e formas de ensinar que possam levar o aluno a refletir sobre as questões gerais que estão implícitas quando se fala em ensino de língua estrangeira; afinal, aprender uma língua é, sem dúvida, aprender também sua cultura, o que e como pensa o povo que fala esta língua; conhecer seus ícones, seus símbolos, em seus vários aspectos ou temas, bem como algumas de suas representações. Foi o que se pretendeu abordar através do Curso de Francês através das Canções.

**Palavras-chave:** canção francesa; ensino / aprendizagem do FLE ( Francês Língua Estrangeira); representação cultural; intercultural; globalização.

## RÉSUMÉ

Ce travail a eu comme objectif, dans un premier temps, d'élaborer quelques considérations d'un point de vue pédagogique concernant l'enseignement/apprentissage du FLE - Français Langue Etrangère - concernant la méthodologie, les directions possibles et l'importance de l'enseignement de la civilisation dans l'univers interculturel qui mène l'individu à se décentrer, à coopérer, à dépasser certains préjugés et à comprendre comment l'autre le voit et les représentations du monde. Les concepts de Pierre Martinez, Pierre Dumont, Jean-Claude Beacco et Martine Abdallah-Pretceille ont été, entre autres, des postulats dont je m'en suis servie pour étudier ces questions.

La problématique de l'insertion de l'enseignement des langues étrangères dans l'univers de la mondialisation a été à juste titre soulignée puisqu'on ne peut pas la dissocier de celle des problèmes sociaux ou économiques qui s'y reflètent directement. Les travaux de Martin Carnoy, publiés par l'Unesco, ainsi que le Cadre Européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, ont d'ailleurs composé une base solide pour ces informations.

Deuxièmement, l'enseignement du FLE prend de l'importance à travers les stratégies d'enseignement, des outils puissants dans la tâche que l'enseignant des langues étrangères doivent accomplir: celle d'enseigner de façon agréable et efficace. C'est dans cette perspective que l'enseignement du FLE à travers les chansons revêt toute son importance, en tant qu'élément de valeur pour ce défi, car il permet à l'apprenti l'immersion dans cet apprentissage, une grande interaction dans la salle de classe et l'acquisition d'informations précieuses dans le domaine culturel ou interculturel, puisqu'à côté d'autres productions, la chanson permet l'appréhension d'éléments de la

structure sociale et artistique à une certaine époque, produite dans un contexte historique spécifique.

Finalement, le rapport de l'expérience du Cours de Français Extra-curriculaire qui s'est déroulé dans cette Institution apporte des éléments précieux pouvant enrichir les réflexions actuelles et éventuellement permettre aux collègues enseignants de développer de nouvelles alternatives et façons d'enseigner, en offrant aux élèves la possibilité de réfléchir aux questions générales qui se trouvent implicites dans ce sujet; d'ailleurs, lorsqu'on apprend une langue étrangère il s'agit bien d'apprendre aussi sa culture, ce que son peuple pense, connaître ses références, ses symboles sous tous leurs aspects. Voilà ce que nous avons voulu traiter lors de ce Cours de Français par les Chansons.

**Mots-clés:** Chanson française; enseignement-apprentissage du FLE (Français Langue Etrangère); représentation culturelle; interculturel; mondialisation.

## ABSTRACT

The present work had the objective, at first, of making some considerations on a pedagogical view about the teaching way/learning of the FLE – Francês Língua Estrangeira, when it gets to methodology, possible approaches and the importance of the civilization teaching inside the intercultural universe which leads individuals to cooperate, get through some pre judgments and to understand how others see themselves and the world representations.

The subject of the insertion of the language teaching into the globalization universe, took a special place on this work, as we can't separate the educative question from the social or economical questions, which are intrinsically connected. The works of Martin Carnoy, published by UNESCO, as well as, the *Cadre Européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, among others, served as solid sources to those information.

On a second moment, the FLE teaching grows in importance through teaching strategies, through powerful instruments inside the task on which the foreign language teaching must reflect on: to teach on a pleasant and affective way. Based on that perspective the teaching through songs gains great importance, being a very valuable element to the challenge which is set, leading the student to a total focus on the process of learning, great interaction in the classroom and to the attainment of precious information inside the cultural and intercultural context, since among other productions, songs allow the fixation of elements from the social and artistic structure from a determined time, produced at a certain historical moment.



Finally, the experience report from the external French course ministered at this Institution, aims the generation of elements to present and future reflection by colleagues which, on the search of motivation and learning accomplishment, develop new alternatives and teaching ways that may lead the student to reflect about the general questions which are implicit when it gets to foreign language teaching; after all, to learn a language is, without question, to learn its culture, what and how the people who speak that language think; to know its icons, its symbols on several aspects or themes, some of its representations. That is what was intended to be demonstrated trough the French Course trough Songs.

**Keywords:** french song; teaching / learning of the FLE (Francês Língua Estrangeira); cultural representation; intercultural; globalization.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1- UNIVERSO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>	
1.1 Introdução.....	13
1.2 Ensinando uma língua estrangeira: parâmetros comunicativos.....	14
1.2.1 Teorias da linguagem: implicações.....	18
1.2.2 O papel social das línguas estrangeiras: o saber-interpretativo.....	19
1.3 Escolha da abordagem e metodologia.....	22
1.3.1 Metodologia tradicional.. ..	24
1.3.2 Método natural.....	26
1.3.3 Metodologia direta.....	27
1.3.4 Metodologia ativa.....	30
1.3.5 Metodologia audio-oral.....	32
1.3.6 Método situacional.....	34
1.3.7 Metodologia áudio-visual.....	35
1.3.8 Enfoque comunicativo.....	38
1.3.9 O ecletismo atual.....	42
1.4 Ensino de línguas, identidade cultural e globalização.....	44
1.5 O ensino da civilização e suas representações culturais.....	48
<b>2- A CANÇÃO NAS AULAS DO FLE</b>	
2.1 Introdução.....	58
2.2 O que é canção ?.....	59
2.2.1 O papel social da canção.....	63
2.2.2 A canção como instrumento de ensino da cultura francesa.....	66
2.3 Aprendendo com canções: interação e ludicidade.....	78

<b>3-</b>	<b>APLICAÇÃO DO ENSINO DO FLE COM CANÇÕES: RELATÓRIO DA EXPERIÊNCIA</b>	
3.1	Introdução.....	82
3.2	Justificativa para a escolha dos <i>corpora</i> e estratégias no processo de elaboração do curso.....	85
3.3	Aplicação em sala de aula:percursos e descrição dos procedimentos.....	89
3.3.1	Le Petit Pain au chocolat.....	89
3.3.2	Douce France.....	90
3.3.3	C'est ça la France.....	93
3.3.4	Lily .....	95
3.3.5	La langue de chez nous.....	97
3.4	Avaliação por parte dos alunos: resultados.....	100
<b>4-</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>103</b>
<b>5-</b>	<b>ANEXOS</b> (Grille d'observation, Ficha de identificação, ..... Questionário, Léxico Boulanger Pâtissier e <i>Corpora</i> das canções e textos)	<b>106</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>130</b>
	<b>SITOGRAFIA.....</b>	<b>144</b>

## INTRODUÇÃO

O ponto de partida do presente trabalho tem sua marca, de certa forma, há algum tempo, quando a canção francesa já era alvo de meu interesse e reflexão, por ser elemento de interação e motivação do aprendiz de línguas estrangeiras na sala de aula. À medida que as experiências com canções se mostravam positivas na minha prática docente, acumulavam-se questões relativas ao seu emprego: que canções escolher ? Em que nível ministrá-las ? Com quais objetivos ? Como empregá-las ?

Contrariamente a uma corrente que considera as canções como elementos frívolos ou superficiais, não dignos da verdadeira aprendizagem linguístico-discursiva ou textual, convenci-me há muito de seu valor enquanto elemento de apropriação da língua estrangeira o que se torna possível nos diferentes níveis de escolaridade.

Convém dizer que sempre esteve presente em minha memória a experiência pessoal da aprendizagem da língua e da cultura através de canções, não somente da francesa, como também da inglesa, assim como o fascínio vivido na sala de aula quando as canções eram empregadas, tornando o ambiente lúdico, agradável, prazeroso, rico de elementos lingüísticos e culturais.

Essa forma de aprender a língua e a cultura através de canções tornou-se alvo de grande preocupação a partir do momento em que decidi tratá-la como tema de dissertação de mestrado.

Neste trabalho de pesquisa, o que se pretendeu, de forma geral, foi a elaboração de uma reflexão sobre a forma de ensino de língua francesa, pretendendo explorar elementos que servissem de instrumentos de ensino, mas que fossem sobretudo capazes de fazê-lo de forma criativa, sem, no entanto, desprezar vínculos com a realidade lingüístico-cultural

correspondente, unindo, aliás, ludicidade e exploração de elementos culturais ou interculturais concretos, que permitissem o estudo de representações e identidades.

Nesse sentido, as canções, especificamente, os *corpora* de canções, constituem material de rico conteúdo, quer do ponto de vista da língua, quer do ponto de vista de representações culturais, uma vez tratar-se de produções que refletem épocas, momentos e tendências, levando o aprendiz a fazer aquisições cognitivas bastante ricas, estimulando a vocação do estudante de línguas, expondo-o a um universo agradável e eficaz.

## **1- UNIVERSO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

### **1.1 Introdução**

O ensino de uma língua estrangeira não pode se concretizar sem que o aprendiz se manifeste “disposto” a fazê-lo de forma espontânea, ou seja, através de sua anuência interna, a fim de possibilitar ao professor, que desempenha o papel de mediador, a tarefa de transmissão do conhecimento .

O ambiente para aprendizagem desta língua deve assim apresentar certas condições em favor de objetivos traçados num acordo comum implícito, estabelecido entre professor e aluno, para que a aprendizagem possa, efetivamente, se realizar.

Com base nesse raciocínio, inúmeras deverão e poderão ser as estratégias empregadas na sala de aula para que a aprendizagem da língua estrangeira (no caso, o francês) possa realmente se concretizar. Essas estratégias deverão ser pensadas pelo professor num momento que poderemos chamar de “*pré-pedagógico*”, fase em que o professor estabelece

para si mesmo uma relação das ações a serem realizadas na sala de aula; levantamento do material a ser empregado, das técnicas e recursos a serem utilizados para exercer sua estratégia de comunicação e interação com a classe, a fim de obter os resultados desejados na aprendizagem.

## **1.2 Ensinando uma língua estrangeira: parâmetros comunicativos**

*“L’individu, la société et les langues entrent en jeu dans une relation didactique qui n’échappe pas aux règles de la communication humaine. L’enseignement des langues étrangères ne peut, en effet, être examiné que comme une forme d’échange communicationnel: enseigner, c’est mettre en contact, par le fait même, des systèmes linguistiques et les variables de la situation touchent tant à la psychologie de l’individu parlant qu’à un fonctionnement social en général. On se met à apprendre une langue, on l’acquiert et on la pratique dans le contexte biologique, biographique et historique. Il n’est pas sûr que tout soit objectivable, donc utilisable ensuite dans l’action. Mais la position de la didactique est d’abord une recherche d’information et, dans la mesure du possible, une prise en compte de tout ce qui peut aider à faciliter l’apprentissage. C’est une position prudente, mais lucide et optimiste qui s’impose à nous”. (Pierre Martinez)<sup>1</sup>*

O ensino das línguas estrangeiras deve ser considerado, antes de tudo, como um processo de interação, já que ensinar significa colocar em contato sistemas lingüísticos diferentes e as variantes desta situação dizem respeito tanto à psicologia individual do sujeito falante, quanto ao contexto social. Isso porque, ao aprendermos uma língua estrangeira, nós tentamos adquiri-la e praticá-la dentro de um contexto biológico, biográfico e histórico.<sup>2</sup>

Sabemos que o simples fato de nos comunicarmos (através da linguagem) compromete a pessoa como um todo: suas experiências

---

<sup>1</sup> La Didactique des Langues Etrangères. Que sais-je ?. PUF, Paris, 2002.

<sup>2</sup> Segundo Pierre Martinez, Opus cit.

anteriores, seus valores culturais e intelectuais, sua motivação e os objetivos visados na comunicação.

A comunicação, no campo didático, representa, assim, *um sistema de sistemas*, uma interação entre as pessoas, conteúdos, contexto social e outros elementos mais. Eis porque nos parece oportuno lembrar como podemos representar, em linhas gerais, o funcionamento da comunicação. *Pierre Martinez*<sup>3</sup> cita a classificação de três formalizações ou modelizações da realidade, normalmente mais consideradas pelos especialistas no campo da didática: o esquema de Roman Jakobson, as teorias da informação e a etnografia da comunicação.

O esquema de Jakobson, apesar de grandemente vulgarizado e simples, continua a dar conta, de forma talvez limitada, mas eficaz, de uma teoria geral de comunicação que pode ser empregada também na didática. Trata-se da transferência da informação entre um *emissor (ou destinador)* e um *receptor (ou destinatário)* por meio de uma mensagem constituída de sinais, emitidos com uma intenção, formalizados através de um código ou um conjunto de regras (por exemplo, a língua) que circulam através de um canal (os meios técnicos empregados, autorizando um contato físico e psicológico, ao mesmo tempo). O contexto no qual os objetos reais são evocados deverá ainda ser levado em conta neste processo.

Jakobson distingue ainda seis funções de linguagem: *denotativa (ou referencial)*, que informa objetivamente; *expressiva (ou emotiva)*, centrada no destinador ou emissor e sua expressão pessoal; a função *conativa*, centrada no destinatário (também chamado receptor) que o destinador se esforça para influenciar; função *fática*, na qual insistimos sobre a manutenção do contato; a função *metalinguística*, centrando o discurso num código, tal a gramática ou uma definição, e finalmente a função *poética* (ou estética).

---

<sup>3</sup> Opus cit. p.9

A transposição didática dos conceitos de Jakobson suscitou críticas, mas permite realçar alguns pontos interessantes: a dessemelhança dos parceiros na comunicação (passível de nos remeter à reflexão da questão da alteridade nesse processo – questão que será abordada oportunamente), a dificuldade de interpretar em que se encontra posicionado o observador estrangeiro e a importância do contexto.

Este esquema gerou uma reflexão específica no tocante à didática nos seguintes pontos: a descrição de situações de ensino habituais na sala de aula e as comunicações complexas que aí ocorrem; caracterizaram um ensino que não se abre somente para o sistema da língua, mas também para o *social*, assim como uma análise dos mal-entendidos inerentes à toda comunicação humana, atribuídos a fatores variados.

Já a teoria da informação encerra a idéia de procurar modelizar matematicamente a transmissão da informação e visa, globalmente, responder às questões: “Quem diz o quê, para quem, por quais meios e com quais resultados ?” (Laswell, 1948). O objetivo é a transmissão de uma mensagem com a ajuda de *repertórios* mais ou menos comuns, com ajustes que permitem, nas interações, os retornos da informação. Perturbações técnicas, de ordem organizacional e semântica (ditas ruídos) compõem o sistema.

A teoria da informação também salienta a desigualdade dos interlocutores (no caso, o professor e o aprendiz), realça o interesse pelas noções de probabilidade e de incerteza nos efeitos produzidos pela mensagem nas implicações desta neste intercâmbio : o processo de informação, mensurável, visa reduzir uma incerteza parcial ou até total, cobrindo o “não conhecimento” do aprendiz, tornando possível a aprendizagem, bem como a adaptação à situação com a qual o aprendiz se defronta.



No entanto, esse tipo de modelização nos incita a uma reflexão a ser desenvolvida também em outras direções, como a das ciências humanas (psicolinguística e antropologia social). A linguagem, ligada inegavelmente à experiência coletiva, (segundo Sapir, 1953), à maneira pessoal através da qual o indivíduo interpreta os sinais da língua (Peirce, 1932) constituem razões para aprofundar: a questão do sujeito na comunicação (quadro de referência, suas atitudes durante o processo comunicativo, sua capacidade de se identificar com o outro, etc); as regras e normas que regem a comunicação; e os papéis e o posicionamento de cada um dos participantes neste processo de interação.

Eis porque ao estudarmos os grupos humanos dentro de suas variantes culturais (objeto da etnografia), somos levados a buscar outros modelos da chamada “nova comunicação”.

Segundo Dell H. Hymes<sup>4</sup>, para que compreendamos o cenário da comunicação linguística, faz-se necessária uma ampliação do quadro conceptual normalmente utilizado. Apresentado sob o acróstico conhecido como *speaking*, faz-se necessária a intervenção em termos físicos ou psicológicos (*setting*), incluindo os participantes (*participants*), os fins projetados e obtidos (*ends*), as seqüências dos atos com seus conteúdos e formas (*acts*), o tom adotado para a comunicação (*key*), os instrumentos, códigos e canais, meios da comunicação (*instrumentalities*), as normas socioculturais de interação ou interpretação (*norms*), os gêneros ou tipos de atividades (*genres*). Este esquema de relações pode nos dar uma idéia do quanto “*l’acte de parole*” é um ato social complexo, ultrapassando os limites da gramática, tecendo uma rede de dependências a ser analisada e a ser considerada em sua totalidade.

Para o sociolinguista J. Fishman<sup>5</sup> estas relações se estendem da linguagem até os grupos de valores mais altos de uma comunidade. Passam

---

<sup>4</sup> *Vers la compétence de communication.*(traduction Muggler). Paris, LAL, CREDIF, Hatier, 1984.

<sup>5</sup> FISHMAN, J. *Sociolinguistique*. Nathan, Paris, 1971.

pela palavra, pelo lugar em que ela é pronunciada, pelas relações de papéis que desencadeiam, pelos participantes e tipo de interação a que conduzem. Estes parâmetros, inscritos em uma situação social, são definidos, em parte, pelo comportamento da comunidade. Estes aspectos, para além da língua, atestam uma variação cultural, e podemos então entender plenamente porque esta somatória de variantes constituirá uma regra; de onde, para aprender a comunicar-se em uma língua estrangeira, bem como para aprendê-la, não podemos nos restringir apenas ao sistema linguístico.

### 1.2.1. Teorias da linguagem: implicações

Várias são as formas de que dispomos para entender a questão da linguagem, propostas pela psicologia moderna e pela psicolinguística.

A teoria *mecanicista* vê a atividade lingüística como uma forma de aprender automatizada, resultado de uma cadeia de reações materiais de causa e efeito. Vê a aprendizagem como uma situação otimizada para a produção de respostas automatizadas (um estímulo suscitando uma resposta, uma reação através da associação). A contínua repetição da técnica geraria um reforço, uma sedimentação, tal um automatismo. Desta maneira, a apropriação de um novo elemento lingüístico ocorreria de forma a não solicitar grandes esforços.<sup>6</sup>

As teorias *mentalistas* ou *néo-racionalistas* insistem no caráter “natural” da aquisição da língua. Noam Chomsky reconhece um dispositivo na aquisição da linguagem, através da existência de capacidades inatas no indivíduo que, por indução, a partir da palavra em circulação no meio externo, faz emergir esta competência, específica no ser humano, e constrói um sistema de regras interiorizado e com valor universal.

---

<sup>6</sup> (réaction par association, par exemple: en français “il faut que” entraîne un mode subjonctif).  
Martinez, Pierre, p.15 Opus cit.

Para Piaget, existe em todo indivíduo um dispositivo cognitivo geral. Para o autor, desenvolvimento da linguagem deve ser compreendido como uma função de *representação*, inerente à espécie humana, onde há também a manifestação de fatores internos, biológicos, uma grande integração na construção progressiva e global do indivíduo e igualmente uma grande ligação com o meio. A visão sociocognitiva de Vygostky considera os “esquemas representativos” que se constróem na criança, em interação com o meio físico, da mesma forma que os “esquemas comunicativos” que o colocam em contato com o meio social. Ambos ressaltam a importância do meio.

A didática tem se servido de algumas teorias para formular suas hipóteses, assim como para apresentar questões referentes ao ensino/aprendizagem de línguas, algumas das quais ainda não respondidas. Nenhuma das teorias tem seguramente a pretensão de querer tudo explicar. Parece-nos prudente ter conhecimento das diferentes concepções de língua e de aprendizagem para poder usá-las no momento adequado em função dos objetivos visados e de eventuais problemas surgidos na sala de aula.

### **1.2.1 O papel social das línguas estrangeiras: o saber interpretativo**

*“L´endroit où les langues entrent en contact n´est pas un lieu géographique mais bien l´individu bilingüe”.*

*Uriel Weinreich*

Entendamos a aprendizagem de línguas estrangeiras inseridas num contexto atual de papéis e valores, o da chamada “*economia das trocas*”

*lingüísticas*<sup>7</sup>, e poderemos então desta forma comparar o ensinar e o aprender a uma relação de troca, a uma forma de permuta em seu sentido mais comum.

Já num primeiro momento, torna-se claro o papel social da aprendizagem das línguas estrangeiras, como o FLE, considerada como segunda língua, veicular, que ultrapassa o quadro de vida de uma comunidade lingüística e responde às necessidades de intercomunicação entre grupos específicos. Nesse contexto poderemos mesmo reconhecer uma situação social privilegiada (e portanto o conceito de língua privilegiada para B. Maurer<sup>8</sup>), de status por exemplo, como o do francês nos países da África ou dos departamentos e territórios de além-mar, cabendo-nos reconhecer ainda o papel psicológico e cognitivo dos indivíduos que atuam em tais contextos. Também podemos refletir sobre o conceito de *língua segunda* ou *língua estrangeira*, para verificar aquelas que são aprendidas, de forma geral, após a aprendizagem da primeira língua, sem estarem inseridas num contexto de prática social quotidiana ou freqüente. É o caso, por exemplo dos brasileiros que aprendem francês em escolas ou instituições brasileiras, movidos por objetivos variados (profissionais, pessoais, culturais...) sem estarem imersos no mundo quotidiano francófono propriamente dito..

Quando nos referimos a uma língua estrangeira, pensamos imediatamente em seu estatuto social e no papel que ela representa no imaginário e que acaba influenciando o seu processo de ensino/aprendizagem. A primeira língua do aprendiz cumpre a função de representação do real. Com relação à segunda língua, a aprendizagem de uma língua estrangeira além de permitir a comunicação entre os indivíduos, ajuda o estudante a realizar sua recomposição do mundo, de seus valores, e até mesmo a fazer uma reestruturação de sua primeira língua, impelindo-o a refletir sobre os problemas lingüísticos que a caracterizam (elementos fonéticos, lexicais, semânticos, pragmáticos ) que antes passariam despercebidos. Temos então aqui à disposição dos que aprendem uma

---

<sup>7</sup> Martinez, Opus cit, p. 18.

<sup>8</sup> B. Maurer. *Sociolinguistique fu français en Afrique francophone*. Edicef/Aupelf, 1995.

língua estrangeira a noção de *re-construção*, que permite ao cérebro humano a re-elaboração dos elementos intelectuais e culturais pré-existentes na própria língua materna. Convém acrescentar que é nesse sentido que o aprendizado da segunda língua colabora positivamente, não somente para a própria formação do indivíduo, mas bem como para o seu aprofundamento de conhecimento da língua materna.

Ao empregarmos o termo *re-construção* ou *re-elaboração*, fica clara a noção da ação de reformulação de padrões ou modelos pré-existentes que se amoldam a novas realidades demonstradas ou descobertas, a novos cenários culturais que se apresentam ao aprendiz, permitindo-lhe uma reflexão sobre aquilo que ele já percebia antes inconscientemente, dando-lhe oportunidade de ampliar suas noções de valores, sentidos e representações do mundo.

Assim, uma outra finalidade que podemos atribuir ao aprendizado das línguas estrangeiras além da aprendizagem lingüística, é a finalidade cultural ou das representações sociais. Trata-se da maneira pela qual o aprendiz de língua estrangeira consegue elaborar seu saber interpretativo sobre as questões sociais de uma outra cultura, da cultura cuja língua ele aprende e diante da qual ele se posiciona na condição de aprendiz.

Este saber interpretativo, ainda que num primeiro momento se mantenha substancialmente sem grandes mudanças, por mostrar um meio cultural ainda não revelado em sua profundidade, provoca no aprendiz uma seleção de significantes. Assim, o estudante, ainda que com conhecimentos lingüístico-culturais limitados e preconceitos ou representações mal realizadas, elege e procede a uma escolha, resultado de uma seleção baseada em critérios pessoais, mas que demonstra já sua opinião sobre o mundo estrangeiro que ele, enquanto aprendiz, começa a perceber.

Esta competência que o aprendiz de língua estrangeira desenvolve recebe de Byram e de Zarate a denominação de *“savoir-faire de*

*ordem interpretativa*”. Trata-se de “*savoir conceptualiser une référence (mettre en relation une opinion avec le média qui la porte, avec la position de dominant ou de dominé de celui qui l’expose, avec l’époque historique à laquelle elle se rapporte), savoir associer des références historiques à une génération*”.<sup>9</sup>

Para Beacco,<sup>10</sup> “estes processos de construção do conhecimento social, em obra na sua própria sociedade e aplicável aos objetos desconhecidos ou externos, a partir de dispositivos de localização interna ou próprios da sociedade em questão, são ainda candidatos a constituírem finalidades elegíveis para o ensino cultural na sala de aula...”.

### **1.3 Escolha da abordagem e metodologia**

Ao observarmos a questão metodológica e seu percurso histórico, veremos que do século XIX até os nossos dias diferentes metodologias têm se sucedido, com rupturas evidentes em relação às praticadas anteriormente, buscando se adaptarem às novas necessidades da sociedade. O inglês se impõe a partir da Segunda Guerra Mundial enquanto língua de comunicação internacional. A irrupção do enfoque comunicativo coincide com o aparecimento de certas correntes de investigação, pesquisas nos campos das ciências da linguagem e da educação e novas necessidades linguísticas surgidas com o mercado comum europeu. O estruturalismo insistirá na competência linguística até que o enfoque comunicativo consiga mostrar a importância da competência comunicativa e do contexto social. Atualmente assistimos a um período de ecletismo metodológico no qual nos é proposto um ensino plural e em espiral, estimulando o uso da língua falada e

---

<sup>9</sup> BYRAM, M. Et ZARATE, G. *Définitions, objectifs et évaluations de la compétence socioculturelle*. Edition du Conseil d’Europe, Strasbourg, 1997, p.21.

<sup>10</sup> BEACCO, J.C. *Les dimensions culturelles dans l’enseignement des langues*. Paris, Hachette, 2000, p.130. Minha tradução.

procurando atender a diferentes aspectos da compreensão e produção oral e escrita.

Ao lembrar o percurso de algumas das metodologias do ensino de línguas estrangeiras, e em particular do francês, poderemos ver que os objetivos de seu ensino/ aprendizagem variaram muito desde o aparecimento da metodologia tradicional.

Houve um momento na história das metodologias em que o objetivo cultural era prioritário, já que se estudava uma língua estrangeira sobretudo através de textos literários, procurando compreender sua literatura, seus provérbios e sua cultura em geral. A partir de 1950, predominou o objetivo prático, que privilegiava o ensino da língua como instrumento de comunicação, destinada a propiciar uma interação entre os falantes.

Nos anos 1960 o ensino de línguas no meio escolar esteve em seu apogeu em nosso país, mas podemos dizer que nos anos 1980 o ensino de línguas estrangeiras entraria em estagnação. Paralelamente a este quadro, busca-se estudar, cada vez mais, em certos países, as particularidades do ensino de línguas estrangeiras para adolescentes e adultos, em função de seus interesses, necessidades, motivações, objetivos, para melhor determinar os itinerários de aprendizagem a serem seguidos num mundo que exige cada vez mais o conhecimento de línguas estrangeiras .

Vamos apresentar nesta dissertação uma síntese de algumas das metodologias que marcaram o ensino de francês, desde a metodologia tradicional até os dias de hoje, em que o ecletismo metodológico parece predominar. Poderemos constatar, em diferentes momentos da história das metodologias, princípios lingüísticos e pedagógicos diferentes, que vão determinar atitudes metodológicas diferenciadas.

### 1.3.1 A metodologia tradicional

Também conhecida como metodologia clássica ou gramática-tradução, era utilizada no meio escolar para o ensino do latim e do grego. Em seguida foi aplicada no ensino de línguas vivas. Foi amplamente utilizada na Europa no século XIX e continuou a ser utilizada no século XX. Apesar de ter recebido inúmeras críticas por parte de especialistas no campo da didática, é ainda empregada em alguns países e mesmo em algumas universidades. Trata-se de uma metodologia que perdurou durante vários séculos e que contribuiu para o desenvolvimento do pensamento metodológico, segundo Christian Puren<sup>11</sup>.

Um dos objetivos desta metodologia é o de tornar o aluno capaz de ler obras na língua de origem. Um outro objetivo é o de desenvolver as faculdades intelectuais do aprendiz: a aprendizagem é vista como uma disciplina mental susceptível de desenvolver a memória.

Esta metodologia se concentrava na leitura e na tradução de textos literários na língua estrangeira, o que deixava a competência oral em segundo plano. A língua era concebida como um conjunto de regras e de exceções observáveis em frases ou textos. Nesta abordagem era dada a maior importância à forma literária, e ao que ela veiculava. A forma da língua (formas linguísticas, morfologia, sintaxe) ocupa um lugar importante. Vemos uma língua que tem normas a serem seguidas. A significação dos textos é levada em consideração. A cultura é vista como um conjunto das obras literárias e artísticas realizadas no país.

Aprender nesta abordagem significa raciocinar e memorizar exercícios de tradução; memorização e versão eram utilizados como técnica

---

<sup>11</sup> PUREN, C.: *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, 1988, Col. DLE, p.50



de aprendizagem da língua. A gramática era ensinada de forma dedutiva (primeiro a apresentação da regra e depois a aplicação de casos particulares a partir de frases). Também data desta época a utilização de uma metalinguagem gramatical no ensino de línguas, cuja herança persiste até hoje.

Pudemos constatar nesta metodologia uma evolução provocada pela introdução da versão-gramática cujas práticas consistiam em cortar o texto em partes e traduzir palavra por palavra na língua materna. Esta tradução era o ponto de partida de um estudo teórico da gramática, que era abordado na ordem de seu aparecimento nos textos de base. Diante do fraco nível de integração didática que esta metodologia apresentava, o professor não tinha necessidade de manual, podendo escolher subjetivamente os textos em função de seu valor literário e sem levar em conta realmente as dificuldades gramaticais e lexicais dos alunos; assim, as atividades se justapunham numa ordem aleatória. O professor dominava totalmente a classe, detendo saber e autoridade. A língua utilizada na aula era a materna e a interação se fazia sempre num sentido único: do professor para os alunos. Os erros eram corrigidos sistematicamente, tentando-se impor uma língua “correta”. O vocabulário era ensinado através de listas de palavras que o aprendiz devia saber de cor e o seu sentido era aprendido através da tradução na língua materna.

Esta metodologia propunha um ensino imitativo, que desprezava a criatividade do aluno; a rigidez deste sistema e os resultados decepcionantes de sua contribuição colaboraram para a diminuição de sua oferta em certos países ao mesmo tempo em que surgiram outras tendências mais atrativas para os alunos.

Para Puren, desde a metade do século XVIII, a demanda social da aprendizagem de línguas evoluiu. Houve necessidade de um conhecimento mais prático das línguas estrangeiras e assistimos, assim, à multiplicação de obras didáticas que se pretendem universalistas (visam

públicos heterogêneos e profissionais). São os chamados “*Cours traditionnels à objectifs pratiques*” (CTOP). A questão da gramática-tradução é retomada e o aparecimento da metodologia direta vai sendo preparado.

Os CTOP integram um texto de base ao redor do qual os conteúdos gramaticais graduados e reduzidos com relação à metodologia tradicional se vêem multiplicados; vemos os exercícios de reemprego das formas linguísticas ensinadas e a introdução gradual de listas de vocabulário, organizadas em função dos temas da vida quotidiana e segundo as necessidades dos aprendizes.

Para H. Besse<sup>12</sup>, a metodologia tradicional apresentava o inconveniente de se limitar à competência gramatical e a propor em seu ensino frases artificiais. A partir de 1870, assistiremos à interminável polêmica entre tradicionalistas e partidários da reforma de 1902, que Puren intitula de “*golpe de estado pedagógico*”.<sup>13</sup>

### 1.3.2. Método natural

Também conhecida como método das séries de François Gouin, esta teoria nasce da observação de Gouin com relação a seus próprios problemas para aprender a língua alemã através de um método tradicional e da observação do processo de aprendizagem do alemão como língua materna por seu sobrinho. Para Gouin a necessidade de aprender línguas vinha da necessidade do homem de se comunicar com os outros e de atravessar as barreiras culturais. Assim, ele achava que era necessário o

---

<sup>12</sup> BESSE, H. et GALISSON, R. (1980): *Polémique en didactique: du renouveau en question*, Paris, Clé international.

<sup>13</sup> Puren, C. (1988): Op. cit., p.44

ensino das competências oral e escrita, ainda que a oral devesse figurar em primeiro lugar neste processo de ensino-aprendizagem.

É a partir de Gouin que os métodos didáticos vão se basear em teorias de aprendizagem, quer psicológicas, sociológicas e/ou linguísticas, etc. Para ele, a aprendizagem da língua estrangeira deve ocorrer segundo a mesma sistemática de aprendizagem da língua materna, ou seja, uso da língua corriqueira, quotidiana, através de um princípio de ordem: das representações mentais dos fatos reais e sensíveis que são, em seguida, ordenados cronologicamente, transformados em conhecimentos e repetidos na mesma ordem após um período de incubação de cinco a seis dias. Assim, a criança adquire novos conhecimentos e os acrescenta a sua bagagem pessoal, num domínio onde a língua é vista sobretudo em sua forma oral, o que explica o porquê da criança dever ser exposta de forma prolongada a situações de escuta da língua estrangeira.

Gouin pode ser considerado como o pioneiro da técnica de imersão em língua estrangeira. Apesar deste método não poder ser considerado uma metodologia completa, ela possui seu mérito por ter revolucionado a metodologia tradicional.

### **1.3.3 Metodologia direta**

A metodologia direta é considerada historicamente por Puren como sendo a primeira metodologia específica do ensino de línguas vivas estrangeiras, resultante de uma evolução interna da metodologia tradicional (surgimento dos CTOP) e do método natural. Foi utilizada na França e na Alemanha entre o final dos século XIX e início do século XX. Foi igualmente utilizada nos Estados Unidos.

Havia um forte desejo da França de abrir suas fronteiras para o exterior e também a demanda da sociedade para a aprendizagem de uma língua que não fosse exclusivamente literária. A sociedade tinha necessidade de usar uma língua estrangeira que pudesse favorecer os intercâmbios econômicos, políticos, culturais e turísticos que se desenvolviam nessa época.

O objetivo chamado “prático” proveniente da evolução das necessidades de aprendizagem de línguas vivas estrangeiras visava então a aprendizagem da língua como instrumento de comunicação. Pensava-se, assim, que a metodologia direta poderia favorecer a obtenção desses objetivos. Pretendia-se um enfoque natural da aprendizagem da língua estrangeira, ou seja, a imitação do processo da aquisição da língua materna pela criança.

Os princípios fundamentais que definiram a metodologia direta foram os seguintes:

- 1- Ensino do vocabulário estrangeiro sem passar pelo equivalente da língua materna em francês; o professor explicava o vocabulário com a ajuda de objetos, imagens, sem tradução, com o objetivo de estimular o aprendiz a pensar na palavra a ser usada na língua estrangeira.
- 2- Utilização da língua oral sem passar pelo grau intermediário da língua escrita, atribuindo uma importância particular à pronúncia e considerando a língua escrita como o “*oral escriturado*”.
- 3- Ensino da gramática realizado de forma indutiva (sem estudo das regras de maneira explícita); preponderância dos exercícios de conversação e questões-respostas conduzidas pelo professor.

Com efeito, a metodologia direta se baseava em vários princípios: da metodologia ativa, dos métodos oral, interrogativo, intuitivo, imitativo, repetitivo. Por metodologia direta designamos o conjunto dos procedimentos e das técnicas permitindo evitar lançar mão do recurso da língua materna no processo de aprendizagem da língua estrangeira, o que causou uma divergência de opinião entre os especialistas: alguns eram a favor da instrução de 1908 (em que a interdição da língua materna era total), enquanto a maioria entendia que a proibição do uso da língua materna poderia causar efeitos nefastos ao processo de aprendizagem.

Como método oral, entende-se o conjunto dos procedimentos ou técnicas realizadas com o objetivo do uso da prática oral na sala de aula. Estas produções orais constituíam uma resposta, uma reação às questões do professor, visando preparar o aluno não só para a prática oral, mas também para a prática escrita quando saísse dos bancos escolares.

O método ativo era caracterizado pelo emprego de todo um conjunto de métodos: interrogativo, intuitivo, imitativo, repetitivo e ainda pela participação física ativa do aluno. O método interrogativo levava o aluno a responder às questões do professor, reempregando as formas linguísticas estudadas, numa forma de estudo dirigido.

Já o método intuitivo propunha uma explicação do vocabulário que obrigava o aluno a um esforço de adivinhação através dos objetos ou das imagens. As regras de gramática eram apresentadas a partir de exemplos, sem passar pela língua materna; a compreensão se processava de forma intuitiva.

O método imitativo possuía como objetivo principal a imitação sonora, por meio da repetição intensa e mecânica, aplicando-se bem as regras da fonética.

O método repetitivo visava a repetição (extensa ou intensa), como forma de memorização do aprendido, onde o caráter de intensidade poderia causar um bombardeio lexical, nocivo à aprendizagem desejada.

Por fim, o recurso da atividade física empregado nas dramatizações e a leitura expressiva acompanhada dos movimentos corporais permitia o aumento da motivação para o aprendiz.

A metodologia direta introduziu a pedagogia geral nas línguas vivas estrangeiras, fazendo com que se levasse em conta a motivação do aprendiz, a adaptação dos métodos aos seus interesses, necessidades e capacidades, levando-o a um progresso de conteúdos, do simples ao complexo. Eis porque Puren considera que a ruptura entre a metodologia tradicional e a direta está situada na *“pedagogia geral de referência”*.<sup>14</sup>

Problemas internos provocaram o declínio da metodologia direta: o excesso do emprego de léxico e o impedimento da utilização da língua materna. Um dos problemas externos mais sérios foi o fato de se tratar de uma metodologia imposta, que exigia excelente domínio por parte dos professores na língua oral, sem que eles tivessem tido treinamento específico, o que gerou uma falta de identificação destes para com esta metodologia.

### **1.3.4 Metodologia ativa**

A metodologia ativa foi utilizada entre 1920 e 1960 de forma generalizada no ensino escolar francês de línguas vivas estrangeiras; também conhecida como *“méthodologie éclectique”*, *“méthodologie mixte”*, *“méthodologie orale”*, ou *“méthodologie directe”*. Até mesmo esta possibilidade de diferentes nomenclaturas para designar esta metodologia

---

<sup>14</sup> Puren, C. (1988): Op. cit., p.135

vem provar que já havia a busca de uma forma eclética que pudesse satisfazer os anseios pedagógicos. É ainda chamada de metodologia de síntese (pois representa um compromisso entre a metodologia direta e a tradicional).

O desejo de integração do ensino de línguas vivas estrangeiras ao ensino escolar era a principal preocupação dos metodólogos e os problemas de adaptação à metodologia direta no segundo ciclo levou-os a buscar uma solução eclética. A reivindicação principal para esta solução era baseada nos objetivos: formativo, cultural e prático.

Nesta metodologia a língua materna era permitida na sala de aula, sem, no entanto, introduzir muitas inovações à metodologia direta. Os textos escritos eram considerados suportes pedagógicos importantes (descritivos ou narrativos), e privilegiou-se o ensino da pronúncia através da metodologia imitativa direta (à moda dos manuais de inglês), e o emprego do gramofone, do rádio e do gravador.

A tradução dos vocábulos era permitida, a fim de explicitar o sentido dos novos termos, com lições sobre temas da vida quotidiana. Buscava-se, através do uso de imagens, evitar o uso da tradução e o emprego exagerado do léxico.

Nesse emprego, o ensino da gramática tornou-se mais “leve”, (repetição extensiva das estruturas) evitando o empirismo, preferindo técnicas indutivas, privilegiando a morfologia sobre a sintaxe.

Outra consideração importante nesta metodologia reside no fato de se considerar a motivação do aprendiz como elemento importante do processo de aprendizagem, uma vez que se tentava criar um ambiente favorável de comunicação na sala de aula.

A passagem para a metodologia audiovisual através da instrução de 1969, buscando encontrar uma coerência maior para o ensino e tentando integrar teorias de referência (behaviorismo e distribucionalismo), vai se realizar através do emprego de novos materiais pedagógicos (tais como laboratórios de línguas, projetor, gravador etc).

### **1.3.5 Metodologia audio-oral (MAO)**

No decorrer da Segunda Guerra Mundial, uma nova metodologia vem responder às necessidades do exército americano a fim de formar indivíduos que fossem bilíngües, falantes de outras línguas que não o inglês. Bloomfield, linguista americano, cria então o chamado “*método do exército*” que perdura apenas por dois anos, ainda que tenha despertado grande interesse no meio escolar.

Nos anos 1950, especialistas da linguística aplicada (Lado Fries entre outros) criam a metodologia áudio-oral (MAO), inspirados no “*método do exército*”, o que no entender de C. Puren constitui ainda uma reação contra a metodologia direta americana, que era dominante nos EUA nesta época.

Mistura da psicologia behaviorista e do estruturalismo linguístico, que influenciou o ensino da gramática devido aos “*cadres syntaxiques*”, a MAO – Metodologia áudio-oral, se baseia, sobretudo, nos trabalhos de análise distribucional dos discípulos de Bloomfield que consideravam a língua em dois eixos: paradigmático e sintagmático; isso explica a aplicação dos exercícios estruturais que propunham ao aprendiz a aplicação de duas manipulações de base introduzidas na sala de aula: a substituição de unidades menores da frase ou a transformação de uma estrutura em uma outra, através de exercícios de repetição ou de imitação, a partir dos quais os alunos deveriam



ser capazes de re-empregar a estrutura aprendida com proposta de variações paradigmáticas.

Baseado igualmente na psicologia behaviorista criada inicialmente por J.B. Watson, e desenvolvida posteriormente por B.F. Skinner, a metodologia MAO via a linguagem como um tipo de comportamento humano através do reflexo condicionado: estímulo-resposta-reforço. As respostas dadas através de estímulos eram supostamente transformadas em reflexos, mais concretamente em aquisições linguísticas definitivas, o que fez privilegiar o uso de laboratórios de línguas, que permitiam a repetição exaustiva, facilitadora no processo de memorização e automatização das estruturas da língua.

A Metodologia áudio-oral pretendia dar conta da comunicação em língua estrangeira, e assim sendo considerava e praticava as quatro competências (EO/CO/EE/CE), ainda que privilegiando a habilidade oral. A comunicação visada era a da língua quotidiana. Nesta metodologia a língua era concebida como um conjunto de hábitos linguísticos, integrando formas linguísticas utilizadas de forma espontânea. A concepção universalista que considera cada língua detentora de seu próprio sistema fonológico, morfológico e sintático não é aqui considerada. O nível semântico, ou seja, a significação, não era elemento prioritário, relegando mesmo o vocabulário a um segundo plano em relação às estruturas sintáticas. A língua materna era evitada, preferindo-se o uso constante da língua estrangeira em sala de aula.

Criticada por não conseguir realizar a comunicação fora do contexto escolar, a MAO foi considerada uma metodologia de resultados positivos sobretudo em nível elementar. Na realidade, os exercícios estruturais de repetição entediavam os alunos, causando desmotivação e falta de interesses na parte relativa ao emprego espontâneo de estruturas, na interação com outros aprendizes.

Assistimos ainda ao choque entre as postulações de Chomsky (gramática gerativa transformacional) e o estruturalismo de Bloomfield, este último criticado por se interessar de forma superficial pelos fenômenos linguísticos, negligenciando as estruturas profundas contidas nos enunciados pronunciados. Isso porque para os gerativistas, aprender uma língua é muito mais do que “...um simples sistema de hábitos controlados pelos estímulos do meio; aprender significa assimilar “um sistema de regras que permite produzir novos enunciados e compreendê-los”.<sup>15</sup>

A partir do início dos anos 60 vemos a influência da linguística sobre a didática do FLE – Français Langue Etrangère, momento em que a expressão “*linguística aplicada*” se generaliza, mostrando a força da linguística na didática das línguas estrangeiras.

Apesar da importância da MAO e dos princípios da linguística aplicados nesta metodologia, não houve na França publicações desta abordagem quer com relação ao ensino do FLE, quer com relação a outras línguas estrangeiras em meio escolar

### **1.3.6 Método situacional inglês**

Também conhecido como método oral britânico, suas origens estão ligadas aos anos 1920-1930 e aos linguistas britânicos Palmer e Homby desejosos de lançar as bases científicas do enfoque oral.

A base deste método consistia na escolha e organização do conteúdo linguístico a ser ensinado, com a apresentação e a prática de estruturas sintáticas em contexto, associadas às situações nas quais elas poderiam ser utilizadas.

---

<sup>15</sup> Porquier (1977) p.26, citado por Puren, C. (1988): Op. cit., p. 308. Minha tradução.

Influenciada pela teoria behaviorista, a aprendizagem supunha três processos: receber o conhecimento, fixá-lo na memória através da repetição e utilizá-lo na prática, tornando-o uma habilidade pessoal. A solução era a de criar automatismos visando obtenção de respostas espontâneas por parte dos aprendizes .

O professor deveria controlar a classe, estimulando gradativamente a iniciativa dos alunos. Deveria também privilegiar o aspecto visual (utilização de imagens) no ensino da língua, assim como a utilização dos quadros estruturais, precursores dos quadros usados na metodologia áudio-oral no ensino da gramática.

Para Palmer há estruturas universais para todas as línguas, idéia essa que será posta em discussão posteriormente. Por outro lado, a psicologia cognitiva atual não reconhece o condicionamento externo, mas somente o interno .

### **1.3.7 Metodologia áudio-visual (MAV)**

O nascimento da metodologia áudio-visual está ligado a uma missão do Estado francês que tentará, através do ensino do FLE – Français Langue Etrangère, recuperar o prestígio da língua francesa, ameaçada pela língua inglesa que se tornara a língua de comunicação Internacional.

Isso ocorre a partir da Segunda Guerra Mundial, e a França sente necessidade de reforçar seu domínio em suas colônias, assim como recuperar seu prestígio no exterior. Cria-se então, através do Ministère de l' Education Nationale uma comissão encarregada de instituir o “*français*

*elementar” (ou francês fundamental), dotando-o de uma gradação em termos gramaticais e lexicais, estabelecida a partir da análise da língua falada.*<sup>16</sup>

O que se pretendia era uma aquisição gradual e progressiva da língua, o que permitiria aos aprendizes dominar a situação de aprendizagem. No entanto, para muitos, o francês fundamental foi alvo de duras críticas, já que apresentava diálogos artificiais, sem levar em conta as necessidades linguísticas do público em questão.

Foi na metade dos anos 50 que Guberina<sup>17</sup> estabeleceu as primeiras formulações teóricas do método estrutural global áudio-visual (SGAV); a metodologia áudio-visual (MAV) dominou na França nos anos 60-70 tendo seu primeiro método sido publicado (“Voix et images de France”) em 1962. A coerência pedagógica desta metodologia foi marcada pela utilização conjunta da imagem e do som. Desta forma, através de gravações sonoras e de imagens fixas, em sintonia, utilizavam-se enfoques situacionais que privilegiavam a comunicação, ou ainda os componentes não linguísticos, tais como o gesto, a mímica, a expressão dos sentimentos e das emoções (o que era desprezado ou quase não considerado anteriormente).

Para C. Puren, a MAV francesa é uma metodologia original que constitui uma síntese da herança da metodologia direta, da metodologia induzida pelos meios áudio-visuais e dos princípios que caracterizam a psicologia da aprendizagem adotada. Os especialistas franceses no campo da didática reconhecem a influência americana na MAV francesa. Outros afirmam que é Chomsky que influenciará decisivamente a sequência de sua elaboração e a metodologia em sua fase de aperfeiçoamento. Segundo Stern, a MAV tem o mérito de se preocupar com o contexto de uso. Para Besse a metodologia SGAV está mais próxima da metodologia direta de fonte

---

<sup>16</sup> São encarregados desta missão o lingüista Gougenheim e o pedagogo Rivenc. Em 1954 o CREDIF publicaria os resultados deste estudo lexical através de duas listas: 1475 palavras (francês fundamental primeiro grau) e 1609 palavras (francês fundamental segundo grau). Isso porque o francês fundamental é considerado como indispensável para uma primeira etapa de aprendizagem do FLE para os alunos em situação escolar.

<sup>17</sup> Da Universidade de Zagreb.

européia do que da metodologia áudio-oral de origem americana. Na MAV são praticadas as quatro competências, ainda que a oral tenha maior ênfase; também aqui estão também presentes a expressão dos sentimentos e emoções .

Essa metodologia foi influenciada pela teoria da Gestalt (que preconizava a percepção global da forma). Guberina acha que a apreensão do sentido global da estrutura será facilitada se os elementos áudio e visuais estiverem presentes, uma vez que a aprendizagem da língua estrangeira se faz através dos sentidos. Assim a língua era considerada um conjunto acústico visual, a gramática, os clichês, a situação e o contexto linguístico buscavam facilitar a integração cerebral dos estímulos externos.

Segundo Puren a MAV comporta todos os elementos presentes na metodologia direta. As imagens servem de ponto de partida para a compreensão direta, sem necessidade de passar pela língua materna. Isso se aplica tanto ao ensino do léxico quanto ao ensino da gramática.

Assim como o método direto, o áudio-visual parte de um diálogo que apresenta um vocabulário e estruturas de base que deverão ser assimiladas. A metodologia áudio-visual privilegia o suporte oral. O diálogo de base visa facilitar a exploração oral na sala de aula. Uma ênfase é dada, desde o início, à correção fonética, evitando a interferência da grafia.

A metodologia ativa está também presente na MAV, já que é solicitada a participação do aluno através da imagem, estimulando sua motivação. Tenta-se fazer com que os personagens apresentados tenham afinidades com os alunos, a fim de motivá-los a se comunicar, a interagir; o ensino do léxico ocorre de forma intuitiva e o vocabulário de base é escolhido em função dos interesses e motivações dos alunos, com inspiração na pesquisa do francês fundamental. O método interrogativo aparece igualmente na medida em que se considera necessário e eficaz o diálogo constante entre aluno e professor.

O método intuitivo aparece também na MAV, através dos diálogos, das palavras usadas no diálogo, ou das imagens projetadas, todos esses elementos buscando sugerir idéias, estabelecer associações que facilitem a aprendizagem da língua. Sem quaisquer explicações gramaticais, a aplicação dos exercícios estruturais constituem a aplicação do método intuitivo integral, na medida em que procuram fazer com que o aprendiz, a partir da semelhança dos exercícios apresentados, chegue à formulação da regra gramatical implícita. Cabe ao professor facilitar essa tarefa através da escolha de exemplos significativos.

Também há a presença dos métodos imitativo e repetitivo, frequentes nos exercícios de memorização e dramatização do diálogo de base, assim como nos exercícios estruturais orais e escritos praticados .

O mérito da metodologia estrutural-global áudio-visual (SGAV) consiste em considerar o contexto social de utilização de uma língua, visando facilitar o processo comunicativo.

### **1.3.8. Enfoque comunicativo**

O enfoque comunicativo desenvolveu-se na França a partir dos anos 70 como uma reação às metodologias áudio-oral e áudio-visual. Segundo Richards e Rogers (1986), nas origens do enfoque comunicativo estão diferentes elementos, entre os quais: a contestação na Inglaterra aos princípios do enfoque situacional dos anos 60 e 70, as críticas de Chomsky aos princípios subjacentes do método áudio-oral americano e ao enfoque situacional britânico, a reação do sociolinguista Hymes, criticando Chomsky, que não considerava o aspecto social da linguagem.

O enfoque comunicativo marca: a convergência de diferentes correntes de pesquisa; a chegada de diferentes necessidades lingüísticas marcadas pelo Mercado Comum europeu. O termo, criado em 1975, nunca foi bem definido. Num artigo intitulado “Communicative language teaching and learning: toward a synthesis”, Stern afirma que a confusão relativa ao enfoque comunicativo é decorrente de uma dupla contribuição: uma contribuição numa perspectiva lingüística, a língua sendo considerada numa perspectiva sobretudo comunicativa e uma contribuição ao mesmo tempo psicológica e pedagógica. São livros determinantes desse período: o “NIVEAU-SEUIL”, publicação do Conselho da Europa e a obra de Wilkins: “NOTIONAL SYLLABUS”.

O enfoque comunicativo teve inúmeras contribuições além da lingüística: da sociolingüística ( Labov, Hymes), da psicolingüística, da teoria dos atos de fala ( Austin, Searle), da etnografia da comunicação (Erwin-Tripp, Hymes) da análise do discurso e das teorias da enunciação.

O enfoque comunicativo foi marcado, segundo autores como Sophie Moirand e Evelyne Bérard.pela variedade teórica dos modelos de referência. No enfoque comunicativo o grande beneficiado é o aluno que se tornou o centro de preocupações do ensino-aprendizagem da língua estrangeira com suas necessidades, interesses e motivações .

Um dos conceitos bastante importantes do enfoque comunicativo é a competência comunicativa ( Hymes ). O autor afirma que não basta conhecer a língua: o importante é saber utilizá-la.

Os migrantes adultos são o público alvo da atenção dos psicólogos, sociólogos, pedagogos e especialistas em didática nesse período. A lei de 1971 sobre o direito à formação contínua propicia a instauração de novas estruturas de ensino e de pesquisa. Cria-se assim uma equipe de pesquisadores multidisciplinares.

Nessa época também os estudantes estrangeiros são alvo de interesse. Assim, preocupados com os estudantes estrangeiros do FLE, estuda-se a escolha dos objetivos, dos conteúdos e dos métodos no ensino/aprendizagem do francês, em função das situações específicas de cada país e das necessidades e motivações existentes do público.

Um novo conceito de aprendizagem surgirá:

*“Apprendre une langue, c’est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l’apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible”.*<sup>18</sup>

Este novo enfoque (ou francês funcional devido à pluralidade de seu público – trabalhadores migrantes, cientistas, técnicos, estudantes, etc) está, pois, fundamentado nas necessidades linguísticas reais dos indivíduos, em suas situações de comunicação, segundo seus papéis sociais. Suas necessidades linguísticas são apreendidas em função dos “*actes de parole*” necessários para diferentes situações .

As palavras-chave desse enfoque não são mais “código, sistema, estrutura lingüística” como nas metodologias áudio- orais e áudio-visuais, mas “enunciação, discurso, atos de fala, competência de comunicação”.

De uma lingüística da língua se passa à lingüística da fala que concebe a comunicação não só com seus componentes lingüísticos, mas também com seus componentes sociais e psicológicos. A língua é, pois, um instrumento de interação social. Para Sophie Moirand a competência de comunicação compreende um componente linguístico, um componente discursivo, um componente referencial e um componente sociocultural.

---

<sup>18</sup> Puren, C. (1988): Op. cit., p.372.



Aprender significa aprender regras que permitem produzir novos enunciados, o pensamento desempenhando um papel importante na descoberta das regras, donde o nome de psicologia cognitiva.

O aluno não é mais considerado um elemento passivo, recebendo apenas estímulos externos, mas também um elemento criador, ativo, participando da construção de seu saber.

Os psicólogos cognitivistas acreditam que o erro é inevitável e que marca diferentes etapas do conhecimento da língua; através dos erros os alunos testam suas hipóteses sobre a língua.

Com relação à cultura, Germain diz que o enfoque comunicativo faz sobretudo referência à vida quotidiana, levando em conta o comportamento não verbal que acompanha toda comunicação lingüística. A aplicação desse enfoque não é fácil, na medida em que exige um grande domínio da língua oral e escrita, por parte do professor

Vemos no enfoque comunicativo a importância das quatro competências (EO/EE/CO/CE), a língua sendo concebida como instrumento de comunicação ou interação social. Nessa perspectiva a aprendizagem se faz (mesmo a gramatical, com seus aspectos linguísticos – som, estruturas, léxico, etc) sempre em relação à competência de comunicação. Esse enfoque considera as dimensões linguística e extralinguística (*savoir-faire* verbal e não verbal), assim como um conhecimento prático das regras psicológicas, sociológicas e culturais que entram em vigor no momento da interação. Assim, vemos a aplicação prática do uso da língua; já que não basta conhecer a gramática de uma língua; mas sobretudo saber fazer uso da língua, considerando os múltiplos fatores que implicam em sua comunicação eficaz <sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> “Les tenants de l’approche communicative considèrent qu’une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l’interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l’intention de communication (ou fonction langagière: demander d’identifier un objet, demander une permission, donner des

### 1.3.9. O ecletismo atual

Acreditamos poder afirmar que não existe atualmente uma metodologia única, global ou universal na didática do FLE Français Langue Etrangère: isso porque percebemos cada vez mais por parte dos professores um ecletismo metodológico, na medida em que eles se servem de conhecimentos e práticas anteriores diversificadas adquiridas, assim como de um material variado existente e de técnicas e atividades variadas.

Os professores que dominam a língua oral buscam, em geral, se servir do enfoque comunicativo, outros, formados nos princípios das metodologias tradicional ou estrutural, chegam a usar livros inspirados em enfoques atuais mas aplicam em suas aulas práticas pedagógicas de metodologias anteriores.

Uma nova geração de professores que recusa imposições e não se sente ligada a usar metodologias atuais propostas assim como livros publicados pelas editoras comerciais por achá-los inconsistentes ou não adaptados às necessidades dos alunos se servem de maneira livre e subversiva, segundo Galisson, de manuais didáticos variados existentes. O fato de que alguns se recusam a utilizar os manuais, como foram concebidos pelos seus autores representa, às vezes, uma forma de adaptação pessoal e noutras, uma forma de ir de encontro ao interesse e necessidades do aluno. Outros ainda, valendo-se do auxílio dos recursos atuais (fotocopiadora, impressora, etc) partem para a construção de um método individual, com ou sem progressão, valendo-se de cópia de lições de métodos publicados ou mesmo de textos da mídia. No entanto, para especialistas mais criteriosos esse ecletismo excessivo assemelha-se muitas vezes a uma bricolagem exagerada com resultados nem sempre satisfatórios. Alguns especialistas no campo da didática afirmam que os professores frequentemente sabem quais

---

ordres, etc.” (Germain, C. (1993): *Evolution de l’enseignement des langues: 5000 ans d’histoire*, Paris, Clé International, col. DLE, p.203).

são as necessidades de seus alunos, mas reconhecem neles a existência de uma metodologia circulante insuficiente, que por não dar conta de forma adequada dos conteúdos didáticos a serem transmitidos e por não estabelecer a coesão necessária entre o suporte proposto (ainda que muitas vezes baseado em material autêntico) e as conseqüentes tarefas e atividades sugeridas e praticadas, não atingem os objetivos visados.

Contrariamente a certos momentos históricos nos quais predominou só o oral ou o escrito, há uma tendência atual de se estabelecer um equilíbrio entre as atividades orais e escritas com a utilização de suportes variados muitas vezes tirados de diversos métodos ou fontes.

Para G. Vigner, a chave para gerar a *“prise de parole”* na sala de aula está no uso da interatividade: assim, através dos vários suportes disponíveis, muitas vezes ecléticos e diversificados, visando diferentes objetivos, o professor tenta estimular o aluno a se comunicar, a interagir. O que acontece normalmente na sala de aula, na maioria das vezes, do ponto de vista pedagógico, apesar das diferentes metodologias usadas no decorrer da aula, é a apresentação global de um texto ou de um diálogo (com o estudo de elementos fonéticos, morfo-sintáticos, semânticos ou pragmáticos nele contidos) e depois atividades visando a apropriação dos elementos considerados importantes .

Outro ponto a ser considerado nos manuais atuais para o ensino do FLE, segundo J.P.Cuq, diz respeito à metalinguagem gramatical; seus conteúdos não são, normalmente, apresentados de forma clara, misturam às vezes procedimentos indutivos e dedutivos, ou abordam parcialmente os pontos gramaticais, muitas vezes apresentados fora de contexto, o que acaba comprometendo a própria coerência destes conteúdos. O objetivo, na dinâmica da sala de aula, é o de facilitar a aprendizagem do aluno, oferecendo-lhe um material simples, acessível e eficaz, mas isso nem sempre acontece por escolhas e tratamentos inadequados, que não compõem, por vezes, um todo coerente.

No que diz respeito ao aluno, sua formação é muitas vezes eclética, na língua estrangeira, em função da formação diversificada que teve em diversos estabelecimentos, fruto de uma organização escolar que não constitui um todo harmônico. Com relação ao professor, o ecletismo decorre de sua formação diversificada, de seu desejo de se adaptar às necessidades do aluno, e do uso de um material já conhecido, que não exige novas preparações. E sobretudo da prática de formação do professor .

#### **1.4 Ensino de línguas, identidade cultural e globalização**

Em razão de sua amplitude e natureza, a globalização tem uma grande incidência sobre as economias regionais e nacionais, que afetam, por sua vez, a capacidade de crescimento econômico, os recursos disponíveis, as necessidades relativas ao trabalho e o papel do Estado.

Abordar o fenômeno da globalização implica ainda em reconhecer que esses múltiplos efeitos também repercutem no desenvolvimento dos sistemas educativos que escapam ao nosso total controle; ela pode mesmo ser considerada responsável por certas políticas educativas existentes.

Segundo Martin Carnoy<sup>20</sup>, a análise dos diferentes tipos de reformas educativas mostra que os governos, pelo menos em teoria, podem

---

<sup>20</sup> *Mondialisation et réforme de l' éducation . O que os planejadores devem saber.. (Série : principes de la planification de l' éducation n. 63). UNESCO, Paris, 1999. Para Françoise Caillod – redatora-chefe, o objetivo desta série de brochuras é o de refletir a evolução e as mudanças das políticas educativas e medir seus efeitos sobre o planejamento da educação, colocar em evidência as questões que são discutidas atualmente sobre o assunto e analisá-las dentro de seu contexto histórico e social ; difundir métodos de planejamento, podendo aplicá-los tanto nos países em desenvolvimento quanto nos países industrializados. Este estudo de Martin Carnoy representa a pedra angular de uma série de estudos sobre aspectos da*

reagir de diversas formas à globalização; torna-se então fundamental conhecer as diferentes reformas para determinar seus efeitos sobre a educação.

Segundo o autor, três são os fatores que podem intervir: a situação financeira *objetiva*, sua *interpretação* da conjuntura e a *posição ideológica* sobre o papel do setor público na educação. Para Carnoy, estes três elementos expressam a maneira pela qual o país se ajusta em sua estrutura à globalização.

Segundo ele, “podemos detectar características de ajuste estrutural praticado na maioria dos países de receita elevada, mas também em outros países novos ( alguns países também industrializados da Ásia, até a recente crise financeira, e em alguns países da América Latina, como o Chile e o Brasil, ao menos nos anos 1990 ,até a nova crise financeira do Brasil em 1999 ), ajuste diferente das recomendações do FMI e do Banco Mundial. Nestes países houve um crescimento das exportações, a redução da demanda interna, um certo número de restrições orçamentárias e algumas privatizações, sem acrescentar as desigualdades, ainda que as disparidades de renda no Chile e no Brasil sejam uma das mais fortes do mundo. No geral, estas economias preferiram agir sobre os mecanismos de auto-ajuste para racionalizar a produção e a infra-estrutura do Estado que assegura a produção e outras funções sociais. Seus sistemas educativos não foram prejudicados; de forma geral, os profissionais da educação destes países registraram ganhos e as proporções alunos/ensino baixaram. No melhor dos casos, a qualidade do ensino melhorou graças, especialmente; aos professores. Esta interpretação do ajuste estrutural incita os governantes a elevar a produtividade do pessoal, outorgando-lhes, antes de tudo, meios para a educação e multiplicando as intervenções diretas do Estado para

---

globalização e suas ramificações. Sua análise enriquece grandemente no tocante à gestão da educação. Por seu exame crítico das tendências atuais, traz elementos essenciais ao debate sobre a privatização e comercialização do financiamento da gestão da educação, as consequências mais extensas das avaliações da qualidade da educação e os efeitos reais dos avanços tecnológicos nas escolas dos países em desenvolvimento.

melhorar a qualidade do ensino (ver o exemplo do Chile, após os anos 1990, em Cox, 1997)".<sup>21</sup>

O fenômeno da globalização nos leva a assistir a mudanças em escala mundial, em todos os domínios da sociedade. Vemos crescer a mobilidade dos indivíduos quer no mundo do trabalho, quer na esfera do turismo.

Assim, cada vez mais os empregados trabalharão para empresas multinacionais ou pertencentes a consórcios, em função de recrutamentos espontâneos, de aquisições ou fusões entre grupos internacionais. Torna-se comum, como decorrência, a adoção da língua do novo país, na qualidade de residentes ou visitantes temporários. Também no domínio educativo, veremos que cada vez mais estudantes buscam cursar universidades estrangeiras, seja por iniciativa própria ou por motivo da mobilidade de seus pais, e cada vez mais assistimos a essa miscigenação que colabora para a manutenção crescente do caráter multinacional, senão multicultural das escolas, colégios e universidades.

Os indivíduos são levados, cada vez mais, a se depararem com o contato do mundo estrangeiro, acotovelando-se com múltiplas nacionalidades, diferentes culturas. A participação em colóquios e congressos internacionais, a exigência cada vez mais crescente de efetuarmos leituras de obras em versões originais, a comunicação via internet, que ocorre em todas as línguas, são algumas das exigências que se fazem presentes no mundo atual, globalizado, em que a ordem é a eficácia e a rapidez da comunicação, privilegiando o encontro de culturas, "...a consideração das interações entre grupos, indivíduos, entre as identidades."<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Minha tradução do texto original.

<sup>22</sup> Conceito de 'intercultural' segundo Martine Abdallah-Pretceille. *L'éducation interculturelle*. Puf, 2004, Collection 'QUI SUIS-JE ?'

A isso acrescentamos o parecer de Trim, uma vez que assistimos à crescente exigência de investirmos de forma acentuada na aprendizagem, sobretudo das línguas estrangeiras, a fim de propiciar a apreensão de um mundo multilingüe, que se transforma em ritmo veloz, em todos os domínios do saber :

*“...Le rythme du changement est tel que l'on n'en peut prévoir l'aboutissement final mais il est tout à fait probable que ce qui apparaît aujourd'hui d'avant-garde sera considéré comme primitif dans un futur proche. Une fois encore, l'opération se fait sur un plan mondial; ses chances commerciales de succès dépendent d'un fonctionnement à très grande échelle et transversal à toutes les limites admises.”<sup>23</sup>*

O fenômeno da globalização propicia, como afirma Carnoy, um alongamento dos estudos, um aprofundamento do saber que é proposto forçadamente pelas exigências cada vez mais impostas no nível do conhecimento, desenvolvimento e capacidades educativas:

*“La mondialisation augmente le rendement des niveaux éducatifs avancés et exerce donc une pression en faveur du prolongement des études et d'un développement accéléré du second cycle du second degré et de l'université”<sup>24</sup>*

Finalmente devemos compreender a globalização como um fator que colabora e que exige a prática da política do plurilinguismo, e, no caso do exemplo europeu, nos deparamos com um continente que comporta uma cerca de cinqüenta línguas, regionais ou nacionais, reconhecidas pelos estados membros do Conselho da cooperação cultural; a natureza multilingue da sociedade européia acaba exigindo dos europeus a aquisição de competências de mais de uma língua estrangeira, ainda que se deva

---

<sup>23</sup> TRIM, J.L.M. Langues vivantes : enseignement, apprentissage, évaluation. Guide général d'utilisation. p.3

<sup>24</sup> Carnoy. Opus cit. p. 93

compreender que essa aprendizagem ocorra, na prática, em nível de incursões limitadas dentro da complexidade multicultural disponível neste continente.

A aprendizagem de línguas estrangeiras adquire, através deste modelo europeu – e, podemos dizer, servindo de padrão quase que universal, - um carácter de planificação uma vez que devemos investir precocemente neste campo, a fim de construirmos as fundações para a aprendizagem de línguas, com a finalidade de transmitir, para além das fronteiras linguísticas; ferramentas para o cidadão do amanhã face aos múltiplos desafios e às possibilidades que se descortinam dentro desse universo globalizado.<sup>25</sup>

### **1.5 O ensino da civilização e das representações culturais**

A história do termo “civilização”<sup>26</sup> mostra que o seu papel foi inicialmente o de salientar a diferença entre os povos evoluídos e os outros povos.

Para Maddalena de Carlo, a civilização representa “...as características dos povos que empregam esta palavra e fazem dela uma teoria: os países da Europa ocidental que, dentro de um contexto colonialista, designaram sua cultura como sendo superior às demais”.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> “*Les projets successifs du Conseil de l'Europe ont été fondés sur la conviction qu'il est d'importance décisive de définir des objectifs valables, appropriés et réalisables qui correspondent aux besoins communicatifs des individus dans une société. Comme ces besoins ne se découvrent qu'au cours de la vie adulte, il faut organiser l'apprentissage des langues de manière souple dans une perspective à long terme. L'apprentissage scolaire des langues ne doit pas être vu comme un processus visant l'acquisition d'un produit fini mais comme la construction de fondations pour un apprentissage et une utilisation ultérieurs.*” (Opus cit. JLM Trim).

<sup>26</sup> Segundo A.Houais “...em sociolingüística, o conjunto dos elementos materiais, intelectuais e espirituais característicos de uma sociedade, e por ela transmitidos”.

<sup>27</sup> « L'interculturel ». Clé International. (Collection dirigée par Robert Galisson). Minha tradução.



No entanto, na realidade, sem considerar esta postura por parte dos países europeus, podemos designar “civilização” como termo ligado estreitamente à história da língua e das idéias de cada país. Segundo especialistas, o nascimento oficial do termo ocorreu em 1771, conforme consta no Dictionnaire Universel<sup>28</sup>:

*“ 1. Terme de jurisprudence; 2. L’ ami des hommes a employé ce mot pour sociabilité. Voyez ce mot. La religion est sans contredit le premier et le plus utile frein de l’humanité; c’est le premier ressort de la civilisation. Elle nous prêche et nous rappelle sans cesse la confraternité, adoucit notre coeur”.*<sup>29</sup>

É interessante notar que, desde suas primeiras utilizações, esta palavra revela sua polisemia. Ela indica, ao mesmo tempo:

*“[...] un processus de perfectionnement des rapports sociaux et des ressources matérielles; [...] l’ensemble des institutions et des techniques “ atteint par les grands empires avant leur décadence: “[...] la réalité contemporaine avec tout ce qu’elle comporte d’irrégularités et d’injustices”<sup>30</sup> “. On note en particulier qu’ il désigne un processus et son résultat. En outre, “civilisation” devient l’objet d’une critique morale visant ses fausses interprétations, qui consistent en un adoucissement superficiel des mœurs sans atteindre”le fond et la forme de la vertu”, selon la conception de Mirabeau”.*<sup>31</sup>

O século das luzes pretendeu estender o sentido da palavra “civilização”, identificando “civilização francesa” a “civilização universal”; assim, a convicção de que a civilização francesa representa esse conceito para o mundo vigora durante todo o século XIX , tornando-se mais tarde um apoio ideológico e uma legitimação até mesmo para a conquista colonial.

---

<sup>28</sup> TREVOUX. Dictionnaire Universel, Paris, 1771.

<sup>29</sup> O « ami des hommes » citado é referência ao Marquês de Mirabeau que utilizou, pela primeira vez, o termo « civilização » num sentido não jurídico em seu « Traité de la population » em 1756.

<sup>30</sup> Starobinski J. *Le mot civilisation*. In: *Le Temps de la réflexion*, PUF, Paris, 1983.

<sup>31</sup> De Carlo, M. Opus cit, p. 15.

Diderot, em seu livro *“Lettre sur les sourds et les muets à l’usage de ceux qui entendent et qui parlent”* ressalta que a língua francesa é a mais adequada para fazer falar ao espírito:

*“Notre langue est, de toutes les langues, la plus châtiée, la plus exacte et la plus estimable, celle qui a retenu moins de ces négligences que j’appellerais volontiers la balbutie des premiers âges”.*

Outra legitimação sobre o valor da língua e da cultura francesa se encontra na obra de Du Bellay, *Défense et Illustration de la langue française*. Este manifesto literário se propõe a defender a língua como manifestação gloriosa e imortal, tal qual as línguas clássicas.

Aliás, a partir de 1792, a *Convention* passa a impor o uso único do francês, através de decreto, fazendo-o expandir-se primeiramente no interior, através da destruição sistemática das línguas regionais e dos dialetos, e em seguida, no exterior, em plena aventura colonial.

De Carlo nos cita o exemplo da Tunísia, como forma de ilustrar de que maneira a França conduziu suas ações em suas colônias:

*“Lors de l’établissement du protectorat, le système scolaire tunisien garantissait l’enseignement traditionnel en arabe, à côté d’une formation plus moderne assurée en français ou en italien, au choix. Les français s’opposeront à ce bilinguisme et dès le début du protectorat ils imposeront l’enseignement du français comme le moyen le plus efficace de s’attacher la population indigène et d’assurer à la France une influence prépondérante”.*<sup>32</sup>

Portanto, em território francês, ou no exterior, o ensino da língua se revela como um meio de transmissão de toda uma ideologia.

---

<sup>32</sup> De Carlo, M. Opus cit p. 24.

Desde seu início, o ensino do francês língua estrangeira está subordinado ao ensino da literatura, considerada como a essência mesmo da língua e da cultura francesas, constituindo um modelo de francofonia, fundamentado na idéia da supremacia desta cultura, representada ainda pelos monumentos, transformados em estereótipos que persistem até hoje. De toda forma, o que se torna importante retermos, é, essencialmente, a indissociabilidade entre *língua e cultura*, unidade que garante a superioridade de cada um desses dois elementos isoladamente.

Nos anos 70 a segunda geração dos métodos áudi-visuais realizou uma revolução quando tornou os diálogos mais próximos da realidade, visando o desenvolvimento da verdadeira competência de comunicação. Assim, o manual *De vive Voix* (o mais representativo dos métodos SGAV), propõe uma língua próxima da realidade e ainda leva em consideração fatores até então negligenciados, como os componentes socioculturais e psicológicos dentro do processo da comunicação:

*“L’ intérêt d’une histoire suivie est évidemment de donner aux personnages reparaissant une certaine épaisseur psychologique et d’aider ainsi les élèves à percevoir plus aisément les intentions sous-jacentes à leurs discours. [...] à prendre conscience des mentalités différentes des siennes et à entrevoir des réalités socioculturelles autres que celles qui lui sont familières dans sa vie quotidienne. Ainsi l’apprentissage de la langue s’affine-t-il par la perception progressive d’implicites psychologiques et de connotations culturelles”.*<sup>33</sup>

No entanto, foi, sem dúvida alguma, o enfoque comunicativo que conduziu a uma nova reflexão a respeito do ensino da cultura; para Galisson<sup>34</sup> o enfoque comunicativo ajudou os atores deste meio a elucidar a diferença entre cultura *livresca* ou *sábica* (com o pensamento) e cultura *comportamental* ou *quotidiana* (com o corpo), privilegiando esta última, quando o objetivo era o

---

<sup>33</sup> Moget, M.T. *De vive voix*. CREDIF, Paris, 1972, livre du maître, p.9.

<sup>34</sup> « *Institution cherche disciple qualifiée pour promouvoir langues-cultures. Urgent.* » Document de travail. Centre de documentation de l’ERADLEC, Paris, III, Juillet, 1992, p.2.

de acessar a comunicação simples nas situações do dia-a-dia. De onde surge a dicotomia do conceito de “cultura” (muito generalizada) e “cultural” (a cultura cotidiana) e “culto” (referente à cultura sábia) e a priorização para com os alunos iniciantes, ao menos do enfoque “cultural” sobre o “culto”.

Desta forma, a fim de levar o aluno a desenvolver a verdadeira competência comunicativa, faz-se necessário conduzi-lo ao descobrimento daquilo que está sob todo enunciado linguístico e para que isso possa ocorrer, torna-se importante que as comunicações linguísticas estejam inseridas dentro num contexto que lhe permita a identificação de todos os componentes de uma situação de comunicação, ou seja, no mínimo: a relação social entre os locutores, sua relação afetiva, os objetivos desta comunicação.

A preferência atual pelo uso do termo “cultura”, substituindo “civilização,” vem nos mostrar uma alteração com relação ao novo olhar sobre o objeto de ensino, que tenta desprezar a superioridade dos países civilizados; essa era a qualificação de que se fazia valer por exemplo a França, por ocasião de seus empreendimentos expansionistas. É do sociólogo Norbert Elias a análise:

*“ O termo resume o avanço que a sociedade ocidental dos dois ou três últimos séculos acredita ter tido nos séculos precedentes sobre as sociedades contemporâneas mais “primitivas”. É por este mesmo termo que a sociedade ocidental tenta caracterizar o que a singulariza, do que ela se orgulha: o desenvolvimento de sua técnica, suas regras do savoir-vivre, a evolução de seu conhecimento científico e sua visão de mundo...”*<sup>35</sup>

Embora o termo “cultura”, no seu sentido antropológico, esteja ligado a uma pluralidade de definições, devido à complexidade de seu objeto, leva em conta, pelo menos, o reconhecimento de um sistema de forma equalitária, sem menosprezar ou elevar um ou outro de seus componentes.

---

<sup>35</sup> Minha tradução.

Para o antropólogo inglês Burnett Tylor, *cultura* seria, em seu sentido etnográfico, um conjunto complexo, que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e qualquer capacidade ou hábito adquiridas pelo homem como membro de uma sociedade.<sup>36</sup>

Fica então clara, ao menos teoricamente, uma nova percepção: a de que não se trata mais de defender valores de uma sociedade superior enquanto modelo universal, como se pretendia anteriormente, mas, ao contrário, de reconhecer todas as diferenças existentes entre as sociedades atuais, e, sobretudo, de respeitá-las.

A idéia do mundo globalizado, do convívio nos mesmos espaços estreitos com muitas etnias, quer por questões de trabalho, turismo, ou geográficas (como o continente Europeu), faz surgir um fenômeno totalmente inédito na história do homem, caracterizando as sociedades contemporâneas de forma original. A rapidez com que evoluem, sua extensão (em todos os domínios humanos) e sobretudo a relação com a alteridade torna-se inevitável, para que possamos compreender a nós mesmos e o mundo em que estamos inseridos.

Podemos, assim, melhor entender o conjunto de nossa sociedade: as trocas, a circulação de bens e de capitais ( e sobretudo dos indivíduos), dos grupos, das idéias, das informações, etc.

Os Estados Unidos foi o primeiro país contemporâneo a vivenciar esta experiência, ao se depararem com várias culturas e etnias em convívio; tiveram uma grande imigração de origem européia até o final dos anos 20.

Após a Segunda Guerra Mundial, o contingente europeu se fez substituir pelos asiáticos e latino-americanos. Assistimos então ao

---

<sup>36</sup> Tylor, E.B. *Primitive Culture: research into a development of mythology , phylosophy, language, art and custom*. Murray, London, 1871.

surgimento dos conflitos, uma vez que a população “branca” reclamava seus direitos e, ao mesmo tempo, as minorias (nacionais, étnicas ou ainda políticas) pediam o reconhecimento de sua *diversidade* e liberdade de ação. Este tipo de conflito se estende então, já há algumas décadas, a todos os países industrializados com população heterogênea. A França pode servir como exemplo de país de imigração, devido ao seu passado colonial, acolhendo um grande percentual de indivíduos de origens diversas.

De Carlo reconhece e classifica as estratégias postas em prática por diferentes países (a fim de gerenciar a heterogeneidade dos espaços socio-culturais) em três grandes modelos: *assimilacionista*, *integracionista* e *multicultural* (ou pluricultural ou *intercultural*).

Por *assimilacionista* entende-se um grupo minoritário que abandona seus costumes e assimila integralmente os da nova sociedade; o modelo *integracionista*, em oposição ao primeiro, tenta fazer preservar cada uma das identidades étnico-culturais (ainda que se deva levar em conta o inevitável processo de mestiçagem); por fim, o *multiculturalismo*, alvo de estudos e de vivos debates, chega a apresentar diferentes acepções, com sentidos até mesmo contraditórios.

Nos Estados Unidos, segundo Semprini,<sup>37</sup> as diferentes acepções do multiculturalismo podem ser agrupadas ainda em quatro outros subgrupos: o modelo da *cidadania multicultural* (que reconhece a importância das dimensões étnica e cultural e aceita integrá-las na vida pública, sem que ameacem a coesão social; o modelo *maximalista* (que reclama formas de autonomia total – uma justaposição dos espaços culturais); o modelo do *corporate culturalism*, (preocupação maior com a ordem econômica, operando uma apresentação das diferenças funcionais, objetivando a internacionalização dos mercados); e o *cultural multiculturalism*, (que preconiza a construção do espaço comum, através da contínua negociação entre os diferentes grupos).

---

<sup>37</sup> SEMPRINI, A. *Le Multiculturalisme*. PUF coll. «Qui sais-je ?», Paris, 1997, p.6.

Também nos parece bastante pertinente a opinião de Tylor<sup>38</sup> no tocante à dicotomia entre os termos “*público*” e “*privado*”, que desconsidera o caráter essencialmente *dialógico* da identidade, aspecto essencial para a construção e manutenção de nossa cidadania. Assim, a interação com o outro e seu conseqüente reconhecimento torna-se uma necessidade vital para nós, posto que, se não tivermos como reconhecidos nossos gostos, nossas crenças, nossas convicções, nossa identidade, ficando estes elementos relegados a um espaço não reconhecido, obscuro ou desprezado, significa o mesmo de não nos vermos legitimados publicamente, comprometendo-nos em nosso fator de identificação e até mesmo de nossa existência.

Desta forma, poderemos compreender que, se por um lado, a política da dignidade universal tem lutado por encontrar formas de não discriminação, que desconsideram as diferenças entre os cidadãos, isso significa o mesmo que criar um *simulacro* do que podemos considerar a igualdade. Se então essa igualdade é representada por uma negação de nossas diferenças e, em decorrência, de nossa identidade individual, nos vemos diante de uma nova *desigualdade*, considerando apenas os valores de um grupo dominante.

No domínio pedagógico, C. Puren identifica cinco elementos da competência cultural em didática de línguas: *transcultural* (onde encontramos o acervo comum da humanidade, referindo-se sobretudo aos valores); *cultural* (principalmente aquela que os alunos são levados a utilizar no âmbito de um estudo puramente escolar dos documentos autênticos, referindo-se sobretudo aos conhecimentos e representações); *intercultural* (utilizada no âmbito das comunicações com estrangeiros, viagens, estadias, referente às representações e comportamentos); *multicultural* (utilizada onde coexistem culturas diferentes, ocorrendo intensos processos de mestiçagem cultural, referindo-se aos comportamentos e valores); e *co-cultural* (criado sobretudo

---

<sup>38</sup> *Multiculturalisme. Différences et démocratie*. Flammarion, Paris, 1994.

no âmbito de pessoas de culturas diferentes, obrigadas a trabalharem juntas por longo período, referindo-se a comportamentos e valores).<sup>39</sup>

Para M. Abdalhah-Pretceille, o *intercultural* pode ser definido como uma “*construção suscetível de favorecer a compreensão dos problemas sociais e educativos, em ligação com a diversidade cultural*”, enquanto que o conceito de *multicultural* é definido como “*a pluralidade dos grupos*” que se preocupam em evitar a ruptura desta unidade coletiva, sem preocupação nitidamente educativa.<sup>40</sup>

Aqui, uma vez mais, nos deparamos com o conceito de base da *alteridade*, única garantia para a sobrevivência dos grupos de culturas diferentes, que vivem juntos. Os dois conceitos acima definidos (*intercultural* e *multicultural*) se referem a contextos diferentes; diante do multiculturalismo, que caracteriza as sociedades contemporâneas, o *intercultural* constitui uma escolha pragmática. Isso porque se, por um lado, a migração dos povos responde às exigências de sobrevivência materiais e existenciais, por outro, os fatores que levaram a esta grande planetarização das relações humanas não podem ser controlados, nem individual, nem coletivamente. O próprio fato de os grupos diferentes viverem em constante contato, cria a necessidade de que se contruam modalidades de negociação, de intercâmbios corretos, de respeito à individualidade alheia, a fim de garantir nossa própria sobrevivência, enquanto participantes desse processo.

Foi no decorrer dos anos 80 que o conceito do que é *intercultural* (aqui citado por Chambeau em seu artigo “*Interculturel: perspectives historiques*”) entrou gradualmente no campo da didática das línguas estrangeiras; através do enfoque comunicativo, assistimos então à modificação radical das formas de acesso às culturas estrangeiras; a interação, ou o processo de intercâmbio permite a dois interlocutores de se influenciarem de forma recíproca, de se mestiçarem mutuamente, também em

---

<sup>39</sup> PUREN, C. Comunicação em fevereiro de 2001.

<sup>40</sup> PRETCEILLE, M. A. *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris, Hachette, 1992, p.36-37.



sua intersubjetividade. Entende-se, portanto, que o *intercultural* reclama dois sujeitos, e reconhece no *outro* o seu status.

O Conselho da Europa define o termo “*intercultural*”, atribuindo ao prefixo *inter* o sentido de interação, intercâmbio, eliminação das barreiras, reciprocidade e verdadeira solidariedade. Ao termo *cultura*, atribui a implicação do reconhecimento dos valores, dos modos de vida e das representações simbólicas a que os seres humanos (indivíduos e sociedades) se referem em suas relações com os outros, bem como em sua concepção do mundo.<sup>41</sup>

A consideração do enfoque intercultural parece-nos, portanto, constituir a resposta correta para a questão fundamental que se nos impõe atualmente: o que significa afinal, vivermos juntos, com e apesar de nossas diferenças.

## 2- A Canção nas aulas do FLE

*“ Poésie pour les uns ,lorsqu’ on la limite à son texte,genre mineur pour les autres, lorsqu’on la ramène au rang de ’zizique’, la chanson est bien souvent maltraitée dans les discours que l’ on tient sur elle, parce que mal connue. La convergence complexe des mots et des notes, des rythmes et des gestes, de l’ orchestration et des lumières qui compose cette production fragile et fugace, mérite pourtant plus d’ honneur ou moins d’ indignité”.*<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> CONSEIL DE L’EUROPE. *L’interculturalisme: de l’idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*. Strasbourg, 1986.

<sup>42</sup> CALVET, Louis-Jean. *Chanson et Société*. Collection Langages et Société. Payot, Paris, 1981.

## 2.1 Introdução

As canções são há muito, alvo de merecido estudo e consideração por parte dos professores e especialistas do ensino/aprendizagem do FLE, especialmente entendidas como elementos motivadores na tarefa a que se destinam, ou seja, o ensino /aprendizagem da língua estrangeira de forma totalmente original.

Podemos ainda considerar que as canções são excelentes vetores culturais e que embora consideradas um estilo de discurso, uma forma de expressão parte<sup>43</sup>, por vezes de difícil apreensão, não há como negar o fascínio que elas exercem junto aos aprendizes de línguas estrangeiras.

Apesar da existência de uma tendência que considera a canção como uma espécie de “*pseudo arte*”, é fato que a canção permanece um elemento de grande riqueza didática, que permite aos professores inúmeras experiências na sala de aula.

Para Debyser<sup>44</sup> a canção representa a “verdadeira poesia”, de tal forma, que alguns de seus autores (tais como Brassens) poderiam mesmo pleitear, segundo o autor, um lugar na Academia de Letras.

---

<sup>43</sup> Calvet define a canção como sendo, ao lado dos *jeux des mots*, as representantes de maiores dificuldades em relação à aprendizagem da língua estrangeira (*La chanson dans la classe de français langue étrangère*).

Réné Kochman acrescenta, além das dificuldades inerentes à forma oral, uma dificuldade maior constituindo a existência de quatro tipos de ritmos na quase totalidade das canções; representa ainda a *escrita oralizada*.

<sup>44</sup> Directeur du BELC – Bureau pour l’Enseignement de la Langue et de la Civilisation (hoje inexistente).

## 2.2 O que é canção ?

*“Diz-se que todas as histórias terminam em canções. Talvez porque a História começou com o canto. A primeira canção foi o grito do homem. (...) Mas o que sucedeu entre um e outro? Há realmente uma diferença entre este hino mágico invocatório<sup>45</sup> do camponês que reclama a chuva para o seu campo e esta canção do apaixonado cadavérico que clama pela mulher de seus sonhos? A canção, as canções são chamados. A canção se assemelha ao grito. Cantamos aquilo que não podemos dizer. E é por isso, sem dúvida, que a canção tem sido a arte do povo, destinada ao povo. A arte daqueles que não tinham a palavra.”<sup>46</sup>*

Mas afinal, poderemos então nos indagar, a que conceito de canção deveremos nos ligar objetivamente para que nela vejamos tal riqueza?

Vários são os caminhos passíveis de serem traçados para justificarmos tal poder dentro ainda da didática de línguas estrangeiras, bem como para conceituá-las; podemos partir do conceito de Luiz Tatit<sup>47</sup> que bem explica a característica principal da canção, distinguindo-a já, num primeiro momento, do ato comum da fala, ao qual devemos atribuir um real caráter de efemeridade:

*“...movimento que transforma a fala em canto, que transforma os conteúdos em tensões melódicas.” E, convocando ainda Wisnik (1978:12), parabeniza-o por seu conceito: "O cantor apega-se à força do canto, e o cantar faz nascer uma voz dentro da voz. Essa com que falamos, é muitas vezes a emissão de uma série de palavras sem desejo, omissões foscas e abafadas de um corpo retraído, voz recortada pela pressão do principio de realidade. Independente da intimidação da voz*

---

<sup>45</sup> “...cet hymne incantatoire du paysan qui réclame la pluie...” diz respeito às fórmulas mágicas que eram cantadas ou recitadas para obtenção de um efeito sobrenatural. (Nota de tradução). Saka (1983:10).

<sup>46</sup> SAKA, Pierre. *La Chanson Française*. Paris: Editions Fernand Nathan, 1980.

<sup>47</sup> LUIZ TATIT, músico e semiótico da Universidade de São Paulo.

*que fala, a fala mesma é dominada pela discontinuidade aperiódica da linguagem verbal: ela nos situa no mundo, recorta-o e nos permite separar sujeito e objeto, à custa do sistema de diferenças que é a língua. No entanto, o cantor potencia tudo aquilo que há na linguagem, não de diferença, mas de presença. E presença é o corpo vivo: não as distinções abstratas dos fonemas, mas a substância viva do som, força do corpo que respira. Perante a voz da língua, a voz que canta é liberação: o recorte descontínuo das sucessivas articulações cede vez ao continuum das durações, das intensidades, do jogo de pulsações; as ondas menos periódicas da voz corrente dão lugar ao fluxo do sopro ritualizado pela recorrência”.*

Desta forma, não será exagero dizermos que tudo ou quase tudo poderia ser dito com maior força, ou visto, ou ainda sentido através das canções, pois a canção é a “voz da voz” enquanto que:

*“...por sua natureza utilitária e imediata a voz que fala é efêmera. Ela ordena uma experiência, transmite-a e desaparece. Sua vida sonora é muito breve. Sua função é dar formas instantâneas a conteúdos abstratos e estes sim devem ser apreendidos. O envólucro fônico é descartável”<sup>48</sup>*

De fato, o poder de persuasão e de fixação das canções não se compara em nada com o ato da fala que se perde em sua forma e em parte de seu conteúdo, colaborando assim para considerarmos o emprego da canção um poderoso instrumento de caráter didático, já que permite uma maior retenção de conteúdos, devido aos efeitos que é capaz de produzir.

A canção, elemento que nos parece tão familiar, e que imaginamos conhecer, para que seja compreendida em toda a sua riqueza e complexidade ela precisa ser apreendida em todos os seus aspectos: “...a

---

<sup>48</sup> TATIT, Luiz. *O Cancionista – composição de canções no Brasil*. São Paulo . Editora da USP, São Paulo, 2002.

música, as letras, a filosofia, a sociologia, a etnologia, a história”.<sup>49</sup> A estes elementos podemos acrescentar os compositores, os autores, os cantores, os produtores e ainda o público .

Sabemos que todo objeto de estudo implica na definição de seu conceito. Nesse caso preciso, a análise dos lexicógrafos, especialistas e profissionais da área nos ajudará a refletir sobre as diversas representações da palavra *canção* : conceitos linguísticos se se trata de um discurso normal; conceitos poéticos quando se trata de poesia, etc.

O grande estudo sobre os conceitos de canção abordados por Colette Baumont James<sup>50</sup>, nos leva a definições em nível diacrônico e em seguida em nível sincrônico (séculos XVI, XVII, XVIII e XIX) considerando ainda os empregos comparativos no século XX.

Este estudo sobre o conceito da canção nos mostra que esta aparece com um modo de representação duplo, pelo fato de que nela estão contidos dois sistemas distintos: linguagem e música; eis porque normalmente ela é analisada como um conjunto (poema, letra, canto). A análise das definições sincrônicas faz também aparecer divergências entre os discursos dos especialistas e o dos profissionais, tanto em nível de seus componentes, de sua hierarquia, quanto dos valores do semema canção.

Para os lexicógrafos, sobretudo os do século XX, a canção é identificada como pequena composição. A denominação popular a identifica, excluindo-a da cultura sábia.

De um modo geral, a canção é considerada como representação de um tipo de ato sêmico mais ou menos indeterminado, uma forma de comunicação (encontro ou reunião), pedaço de um verso, pequena

---

<sup>49</sup> « Analyse sémantique du mot chanson », Cahiers de lexicologie, Didier Erudiction, nr 67 : 163-192.

<sup>50</sup> Opus cit, p. 25-54.

composição (cantada), eventualmente descrita em termos de elementos estruturais: versos, letras, notas, estrofes, refrãos de conteúdo lírico. Desta forma, os discursos lexicográficos mostram, por um lado, divergências de pontos de vista entre especialistas e profissionais com relação às representações do termo *canção* e de outro, sobretudo, por se tratar de um objeto mal delimitado.

De toda forma, essas divergências nos mostram a dificuldade de se atribuir, no momento atual, definições satisfatórias ao que seja realmente canção. Parece-nos interessante, para caracterizá-la, levar em conta sobretudo estudos interdisciplinares que relacionam a música, a linguagem e também a imagem.

Por outro lado, diante de tal complexidade e riqueza e do descaso com que foi tratada anteriormente, impedindo que estudos mais comprometidos e sérios lhe fossem consagrados na parte relativa ao ensino-aprendizagem, nos deparamos com um fato concreto: a dificuldade de se efetuar um histórico do uso da canção na sala de aula, pois no dizer de Louis-Jean Calvet<sup>51</sup> isso não deve nos impedir, entretanto, de tomá-la como objeto de estudo, dando-lhe a merecida importância nos dias atuais e mostrando a riqueza que pode ser introduzida nas aulas de língua estrangeira, com o seu uso.

A canção adquire então, em função de sua importância, um merecido e válido destaque no ensino/aprendizagem da língua estrangeira no setor cultural. É preciso não esquecer que a canção está inserida em momentos sócio-histórico-econômico políticos significativos do país, e assim sendo possibilita reflexões do maior interesse e relevância sobre as características culturais do país cuja língua está sendo objeto de estudo.

---

<sup>51</sup> Opus cit.

### 2.2.1 O papel social da canção

*“Adossées aux gigantesques emardées de l’histoire, les petites histoires de la chanson enregistrent à leur manière, en musardant un peu, la marche du temps”<sup>52</sup>*

A canção faz cantar nossa memória, marca um tempo, um período, um instante da história do país cuja língua está sendo estudada , e dela podemos lançar mão na tentativa de levantar momentos importantes da história do país. Ela se faz espelho do quotidiano, das preocupações e dos desejos da cultura de um povo. Constitui, nesse sentido, um bom indicador do clima social do país num certo momento histórico permite detectar momentos significativos de desalento ou esperança, de medir, como toda forma de arte, as tensões entre liberdade de expressão e censura, podendo até mesmo contribuir para a difusão de certas idéias políticas.

As canções se inscrevem num conjunto de representações sociais e retratam estas articulações de maneira não superficial, mas bem ao contrário, ancoradas nas mentalidades e nos hábitos. do país. E ainda que as canções sejam produções humanas e, portanto, nem sempre neutras ou objetivas, são de um grande valor: o de contribuir na perspectiva da história das representações culturais, para a constituição de um banco de dados dos mais preciosos sobre as representações culturais do país, em certos momentos históricos .

Em seu artigo intitulado *“Chanson en classe, mode d’emploi”*, Michel Boiron<sup>53</sup> reforça a importância da canção no tocante ao seu aspecto sociocultural, uma vez que esta constitui um *“elo entre a cultura do outro em sua diversidade”*; considera as canções (atuais) um campo de descoberta da

---

<sup>52</sup> KLEIN, J-C. La chanson à l’ affiche, 1991.

<sup>53</sup> Le FDLM nr. 318, 2001, p.55-57.

realidade multicultural francesa e francófona. Dumont lhe outorga um status de documento autêntico, na medida em que relaciona sociedade e cultura.<sup>54</sup>

Outro aspecto a considerar é que para Dumont<sup>55</sup> a sociolinguística e a análise do discurso mostraram que as atividades linguísticas (e aqui consideramos principalmente aquelas que são induzidas pelas canções) estão fundamentadas em regras que não se limitam à gramática da língua. Estas regras não são apenas de ordem pragmática, mas também de ordem cultural; sua compreensão e aprendizagem estando ligadas a competências tanto linguísticas quanto culturais, num elo indissociável. De onde poderemos deduzir a importância do estudo das canções no ensino/aprendizagem da língua .

Essa inter-relação mostra o interesse das canções como documentos autênticos de certos momentos sócio-histórico-culturais .Através de sua música, letra e interpretação, o cantor ou intérprete fala sócio-culturalmente aos que o escutam.

Lembramos aqui o depoimento de Colette Baumont James<sup>56</sup> dizendo *“toda canção pode ser definida como um ato de comunicação, visto que cantar é realizar este ato dentro de um meio específico, engajando interlocutores que se permitem entrar em relação através dos signos”*. O produto deste ato de comunicação redundava numa mensagem que só pode adquirir seu sentido através de seus elementos situacionais, temporais e culturais.

---

<sup>54</sup> La chanson est un document authentique non seulement parce qu'elle est le reflet d' une société (du point de vue du texte, des paroles : les thèmes, les paroles, le type d' écriture), mais également parce qu' on prend en compte ce qui constitue sa spécificité même, c'est-à-dire, le rapport entre le texte et toutes les autres composantes (mélodie, rythme, interprétation, orchestration, etc de même que pour la production d'un clip, tous les procédés propres a ce genre de produit culturel) qui pour leur part, représentent les mélanges musicaux, culturels et les avancées technologiques d' une époque (dans le cas la nôtre). Nous renvoyons à ce qu'a dit Calvet, à propos de la chanson : « même si là n'est pas toujours son propos, elle nous parle de la vie quotidienne, des conditions concrètes dans lesquelles elle est composée, chantée, reçue ». DUMONT. *Le Français par la chanson*, L' Harmattan, Paris, 1998.

<sup>55</sup> Opus cit, p.13

<sup>56</sup> *Le français chanté ou la langue enchantée des chansons*. L'Harmattan, Paris, 1999.p.55



Outra consideração a ser evidenciada é a importância de tudo o que circunda a mensagem na construção da significação da canção. Gardes-Tamine ilustra essa reflexão com relação à poesia (um gênero de arte que se aproxima da canção devido ainda ao seu aspecto textual) :

*“Tout texte est un objet symbolique, c’ est à dire qu’ il peut être envisagé comme un acte résultant de facteurs sociaux, historiques, psychologiques, comme engagé dans un processus de réception par un public, et enfin comme un produit achevé, formant un tout provisoirement et pour les besoins de l’ analyse clos sur soi, indépendant à la fois de ses conditions de production et de réception. Le texte est donc un objet complexe dont la signification ne saurait s’épuiser dans un seul de ces trois aspects”.*

Não há pois como considerá-la objeto de menor importância, diante de tais considerações. A canção é um tipo de arte na qual se misturam a técnica e a sensibilidade, melodia e letra, palavra e som, significado e subjetivação constantes : *“...ce mélange de linguistique, de mélodique et de rythmique.....Je réduirai ici les éléments pris en compte à la mélodie et au rythme, laissant de côté l’harmonisation, l’orchestration, l’interprétation, etc..”*<sup>57</sup>.

Lembramos ainda Colette Baumont James, que reconhece na canção pelo menos, quatro funções: a primeira delas, a “...função comunicativa, em que estabelece uma relação consigo mesma e com o outro; um espelho que permite olhar em si mesmo suas próprias percepções, emoções, reações perante o mundo para se situar na sociedade (como diz o poeta, é através do que existe dentro de nós que olhamos para o que está fora de nós); o sujeito, como nosso destinatário, procura se definir por extensão aos outros *eus*; a segunda função, *dinamogênica*, com ritmo marcado e melodia simples, na qual poderemos adotar uma canção para ser musicada por seu tempo, seu ritmo, etc. (nesse sentido ela é, como disse Brassens, uma forma de dança). A terceira é uma função *catártica*: de um lado seu discurso é um local de “alimento afetivo” e por outro coloca as palavras para os que não sabem fazê-

---

<sup>57</sup> CALVET , Opus cit, p. 83.

lo; os jovens procuram nos cantores porta vozes suscetíveis de expressarem um olhar sobre o mundo, emoções eternas (amor, amizade, separação, esperança, mal-estar, etc) que possam degustar e partilhar. A canção acaba resolvendo uma certa dificuldade dos *jovens em relação à língua*, na medida em que muitos deles não sabem colocar palavras nas emoções; essas dificuldades são reflexo de uma certa insegurança linguística. A quarta é uma função *socializante*, importante, ao mesmo tempo que uma tomada de distância com relação aos problemas relacionados com esta socialização. Sua função socializante inegável está inscrita na temática dominante da alteridade que se coloca sobretudo no papel da voz, no emprego de sinais que revelam sistemas de comunicação, sobre seus temas recorrentes do amor, da separação, da amizade, etc. Sem nenhuma dúvida, ‘a canção está (...) estreitamente ligada à existência do homem neste planeta’ (Vian, 1966: 10), e por esta razão, carregada de inúmeros estereótipos ou imagens dos “quatro cantos”, eternamente repetidas, no entanto, seu ouvinte procura a relação com o outro segundo suas necessidades e a incessante troca entre ele mesmo e seu meio.”<sup>58</sup>

### **2.2.2 A canção como instrumento de ensino da cultura francesa**

*Qui dit motivation, dit chanson.*

Pierre Dumont

O que cabe ainda acrescentar sobre a canção, enquanto instrumento didático do ensino de línguas estrangeiras, especificamente do FLE ?

---

<sup>58</sup> Opus cit, p.256

O título do livro-documento que Pierre Dumont compôs em colaboração com Reanud Dumont não deixa dúvidas: “Le français par la Chanson”.

A riqueza desta obra está, certamente, à altura de seu objeto, (a canção francesa), ao mesmo tempo em que os autores exploraram uma fonte documental preciosa (Le Français dans le monde), que nos aporta dados históricos e a compreensão dos fatos sociais abordados; o comentário do livro nos define bem seu papel:

*“...’ Le français par la chanson ’ est d’abord un ouvrage de didactique puisque sa première ambition a été de faire le point de tout ce qui s’est écrit, en particulier dans la revue Le Français dans le monde entre 1980 et 1995, sur l’utilisation de la chanson en classe de français. Mais la chanson, quand elle est bien faite, et surtout, quand elle a du succès, s’inscrit aussi dans l’histoire collective de la société où elle se développe. A ce titre, elle est une merveilleuse clé permettant de découvrir les fonctionnements sociaux de la culture d’où elle a émergé...”*

Dumont nos orienta sobre a profundidade deste objeto estudado, ainda sem entrar na questão pedagógica, mas salientando os efeitos perlocutórios<sup>59</sup> que as canções podem causar:

*“Le sens de la chanson n’est donc pas dans les mots mais au-delà des mots: une certaine complicité se noue (par l’effet perlocutionnaire qui transcende en quelque sorte le linguistique) entre l’auteur-interprète et l’auditeur-destinataire.”<sup>60</sup>*

---

<sup>59</sup> Para Houaiss, que exerce um efeito sobre o ouvinte (para amedrontar, persuadir etc.), dependendo, por isto, fundamentalmente, da situação da enunciação (diz-se de ato lingüístico); perlocucional, perlocucionário

<sup>60</sup> P. 15 Opus cit.

O autor segue assim o parecer de Austin, o pai da pragmática, que preconiza que os efeitos discursivos podem ser o resultado: do ato de dizer alguma coisa (ato locutório e efeito locutivo); o ato terminado, dizendo algo (ato ilocutório, efeito ilocutivo) e finalmente o ato terminado para além das palavras que pronunciamos pelo efeito que podemos produzir sobre o destinatário (ato perlocutório e efeito perlocucional).

O panorama da evolução da canção francesa entre 1980 e 1995 abordado por Dumont (cuja fonte é a revista *Le Français dans le monde*) considera ainda uma classificação interessante, a partir do período do Pós-Guerra até 1980, sugerido por Carmen Mata Barreiro, organizando as canções deste período em oito grupos distintos. Apesar das inevitáveis críticas, este critério da autora nos permite compreender que a canção francesa permanece um bom indicador do estado e da evolução da sociedade francesa desde o fim da Segunda Guerra Mundial.

Assim, a classificação proposta nos fornece elementos capazes de caracterizar cada época, através ainda dos temas evocados através das canções indicativas:

- 1- Os anos do pós-guerra: 1945 – a canção popular (Edith Piaf/ *Milord*; Y.Montand/ *La bicyclette*) e canção rive gauche (J. Gréco/ *Un petit poisson, un petit oiseau*; L.Ferré/ *À Saint Germain des Près*);
- 2- Os anos 50: um sangue novo – a dificuldade de ser (G.Brassens/ *La mauvaise réputation*); *Les femmes* ( G.Brassens/ *Une jolie fleur*); *L'amitié* (G.Brassens/ *L'Auvergnat*); *L'humour mordant* ( J. Brel / *Les bourgeois*); *L'ironie* (J. Brel / *Les bonbons*); *L' amour* ( J. Brel / *Ne me quittes//QUITTE pas*).

- 3- Os ritmos novos: 1953 - Gilbert Bécaud
- 4- Os jovens no poder: 1956  
A chegada do rock and roll (J. Halliday / Souvenirs Souvenirs); (E.Mitchell / Mauvaises vibrations); A soul music (F.Hardy / Tous les garçons et les filles de mon âge).
- 5- O folk: fim dos anos 60  
O folk contestatário (M.Le Forestier/ San Francisco); Folk ligado ao movimento ecologista, ao reconhecimento da cultura local (A. Stivel / Tri Martolod)
- 6- A renovação da canção-texto: 1968  
(G. Moustaki / Le métèque, J. Ferrat / La montagne);  
une expression féminine (M.P. Belle : La Parisienne ; Mama Béa : Soixante huitarde) ;
- 7- Uma nova canção francesa (festivals, Printemps de Bourges, etc) : o pós 70(Alain Souchon / Allô maman Bobo; G.Lenorman / Si j'étais président).
- 8- New wave, dos punks aos « na moda » : anos 80  
(Higelin / Lobotomic/autonomie; B.Lavilliers: CIA;  
Renaud: Laisse béton ; Indochine/ Kao bang).

Com efeito, esta classificação proposta poderá servir de inspiração ao professor de FLE na tarefa de conduzir o aluno à apreensão de uma competência cultural sobre uma certa época ou sobre um tema específico.

Muitas outras fontes de informação históricas sobre as canções, seus períodos, os temas abordados, bem como a biografia dos autores ou intérpretes podem ser obtidas pelo riquíssimo site [www.lehall.com](http://www.lehall.com), com referências precisas e fiáveis.

Dentre as muitas modalidades temáticas das canções, encontramos um capítulo à parte que poderá ser muito bem explorado culturalmente pelo professor de FLE: *a canção nostalgia*. Esta, cujo maior representante é Charles Trenet, é merecedora de um estudo especial na revista *Le Français dans le monde* (edição nr 224, de abril 1989). Afinal, qual a importância de Trenet no imaginário cultural da canção francesa ?

L.J. Calvet atribui um lugar muito especial ao “*fou chantant*”, apelido recebido por Trenet a partir de 1938, que agrada não somente os que foram seus contemporâneos, mas também a juventude:

*»D'abord parce que ce sont des réussites musicales, des mélodies qu'on retient facilement et qu'on siffle longtemps, mais surtout des réussites textuelles. Avec Charles Trenet, la chanson quitte ce genre compassé qu'elle avait dans la première moitié du siècle et les mots semblent, soudain, se mettre à danser. «*

Et Jean Cocteau acrescentaria :

*« Trenet a sécoué et crevé un edredon. Cet edredon que les bohémiens d'Appolinaire transportent comme un cœur ».*

*« ...Trénet chante par la bouche des ouvriers qui repavent une rue et celle des cyclistes qui pédalent sous nos fenêtres. Vite, la chanson cesse de lui appartenir et, comme La Mer, devient Marseillaise et bien public »*

Esta inovação ao estilo da canção francesa que traz Trenet pode ser melhor explicitado na sequência:

*“...c’est comme si le surrealisme prenait d’assaut la Scène du music-hall, et les syllabes valsent, comme prises de folie, les onomatopées, les allitérations, les coq-à-l’âne pleuvent comme une neige de duvet et deviennent, peu à peu, le pain quotidien de la chanson de l’auteur. »*

Outra marca característica de seu estilo de canção é a nostalgia, tema que hoje tanto nos atrai, representada pelo seu “je” que fala de sua vida, sua infância, suas historietas, pequenos quadros, esboços que constroem a situação, um personagem, por vezes, com estranhas ressonâncias que lhes dão um tom singular. É o caso, por exemplo, da canção *Je chante*, que apesar do ritmo alegre, conta a história de alguém que se suicida enforcado (*“ficelle, tu m’as sauvé de la vie”*).

É importante salientar as declarações de Georges Brassens e de Jacques Brel, que conhecendo de cor a obra de Trenet, afirmam que não poderiam nunca ter cantado sem que tivesse havido a pequena revolução realizada por Trenet; os herdeiros de Brassens e de Brel, como Bernard Lavilliers e Jacques Higelin, também se referem à Trenet com o mesmo entusiasmo. Assim, vemos ainda hoje, suas canções serem associadas em todos os cantos, por vários públicos, canções populares, sem serem, no entanto, nem entediadas, nem fáceis.

Desta forma, poderemos, dentro da visão dos pequenos quadros, das pequenas histórias evocadas por Trenet, pensar a canção como um enfoque renovado da cultura (ou da civilização, no caso de as usarmos como sinônimos).

Carmen Mata Barreiro sugere, na edição 198 de *Le Français dans le Monde* (janeiro de 1986), a utilização da canção enquanto elemento integrante de uma possível pesquisa sociológica, em que cada época da história poderia ser

ilustrada através de canções, aparecendo como um traço cultural, podendo ser inserida numa rede de significações. E longe de pertencer a um domínio estático, objeto de estudo exaustivo, histórico, ideológico ou econômico, a canção compõe um conjunto em eterno movimento, que necessita ser compreendido num momento preciso de sua evolução em relação a demais elementos.

Documento social *“très parlant”*, e porque não dizer *“très chantant”*, a canção pode ser ainda definida como sendo um dos elementos da personalidade coletiva francesa, tal como pode ser percebida do exterior pelos aprendizes estrangeiros. Categorização, no entanto, perigosa, uma vez que ficamos à mercê do poder da mídia que faz veicular o que lhe apraz ou convém, e que faz gerar um falso quadro, refletindo a responsabilidade detida pelos meios de comunicação quanto à criação dos estereótipos:

*“L’utilisation pédagogique de la chanson française en classe est donc étroitement subordonnée à la politique culturelle de la France à travers les moyens modernes de diffusion qu’offre un instrument comme TV5 par exemple. Cette politique doit être diversifiée afin que l’on échappe au modèle unique selon lequel la chanson française devrait être ‘lente et mélodique’, qualificatifs qui lui sont le plus souvent attribués par les apprenants étrangers interrogés ».*

Isso significa que não podemos nos ater apenas ao que é veiculado para atribuímos valores e construirmos conceitos; se quisermos obter dados fiéis do que se passa realmente no nível de uma cultura, ou das produções resultantes desta cultura; é preciso ir mais além; será necessário um enfoque descritivo das características do grupo humano em questão, recolhidas a partir de seu *sistema social* (tudo que concerne a vida, a reprodução e a subsistência da população); *sistema econômico* (tudo que se refere à produção, ao consumo, troca de bens e serviços); *sistema político* (a organização das relações entre os homens enquanto cidadãos, poderes de



decisão, etc); *sistema cultural* (criação e difusão dos códigos, de todos os tipos).

Henri Holec (no artigo intitulado “*L’acquisition de la compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ?*” publicado no nº 69 de *Le Français dans le monde – Etudes de Linguistique appliquée*, coordenação de Geneviève Zarate, em janeiro-março de 1988) desenvolveu estes pontos, citando sobre quais domínios o ensino da civilização deve se basear para colher suas informações: a história do grupo humano em questão, a sociedade na qual vivem os indivíduos deste grupo, e as produções de todos os tipos deste grupo.

Não se trata de uma apresentação enciclopédica e indigesta; mas antes, do conjunto dos traços próprios de uma determinada sociedade. Poderemos considerar, por exemplo, que a civilização deva ser objeto de uma análise em vários níveis, da mesma forma que a língua, dentro: de um substrato – tudo o que pode ser identificado como realidade desta civilização e que é resultante das influências que moldaram uma certa situação ou o conjunto dos “traços” deixados como marcas de todos os grupos que a constituíram; estudo que põe em evidência a demografia (repartição geográfica, densidade, relações com vizinhança, fenômenos migratórios) dessa sociedade, e, num segundo aspecto, a repartição da população por sexo, idade, família e ainda às três necessidades básicas do indivíduo: alimentação, vestimenta, moradia.

- Das manifestações desta civilização - seus comportamentos, as práticas quotidianas geradas pelos objetos, já que mais que o objeto em si, o seu meio é que se torna significativo, supondo então um estudo horizontal da sociedade, fundamentado não somente no estudo de cada objeto, mas também nas combinações com outros objetos – análise sintagmática da sociedade. Assim visto, todo objeto serve como testemunho econômico, cultural e social ( as três grandes categorias que caracterizam o agente social, segundo Pierre Bourdieu), sendo considerado segundo seu contexto,

assim como a palavra na língua com seu valor referencial – denotativo – e seu valor conotativo.

- Do seu sistema – ou seja, o conjunto coerente e próprio de cada comunidade, dentro de uma rede de relações e de oposições; aqui a língua é vista como um ser vivo, que envelhece, e que faz veicular valores culturais, sociais e morais específicos de uma geração. Desta forma, a competência cultural não deve ser considerada como um fim, mas sim como um ensino-aprendizagem complementar, ligado à aquisição da língua e sua prática social.

Aceitar a idéia de que a civilização funciona como um sistema, assim como a língua, nos leva à noção de *“crible phonologique”* que poderemos traduzir por *filtro* ou *seleção*) proposta por N.C. Troubetzkoy, falando sobre as dificuldades de se passar de um sistema cultural a outro. H. Besse generalizou este conceito para todos os tipos de componentes (verbais e não verbais) da comunicação, considerados como semioticamente estruturados, ligando aos sistemas semióticos da língua ou cultura de partida: os filtros morfosintáticos, lexicais, discursivos e culturais (estes subdivididos ainda em: inconsciente, consciente e os estereótipos – que se valem do consciente e do inconsciente, eis porque seu estudo é interessante).

De fato, os estereótipos são um conjunto de traços que tipificam um grupo, no seu aspecto físico, mental e comportamental, longe da realidade, restringindo-a e deformando-a. O utilizador do estereótipo pensa estar procedendo a uma simples descrição, mas na verdade coloca a realidade numa forma. Uma representação estereotipada sobre um grupo não se contenta em deformar, caricaturizando, mas também generalizando, aplicando automaticamente o mesmo modelo rígido a cada um dos membros do grupo.

O estereótipo representa ainda uma simplificação com uma escolha limitada de elementos essenciais à compreensão; esta simplificação se dá por este fator, por omissões conscientes e por simples esquecimentos. O estereótipo tende ainda a englobar todas as unidades da categoria que pretende centrar, em algumas características, constituindo, portanto, uma generalização.

No nível sociocultural, estereotipar é valer-se dos mesmos conceitos para definir elementos de uma categoria, sem se preocupar com as exceções, ou sem considerar em que medida o conteúdo dos estereótipos não se aplicaria melhor à essas exceções. Assim, Dumont nos dá o exemplo do estudante estrangeiro que é indagado sobre quais representações ele faz da França, ao que ele responde: “A França, para mim, evoca o romantismo, a língua é romântica, é o país da moda e do amor”<sup>61</sup>. Ele está sendo vítima de um estereótipo, de um tipo de significação pronta, composta sobre elementos simbólicos simples que substituem a informação real. E acrescenta:

*« Structure cognitive acquise et non innée, soumise à l'influence du milieu culturel, de l'expérience personnelle, d'instances d'influences privilégiées comme les communications de masse, le stéritype plonge ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié au préjugé qu'il rationalise et justifie ou engendre »<sup>62</sup>.*

Outro conceito importante para ser considerado é o de “*estilo coletivo*”, criado por Scavée e Intravaia<sup>63</sup>, pesquisadores que procuraram criar uma *estilística comparada*,<sup>64</sup> aplicada a um ensino de línguas e à tradução, de forma indireta. Esta dupla de pesquisadores identificou, de início, os “*étymons*

---

<sup>61</sup> Minha tradução, DUMONT, opus cit, p. 110.

<sup>62</sup> Minha tradução, DUMONT, opus cit, p. 111.

<sup>63</sup> Da Escola de Intérpretes Internacionais da Universidade de Mons, na Bélgica.

<sup>64</sup> Disciplina que estuda as possibilidades expressivas da língua e o estilo individual referente à escolha entre essas duas possibilidades, operado em discurso pelo sujeito falante. A instância intermediária constitui o estilo coletivo, ou seja, efetua a escolha de um modo de sensibilidade particular entre as possibilidades de expressão afetiva.

*spirituels*” (inicialmente o do barroco italiano) cujas características psicológicas seriam: gosto pelos contrastes, manifestação da sensibilidade, abertura para o novo, grande preocupação pelos detalhes. Já, com relação às características que marcariam a França ou os franceses, para um aluno de francês língua estrangeira, teríamos provavelmente as seguintes respostas: Tour Eiffel, país do amor, socialismo, etc. E esses diferentes estilos coletivos podem ser utilizados como pontos de apoio no ensino do FLE.

Dumont chama a atenção para o fato de que a passagem de uma “*língua-cultura*” para outra, constitui um trabalho de educação que se realiza progressivamente, na percepção de sinais verbais e não verbais, o que é bem diferente de uma percepção cultural realizada a partir de um olhar rápido.

Mas, é certo que existe um grande número de dificuldades nesse processo de ensino-aprendizagem da cultura estrangeira, algumas provenientes de sua própria natureza e podemos assim resumi-las:

- 1- Toda cultura possui uma parcela de elemento implícito;
- 2- Este implícito não constitui impedimento para que consideremos possível o levantamento de culturas através de sistemas cujos princípios de organização não acontecem sempre da mesma forma;
- 3- As diferentes culturas, embora “*dialoguem*”, mantêm uma certa impermeabilidade, necessária, aliás, para sua salvaguarda e proteção.

Este terceiro ponto apontado nos remete ao polêmico conceito do *intercultural*, (segundo Dumont, inventado pelos idealistas) que deve consistir numa atitude de admitir a *diferença*. E uma vez mais esbarramos no conceito da diferença, já abordado anteriormente, única forma de fazer resguardar nossa individualidade, nossa identidade e cidadania (pessoal ou coletiva). É portanto dentro deste espírito que deve ser concebido o ensino do

FLE, atitude tal que deve ser mantida entre professores e alunos para a compreensão do mundo que nos circunda atualmente, do ponto de vista cultural.

Importante é ainda compreender que o processo de retenção a visão do mundo se dá pela prática da codificação quotidiana (pequenos fatos quase que microscópicos), para além de sua consciência, uma aquisição que se dá de forma *implícita*.

O *implícito* se situaria, assim, entre a *palavra* e o *silêncio*, questionando, ao mesmo tempo, o sistema de representação do mundo e a forma pela qual ocorre, se propaga e se modifica. Isso porque, nas interações sociais, de aparência insignificante, está sempre presente o elemento *implícito*. Nossas escolhas quotidianas são marcadas por regularidades que formam o sistema cultural, obedecendo a três regras principais: o princípio da *economia*, da *hipótese* e das *regras sociais*.

A primeira regra diz respeito às referências que permanecem implícitas entre os membros de uma comunidade que se posiciona acima da troca verbal; é como se o passado fosse atualizado tacitamente, e ao ativar os fatos do passado, surgem significados talvez adormecidos. Para Michel Foucault,<sup>65</sup> o implícito é “*a arqueologia de nossas práticas culturais que inscrevem o indivíduo no tempo*”. Isso porque numa troca comunicativa, apenas fragmentos do saber são mobilizados naquele exato momento, realizando uma “*economia*”.

A segunda regra diz respeito à alusão; a alusão é o vetor essencial do implícito. Toda alusão se baseia num “*cálculo estratégico*”, procurando otimizar as condições nas quais o decodificador poderá decifrar as intenções veiculadas.

---

<sup>65</sup> FOUCAULT, Michel. *L'Archéologie du savoir*. Paris. Gallimard, 1969.

A terceira regra diz respeito ao domínio das regras sociais. Existe uma característica oficiosa em toda comunicação, pois o funcionamento do implícito requer uma organização da realidade, uma lógica aceita e difusa pelos membros da comunidade. Ele impõe uma visão do mundo de ótica clandestina. Esses conhecimentos são importantes para que seja fixada como objetivo a aquisição de uma competência de comunicação para a compreensão do comportamento social e interações com a comunidade em questão.

Ducrot ilustrou muito bem este quadro através de seus conceitos de “*presuposição linguística*”, que fazem do funcionamento da língua, uma espécie de jogo social, com regras conhecidas pelos seus participantes.

Sabemos que o funcionamento profundo da língua traz consequências sobre a forma de pensar da comunidade. Assim, os locutores estão predispostos a certas atitudes extralinguísticas condicionadas pela sua língua materna, o que chamamos de universo semiótico específico. A língua vem então a ser considerada como a manifestação mais privilegiada da cultura, com a qual tece ligações estreitas, sendo, ao mesmo tempo, língua, discurso, cultura e civilização, fenômenos esses da mesma natureza.

### **2.3 Aprendendo com canções: interação e ludicidade**

*“Sempre foi difícil saber o que faz o encanto e a eficácia da união de letra e melodia numa canção. (...) A articulação da fala cotidiana, em sua efemeridade, combina-se com a continuidade da voz cantante no gesto “malabarístico” do cancionista que equilibra “a melodia no texto e o texto na melodia”.*

*Luiz Tatit*

Podemos retornar à questão central, à qual tentaremos responder mais pontualmente: afinal, por que os alunos aprendem tanto *línguas estrangeiras* com canções ?

Sabemos que a organização do que chamamos comunicação em sala de aula tem efeitos sobre o processo de aprendizagem. Estes dispositivos podem favorecer ou desfavorecer a segurança, o bem-estar, a atenção, a implicação e a motivação, de tal forma, que chegam a facilitar ou prejudicar as tarefas da aprendizagem. Esse princípio pode ser entendido como válido para todo tipo de comunicação já que esta é a responsável por gerar, entre outros elementos, o ambiente no qual se desenrolará o cenário do ensino-aprendizagem.<sup>66</sup>

Na verdade, o que devemos levar em conta é o fato de que devemos à *interação* a manifestação de certas opções organizadoras das relações entre as diferentes formas do saber, no tocante ao professor e ao aluno.

Não podemos imaginar que o aluno, de posse dos fragmentos do discurso do professor, elabore, sozinho, na sua intimidade, seu trabalho cognitivo, desprezando, por exemplo, a interação como elemento fundamental neste processo. De fato, é no âmbito externo, que identificaremos o suporte e a base para a atividade cognitiva do aprendiz, através da atividade linguística e da interação.

Podemos conceituar a *atividade linguística* como sendo um vasto todo, em que se encaixam os jogos mais ou menos lúdicos da aprendizagem escolar, bem como as definições, as argumentações, as explicações, etc., mas devemos sobretudo considerá-la como elemento constitutivo do processo de aprendizagem. Ela abandona, portanto, sua função meramente *instrumental*, em que expressaria um pensamento já construído, para dar lugar a algo novo, que será elaborado.

---

<sup>66</sup> HALTE, J.F. et ANDRE, P. *Pour un nouveau enseignement du français*. Actes du Colloque de Cerisy, 1979, Bruxelles-Paris-Gembloux, de Boeck Duculot.

É ainda com a atividade de interação que a aprendizagem poderá se realizar, já que esta resulta de uma negociação de sentidos: os controles pragmáticos do que dizem uns e outros, os cálculos e as negociações dos sentidos dos enunciados têm por resultado a apropriação e a fixação do sentido.

Devemos ainda, dentro desse contexto, considerar o ensino-aprendizagem como co-produção, resultado do jogo interacional entre professor e aluno. Mas esta co-produção só pode se dar quando ocorre o reconhecimento recíproco, ou seja, uma aceitação da obra a ser realizada conjuntamente.

Segundo Geraldi<sup>67</sup>, “toda interação é uma relação entre um *eu* e um *tu*, relação intersubjetiva em que se tematizam representações das realidades factuais ou não”. Milanez<sup>68</sup> define a interação como “um processo de interdependência dos comportamentos linguísticos dos interlocutores em presença, e o resultado da influência exercida pelo quadro da comunicação sobre seus enunciados”.

Desta forma entendemos que na interação, processo em que os interactantes se revezam nas condições de falante e ouvinte, ocorre uma ação entre ambos, o que Brait<sup>69</sup> define como sendo uma “*atividade cooperativa*”: “... sendo a interlocução aberta (há o revezamento de posições), na medida em que cada um dos participantes interage parcialmente no projeto de construção de sentido do outro. Isso significa dimensionar a interação verbal como uma *atividade cooperativa*, que implica um conjunto de movimentos coordenados por parte dos participantes.”

---

<sup>67</sup> GERALDI, J. W. *Linguagem e interação*. Tese de Doutorado. Campinas, 1990, IEL, Unicamp.

<sup>68</sup> MILANEZ, W. *Recursos de indeterminação do sujeito*. Dissertação de Mestrado, 1982, Campinas, IEL, Unicamp.

<sup>69</sup> BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, Dino (Org). *Análise de textos orais*. 1993, São Paulo, Humanitas.



Partindo das definições acima, fica claro o papel do professor e do aluno, os dois agentes do discurso interativo na sala de aula. Ao aluno cabe, se possível, fornecer pistas ao professor sobre a assimilação das atividades propostas e realizadas. Ao professor, compete estar sempre atento à estas possíveis sugestões, filtrando-as, e, detentor de um maior conhecimento do assunto, orientar, acompanhar, empenhar-se na aplicação de atividades, que mais se adaptem à apreensão das competências desejadas. Depende ainda de sua habilidade encontrar os mecanismos para que ocorra a otimização do aprendizado e a apropriação do conhecimento de forma prazerosa.

É dentro desse âmbito que poderemos inserir o aprendizado do FLE através de canções, ou mais amplamente, o aprendizado de línguas estrangeiras.

Dentro desse enfoque, é possível contextualizar o estudo das canções na aulas do *FLE – Français Langue Etrangère*, reconhecendo nesta estratégia uma forma de colocar o sujeito (aluno) face a um objeto (as canções), propiciando-lhe uma forma singular de sentir o mundo da cultura e da língua francesa, e reconhecendo nessa fusão a resemantização subjetiva de significados.

Boiron<sup>70</sup> define o aprendizado da língua francesa por meio das canções da seguinte forma: “... A canção e a música são solicitações afetivas e estéticas não-verbais. Bem apresentadas, elas podem gerar acessos à língua frutíferos. A canção é um elo com a cultura do outro em toda sua diversidade. Ela constitui um local de descoberta da realidade multicultural francesa e francófona. Ela tem ainda a missão do prazer, do divertimento. O idioma francês não é concebido unicamente para trabalhar, para fazer exercícios. Pode-se rir, dançar, divertir-se com as canções. em francês”.

---

<sup>70</sup> BOIRON, Michel. *Chansons en classe, mode d'emploi*. In: *Le Français dans le monde*, 318, Paris, 2001, 55-56.

Licari<sup>71</sup> por sua vez, realça o ludismo presente nas atividades de aprendizado infantil, envolvido nas canções, função que nós adultos necessitamos redescobrir e explorar:

*“A origem das canções é, ao mesmo tempo, lúdica e didática: as crianças cantam para aprender a falar, vestir-se, para reconhecer os objetos, as cores, em resumo, para descobrir e organizar o mundo. Mas se esta função didática está evidente nas canções infantis, ela o está muito menos nas canções de adultos, onde é preciso aprender a descobri-las”.*

### **3- APLICAÇÃO DO ENSINO DO FLE COM CANÇÕES: RELATÓRIO DA EXPERIÊNCIA**

#### **3.1 Introdução**

Essa pesquisa sobre o ensino/aprendizagem da língua francesa a partir de canções foi realizada em um curso extra-curricular de francês de 30 horas ministrado no mês de janeiro do corrente ano, no Prédio de Letras da FFLCH, organizado pela área de Língua e Literatura Francesa do DLM (Departamento de Letras Modernas) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) através da Comissão de Extensão e Cultura (CCEX), com o título:

---

<sup>71</sup> LICARI, Anita. *Bien faite pour apprendre...les chansons*. Le Français dans le monde, 184, Paris: 34-37.

*“Aprendizagem da língua francesa através do uso de canções: algumas representações sobre a França e os franceses”.*

Foram oferecidas vagas para 20 alunos num curso de 30 horas, distribuído em 10 sessões de 3 horas cada uma . Foram diferentes as atividades previstas: compreensão línguístico-discursiva das canções estudadas, análise dos temas tratados, levantamento de elementos culturais, *tópicos* gramaticais decorrentes do texto, respostas orais a perguntas previstas na ficha elaborada com critérios definidos na análise pré-pedagógica da canção, re-escritura ou re-criação de textos, a partir das canções estudadas. A parte relativa à pronúncia foi também abordada.

Foram escolhidas as canções: *Le petit pain au chocolat, Douce France, C’est ça la France, Lily, La langue de chez nous, La Bohème, Ma Liberté, Alexandrie, L’été indien e Les maudits français.*

Os temas abordados: foram trabalhados, entre outros os temas da imigração, da discriminação racial, da cidadania, da gastronomia, do amor, da língua francesa, entre outros, representativos da sociedade francesa , propiciando ao aluno uma visão geral de diferentes conteúdos sociotemáticos vistos pelo compositor num certo momento-histórico.

O público-alvo e nível exigido: foi solicitado o nível intermediário de francês a fim de possibilitar aos alunos o acompanhamento e participação no curso (ministrado em francês, com algumas intervenções em língua materna ). O público contou com a participação sobretudo de alunos da Usp de diferentes níveis (graduação e pós graduação) e de ex-alunos da instituição (alguns alunos do curso extra-curricular de francês), cuja faixa etária variou entre 24 e 65 anos. Público eclético e na sua totalidade, extremamente motivado e interessado no tipo de aprendizagem proposta; motivação essa demonstrada que foi, sem dúvida, um elemento de grande relevância para o sucesso obtido no curso ministrado.

O curso contou na primeira aula com a presença da *Profa. Dra. Maria Sabina Kundman*, que ministrou uma aula de fonética na qual fez uma revisão dos símbolos fonéticos do francês e preparou os alunos para as aulas subseqüentes nas quais se privilegiaria sobretudo a parte oral. A revisão fonética interessou os alunos que se mostraram ativos e participativos. Os participantes chegaram mesmo a solicitar aulas específicas de fonética, que não puderam ser realizadas, pois os objetivos gerais do curso já tinham sido traçados anteriormente com outros parâmetros para as dez aulas previstas com o estudo de dez canções.

Em outra aula o curso pode também contar com a presença do Chefe Pâtissier *Fabrice Le Nud* (da Pâtisserie Douce France), especialmente convidado para intervir na temática *gastronomia*, o que motivou bastante os aprendizes que puderam ter a intervenção de um francês nativo especialista na área que conseguiu transmitir aos alunos informações preciosas sobre o assunto, do ponto de vista lexical e sociocultural.

Dois questionários foram distribuídos aos alunos na primeira aula: o primeiro foi a "*Ficha de identificação*" e objetivou colher dados pessoais dos alunos, assim como suas representações sobre a França e a língua francesa, para melhor conhecê-los e ver quais as representações que tinham sobre o país e seus habitantes. Na parte referente à França os participantes se lembraram entre outras das palavras "romantismo", "cultura", "amor", "gastronomia", "perfumes", com relação a franceses, das palavras "fechados", "superiores", "cultos", "snobs" e na parte relativa à língua francesa afirmaram considerá-la: "sonora", "delicada", "bela", "*difícil*" o que confirmou certas representações que os aprendizes de francês de diferentes níveis têm normalmente da França, dos franceses e da língua francesa (o que se constatou é que houve na resposta dada pelos alunos reprodução de algumas das imagens estereotipadas mais conhecidas).

O segundo questionário teve como objeto recolher dados para o curso de aprendizagem da língua através de canções: línguas estrangeiras

estudadas pelos participantes além do francês, interesse por línguas estrangeiras, canções francesas conhecidas dos alunos, canções de que mais tinham gostado, o interesse e as razões de estudar o francês.

### **3.2 Justificativa para a escolha dos *corpora* e estratégias no preparo do curso**

O objeto central do curso mereceu um estudo atento na etapa de sua preparação. Isso porque a escolha das canções e o trabalho a ser realizado devia estar diretamente ligado ao objetivo traçado: escolha das canções em função dos temas a serem desenvolvidos do ponto de vista cultural ou intercultural, critérios de análise, formas de abordagem da canção na sala de aula, visando facilitar aos alunos o acesso ao sentido, atividades previstas visando a compreensão, apropriação do léxico e estudo e/ou revisão de algumas questões gramaticais que ofereciam dificuldade, impressões sobre a canção. Com relação às questões que mereceram reflexão nessa etapa prévia : a) número de canções: a definição do número de canções a serem estudadas foi decorrente da carga horária estabelecida : 10 aulas de 3 horas cada uma b) temas abordados: foram escolhidos temas e canções que poderiam despertar interesse nos alunos e fazê-los refletir sobre a temática abordada na canção. Mas foram igualmente considerados .além do tema, o ritmo, a musicalidade, o compositor e o intérprete, bem como a época de criação da canção, para melhor contextualizar seu universo. No entanto, a questão temática foi considerada prioritária em função dos objetivos visados no curso

Desta forma, as 10 canções foram previamente selecionadas e preparadas em sua totalidade, antes de serem apresentadas na sala de aula. É importante salientar que cada canção mereceu estudo atento e minucioso,

em sua análise pré-pedagógica. Mereceu igualmente reflexão a forma de abordá-la.

No dizer de Sophie Moirand<sup>72</sup>:

*“Tout texte destiné à être utilisé dans un cours de langue nécessite une analyse préalable par l’enseignant. On l’appellera l’analyse prépedagogique, car elle concourt à la préparation de l’acte pédagogique et ne se sert à la différence des analyses théoriques, ni à construire ni à tester une théorie linguistique. Dans le domaine particulier de la compréhension de l’écrit, l’analyse prépedagogique a deux objectifs principaux: d’une part, elle constitue, pour l’enseignant, un moyen d’investigation des fonctionnements d’un texte à différents niveaux (lors d’un cours il doit en effet pouvoir répondre aux demandes, pas toujours prévisibles, des apprenants; d’autre part, elle doit permettre à l’enseignant d’imaginer les stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à accéder aux sens d’un texte (technique de repérage, découvertes d’indices, tactique de vérification, etc ».*

Torna-se importante salientar que no percurso de análise pré-pedagógica foram considerados, entre outros, os seguintes elementos: levantamento de campos semânticos da canção e das “imagens” do texto, enfoque lingüístico (marcas de enunciação, sujeitos enunciadores, receptores, local e momento da enunciação, modalidades, atos de fala, etc), enfoque lógico-sintático (relações temporais, determinantes, pronomes, etc), formas da frase, etc, elementos que poderiam ser importantes na interpretação do texto e na captação do sentido. Buscou-se também levantar questões de ordem cultural.

O levantamento de dados significativos existentes na canção na análise pré-pedagógica visou dar ao professor estratégias de abordagem que facilitassem ao aluno o acesso ao sentido e a descoberta de elementos de

---

<sup>72</sup> MOIRAND, S. *Situation d’écrit*. Edition Hachette, Paris, 1979, p. 74-88.

ordem cultural. Para tanto uma “Grille” foi utilizada (ver anexo), visando realizar um trabalho de pré-análise e exploração anterior à aplicação em sala de aula; os elementos constantes desta auxiliaram-me no levantamento dos dados que compunham cada *corpus* de canção, possibilitando-me estudar e estabelecer estratégias para conhecer o universo de cada canção, bem como o que apresentavam de interessante, e de que forma eu deveria realizar a “entrada” sociocultural. Assim, cada uma das canções foi minuciosamente estudada, permitindo mesmo uma triagem de quais delas poderiam me propiciar a exploração de tais ou tais elementos.

Cada canção apresentou surpresas interessantes, a cada estrofe, descobertas que foram sendo feitas conjuntamente pelo professor e pelos alunos num percurso ativo, participativo e estimulante do ponto de vista lingüístico e cultural.

O grande interesse do texto de Moirand, além do conteúdo apresentado foi o de me sensibilizar para a importância da maneira de abordar o texto, visando facilitar ao aluno a compreensão da mensagem. Acreditamos ter sido esse encaminhamento e a formulação das questões resultantes da análise pedagógica o que garantiu a participação ativa e entusiasta dos alunos na abordagem dos textos estudados

Nas 10 canções estudadas, os temas trabalhados foram os seguintes:

1. L'été indien – o amor
2. Le petit pain au chocolat” – gastronomia
3. Douce France – Imagem da França lembranças da infância e do passado
4. Alexandrie – imigração

5. C'est ça la France – identidade francesa
6. Lily – racismo
7. La bohème – arte, boemia, Montmartre, Paris
8. Ma Miberté – liberdade, imigração
9. La langue de chez nous – língua francesa
10. Les maudits français – identidade francesa

Na sala de aula cada uma das canções teve seu contexto cultural focado através, primeiramente, das referências das datas de composição das canções, do universo social do período de referência; também os dados biográficos dos intérpretes/compositores foram abordados, sobretudo quando ofereciam (e geralmente ofereceram ) dados significativos para os corpus em estudo.

Duas das canções possibilitaram um trabalho comparativo, do ponto de vista textual, devido às diferentes perspectivas abordados sobre um mesmo objeto: a França. Foi o caso de *Douce France* e *C'est ça la France*, como veremos a seguir.

Cinco das dez canções trabalhadas na sala de aula, serão retomadas neste relatório, o que nos permitirá ilustrar em algumas canções os comentários levantados e trabalhados conjuntamente com os alunos e na canção “le petit pain au chocolat” alguns dos procedimentos e percursos usados no estudo da canção. Cada canção, foi estudada numa das aulas previstas e pode ser trabalhada de acordo com os elementos previamente levantados na análise pré-pedagógica. Convém entretanto acrescentar que a participação ativa dos alunos, suas dúvidas e motivações fizeram com que em certas questões não previstas quer de ordem cultural, quer de ordem lingüística tivessem que ser abordadas em função de questões levantadas



pelos alunos. Houve sempre preocupação de contemplar, no estudo da canção diferentes aspectos nela presentes.

### **3.3 Aplicação na sala de aula: percursos e descrição dos procedimentos**

#### **3.3.1 Le Petit Pain au Chocolat**

(letra e música de Joe Dassin)

Para o trabalho desta canção na sala de aula, estabeleceu-se, primeiramente a escuta da canção, por duas vezes, sem fornecimento da letra. Num segundo momento, foi entregue a letra da mesma, porém com frases invertidas em sua ordem (puzzle) , para que os alunos identificassem, a ordem através da escuta (3ª escuta).

Após a audição completa da canção e correção oral do exercício , procedeu-se à exploração da parte textual, através de “questões-pistas” capazes de auxiliar o aluno na descoberta do sentido do texto. A seguir, as pistas de exploração expressas de forma oral foram enumeradas e colocadas no quadro para evitar depois eventuais dúvidas de interpretação .

As perguntas relativas à canção que visavam compreensão, inicialmente formuladas de forma oral, foram sendo respondidas e discutidas gradativamente na sala de aula. Em caso de dúvida enunciados completos ou palavras isoladas que ofereciam dificuldade eram transcritas no quadro. As questões de ordem gramatical foram igualmente respondidas e/ou explicitadas pelos próprios participantes, e em caso de desconhecimento da regra ou dúvida, explicadas pelo professor. Depois, eram transcritas no quadro. As questões que ofereceram dúvida na parte gramatical foram o emprego dos tempos do passado ( “imparfait” e “passé simple”) e perguntas sobre a

formação do particípio presente e a diferença entre o "participe présent" e o gérondif. Algumas das questões de ordem gramatical tiveram que ser colocadas no quadro e a formação de certos tempos verbais retomados.

Numa terceira parte da aula, Fabrice Le Nud incumbiu-se de elucidar as referências culturais já pesquisadas sobre as expressões referentes a diferentes tipos de pães, assim como explicar o vocabulário de canção que apresentava dificuldades aos alunos dos pães, e todo o vocabulário algumas palavras da canção. A parte consultada e pesquisada sobre os diferentes tipos de pães foi transmitida aos alunos de forma simplificada mas os textos colocados a disposição dos alunos. Foram objeto de pesquisa as palavras *boulangier/boulangier, brioche, croissant, le croissant, galette, la galette, galet*, expressões com a palavra *galette, baguette, la baguette, baba*, e suas referências históricas.

### **3.3.2. Douce France** (letra de Charles Trenet, música de Léo Chauliac, 1943)

O repertório de Charles Trenet é geralmente bastante apreciado pelos alunos, sobretudo por evocar uma época passada.

O trabalho realizado com esta canção consistiu na: informação sobre o contexto da criação da canção; 1943, data da pré Segunda Guerra. Foram também dados elementos da biografia de Charles Trenet. Após a primeira e segunda escutas, sem a letra, para sensibilizar os alunos para o ritmo da canção, a letra foi distribuída, com algumas lacunas para preenchimento enquanto se desenrolavam a terceira e quarta escutas:

1. *Il revient à ma mémoire*
2. *Des souvenirs familiers*

3. .... ma blouse noire
4. Lorsque j'étais écolier
5. Sur le chemin de l'école
6. .... à pleine voix
7. Des romances sans paroles
8. Vieilles chansons d'autrefois

{Refrain:}

9. Douce France
10. Cher pays de mon enfance
11. bercée de tendre insouciance
12. dans mon cœur!
13. Mon village au clocher aux maisons sages
14. Où les enfants de mon âge
15. .... mon bonheur
16. Oui je t'aime
17. Et ..... ce poème
18. Oui.....
19. Dans la joie ou la douleur

20. Douce France
21. Cher pays de mon enfance
22. bercée de tendre insouciance
23. .... dans mon cœur

24. J'ai connu des paysages
25. Et des soleils merveilleux
26. Au cours de lointains voyages
27. Tout là-bas sous d'autres cieux
28. Mais combien je leur préfère
29. Mon ciel bleu mon horizon
30. Ma grande route et ma rivière
31. Ma prairie et ma maison.

{au Refrain}

Desta forma, após a escuta e preenchimento das lacunas, foi feita a correção e leitura completa da canção, com a transcrição no quadro da grafia das palavras que faltavam na canção.

Na sequência da correção oral, uma exploração textual foi feita, através de questões gerais dirigidas à classe, a fim de verificar o grau

de compreensão da canção e seu sentido. Algumas das questões propostas depois da compreensão, foram as seguintes :

- 1- Como você qualificaria esta canção do ponto de vista da letra ? (tema e léxico)
- 2- E da melodia ? (a melodia combina com a letra ?)
- 3- Elas combinam, letra e melodia ?
- 4- A canção evoca imagens ? Quais ? De que gênero ? (São imagens atuais ?)

Os alunos puderam perceber nesta canção um certo tom de nostalgia. Foi-lhes explicado que era um elemento bastante característico das canções de Trenet. Os alunos disseram tratar-se de letra e melodia simples, agradável. Foi-lhes dito que Trenet gostava de tratar de temas singelos, que falam ao coração, que retomam a infância, as coisas simples, da vida, os retratos ingênuos de uma cidade. A interpretação de Trenet também foi bastante comentada, pois ela dá vida ao poema cantado. Os alunos sentiram que havia um tom de ingenuidade e simplicidade nesta produção de caráter intimista.

Veremos na canção que se segue *C'est ça la France* que foi igualmente trabalhada na sala de aula, alguns elementos comuns à anterior, o que permitiu estabelecer um quadro comparativo entre elas. A escolha destas duas canções foi realizada de forma a fazer com que os alunos as comparassem e pudessem encontrar as semelhanças e diferenças entre ambas, na perspectiva das representações culturais eventualmente evocadas.

### 3.3.3 C'est ça la France (letra e música de Marc Lavoine, 1996)

Como já dito anteriormente, a canção *C'est ça la France* foi trabalhada em comparação com a canção de Trenet. Percebe-se um quadro que apresenta (belas) imagens da França (le petit noir, l'Opinel, la pétanque, etc), bem mais atuais do que na canção anterior (retratos de 1996) e no fundo trata-se de uma apresentação bastante crítica, abordando sempre no refrão “*on est tous des frères selon les déclarations... les trois qui terminent en Té...*”, como forma de lembrança dos problemas sociais que se apresentam na França. Aliás, a própria letra “recomenda” que nunca os esqueçamos (*il faut jamais oublier les trois qui terminent en Té*).

As imagens e observações que se produziram nos trabalhos dos alunos sobre esta canção na sala de aula, comparando-a à canção de Trenet, apontam, basicamente, como resultado, as seguintes observações :

Melodia e estilo do texto: segundo os alunos: sentiram na canção uma melodia sincopada, marcada, ritmada, moderna, totalmente diferente do estilo da melodia de Trenet, por eles considerada doce, romântica, lenta, com frases curtas (Oui, je t' aime/ je te donne ce poème), enquanto Lavoine se expressa com frases longas, complexas mesmo, chegando a criar imagens com sentidos figurados (*ça frise à la Bastille*). Lavoine , evoca regiões da França (*Ça trinque à la pétanque, au comptoir, chez marseille*), evoca também Brassens (*ça Brassens a tout va*), convoca para questões políticas, “les affaires politiques” (*Ça avale son vichy et ça Dreyfus la joie, Jean Moulin Rouge aussi, Pierre Bérégovoy, sa liberté de la presse, c'est pas qu'une impression...*), brinca com as marcas de automóveis Renault et Citroën (*Le plus souvent ça O.S. chez renault, chez citron*), mistura culturas (*Ça camembert, le chinois*), protesta com relação aos franceses (*Ça cherche la bagarre et du boulot souvent, ça lève le poing, ça bouge, ça manifestationne*), e revela seus hábitos quotidianos (uma França

moderna, com engarrafamentos, bares e cafés, “qui bouge et qui aime” (*ça fait des petits*):

« *Ça flique quand même pas mal, ça repasse à  
tabac  
Ça chauffe un peu dans les bals, je rentre à la  
casbah  
Ça bouche sur les périphs, ça rôde encore la nuit  
Ça fait des hiéroglyphes et ça fait des petits... »*

### **Com relação às canções “ Le petit pain au chocolat” e “Douce France”**

**Corpus e léxico** - Enquanto Trenet procura praticar sempre a simplicidade, Lavoine cria formas de expressão originais, o vocabulário contém neologismos (*ça manifestatione*), as expressões populares e gírias (*argots*) estão presentes, como *petit noir*, *pognon*; os tempos verbais são utilizados, em sua maioria, no presente do indicativo, dando força ao texto (*ça flique...ça chauffe...etc*); as frases são também objetivas e afirmativas (o narrador procura a afirmação constante); já para Trenet, o discurso de *Douce France* ocorre no presente, mas também no *imparfait* e *passé composé* (*je te garde dans mon coeur.../ ...ont partagé mon bonheur.../ ...je chantais à pleine voix*); as frases apresentam aspectos subjetivos do autor/narrador, evocando, sobretudo, sentimentos e lembranças (*des souvenirs familiales.../...je revois ma blouse noire.../lorsque j'étais écolier...*)

**Estilo do discurso** - Enquanto *C'est ça la France* prega um discurso sobre o cotidiano *ativo*, com elementos modernos e urbanos, por exemplo, com relação aos engarrafamentos no trânsito (*...Ça bouche sur les périphs, ça rôde encore la nuit...*), ou ainda sobre as pichações dos muros (*...ça fait des hiéroglyphes...*), *Douce France* enfoca as lembranças de infância

do autor, com estilo bucólico e poético, sempre esbarrando nos *souvenirs*, numa nostalgia (*sur le chemin de l'école/ je chantais à pleine voix...*).

**Marcas socioculturais** - Lavoine mostra a diversidade cultural francesa através de referências a hábitos ligados à alimentação (*du chili dans les gamelles et du vin dans les bidons.../ du laguiole à l'Opinel, partager les saucissons*); aos lazeres regionais (*ça trinque à la pétanque, au comptoir chez Marseille.../ça chauffe un peu dans les bals...*); enquanto em *Douce France, A França*, seu país de infância é designado como “*cher pays de mon enfance.../ bercée de tendre insouciance*”; em *Douce France* o autor evoca a imagem da cidade, dos amigos com quem partilhou as alegrias de ser criança (“*...mon village au clocher, aux maisons sages / où les enfants de mon âge/ ont partagé mon bonheur*”). Ainda do ponto de vista cultural, é importante observar que a França caracterizada em *Douce France* contém uma carga de lembranças nostálgicas, de um tempo bom, de uma infância sadia, da pequena cidade, das casas, da vida tranqüila, numa época em que se podia assoviar nas ruas e ouvir essa melodia, sem o risco de ser atormentado pelo forte barulho urbano da cidade grande e ter passado pela Segunda Guerra Mundial que evoca, em todos os momentos, a produção de Marc Lavoine ; *C'est ça la France* é a França como ela é hoje em dia, com seus problemas e lutas sociais, uma França contemporânea, de reivindicações, o país da liberdade, igualdade e fraternidade, “*les trois qui terminent en Té...*”, e ainda que esbarremos em certos estereótipos, “*on est tous des frères selon les déclarations*”.

#### **3.3.4 Lily** (letra e música Pierre Perret, 1977)

A canção Lily representa o tema da imigração e da discriminação racial. As observações feitas pelos alunos mostraram perspectivas interessantes no contexto cultural trabalhado.

Lily representa uma canção forte, com imagens que a ilustram, contando a história desta personagem que, proveniente da Somália, chega na França num navio de imigrantes para revirar as latas de lixo (*pour vider les poubelles*).

A imagem da segregação é bastante reforçada através de situações diversas que imputam, no fundo, o mesmo sentido da discriminação: por meio da imagem das teclas do piano de Debussy (...mais pour Debussy en revanche / il faut deux noires pour une blanche / ça fait un sacré distinguo); ou através da negativa do proprietário do hotel (*un hôtelier Rue Sécretain /lui a précisé en arrivant qu'on ne recevait que des blancs...*); ou da desaprovação da família do futuro esposo (*mais la belle-famille lui dit nous ne sommes pas racistes pour deux sous / mais on veut pas de ça chez nous*).

A letra da canção mostrou-se, para os alunos, de uma grande riqueza, não do ponto de vista lexical, mas sobretudo do ponto de vista de imagens e situações nitidamente marcadas por três momentos do texto (observações feitas pelos aprendizes a partir de questões que visavam sensibilizá-los para estas descobertas): *primeiramente* assistimos à chegada de Lily, esperançosa, acreditando na igualdade dos homens (*Elle croyait qu'on était égaux Lily*); *num segundo momento* são feitas “descobertas” sobre a segregação, a partir das situações e experiências que Lily vai viver; *num terceiro momento*, o cantor-narrador dá um tom de esperança, de justiça que se fará num momento futuro, prevendo que a vida de Lily poderá se modificar, o amor sempre vence ? (*Mais dans ton combat quotidien Lily / Tu connaîtras un type bien Lily / Et l'enfant qui naîtra un jour / aura la couleur de l'amour*).

No nível sociocultural, a questão da imigração aparece na canção, ligada à da discriminação racial: o racismo (em relação à cor), bem como a integração recusada (imigração); o termo *combate*, empregado pelo autor, vem provar a luta que a personagem enfrenta em seu cotidiano,



contra todas as formas de discriminação citadas no corpus da canção.

O ritmo da mesma, sincopado e repetitivo, constitui também uma marca da rotina que reflete a discriminação em todos os seus sentidos.

O texto de Robert Solé<sup>73</sup> ilustrou a questão tratada com dados concretos, permitindo aos alunos a leitura de um documento que informava historicamente sobre o assunto.

### 3.3.5 La langue de chez nous (Yves Duteil – letra e música)

A canção *La langue de chez nous* foi composta por Yves Duteil em homenagem à Felix Leclerc e foi veiculada na rede de televisão do Canadá como *jingle* em forma de clip, em homenagem à *Charte de la Langue Française*.

Historicamente, em 1977 o Canadá festejou 25 anos de uso do francês como língua oficial, e adotou, através da Lei 101, uma medida mais severa para proteger a língua francesa, com incentivos e subvenções às empresas que a adotarem. O Bureau de l'Office Québécois de la Langue Française, com sede em Montréal, representa o *quartel general* nesta batalha, que apresenta um país francófono em 83%, um combate à identidade e dignidade para cada família que sofreu os anos negros da conquista inglesa; mais que isso, viram-se obrigados a adotar o inglês, devendo considerar o francês uma língua proscrita e desprezada. Basta lembrar que nos anos 60 “...o francês era considerado uma língua medíocre na vida profissional, e o inglês como a do êxito profissional...”, declara Nadia Bredimas-Assimopoulos, socióloga de origem grega e que preside o Conseil Supérieur de la langue française.

---

<sup>73</sup> SOLE, R. *Les immigrés en France*. Le Monde. Paris, 1999.

O corpus da canção *La langue de chez nous*, ao ser estudado na sala de aula sob o ponto de vista sociocultural, mereceu as seguintes observações:

1. A expressão *langue belle*, com referência à língua francesa, aparece em todas as estrofes, introduzindo a idéia de seu padrão estético e de como ela é vista e considerada; um valor histórico é atribuído à pronúncia especial do Canadá, (*qui porte son histoire à travers ses accents*), pronúncia essa que nos leva mesmo a sentir a cultura francesa (*où l'on sent la musique et le parfum des herbes le fromage de chèvre et le pain de froment*), bem como compará-la a uma sinfonia (*en écoutant parler les gens de ce pays / on dirait que le vent s'est pris dans une harpe / et qu'il en a gardé toutes les harmonies*). Está presente a idéia de sabor, de gosto (bom gosto) pela língua (*où la saveur des choses est déjà dans les mots*), bem como a de que falar francês já é, por si só, uma festa (*c'est d'abord en parlant que la fête commence*), ou ainda, de que podemos “beber” desta língua para matar nossa sede do saber (*et l'on boit des paroles aussi bien que de l'eau*).
2. A riqueza da língua é comparada ou faz referências às riquezas naturais francesas (rios e montanhas), aos fenômenos naturais (relâmpagos), e geofísicos (vulcão); aos pássaros (*hirondelles*), às regiões canadenses falantes do francês (*Provence, île d'Orléans, côte Escarpe*). Ela chega mesmo a ser considerada como a única língua capaz de expressar o que desejamos ou sentimos e ainda para nos compreendermos (*les mots qui*

*nous manquaient pour pouvoir nous comprendre*) ou que necessitamos para nos compreender

3. A apreensão dos dados históricos e do processo de implantação da língua francesa num outro continente – America do Norte - que se propagou de forma a fecundar essa cultura (*C'est une langue belle à l'autre bout du monde une bulle de France au nord d'un continent sertie dans un étau mais pourtant si féconde*) foi também um aspecto abordado pelos alunos e nesse sentido, se sentiram mesmo impelidos a pesquisar, fora da sala de aula, sobre o assunto (esse era aliás o objetivo – levá-los a um estímulo da curiosidade cultural).
4. Em termos de ritmo, a canção nos propõe uma melodia lenta, que fala ao coração, que evoca a alegria e o saudosismo de ter ancorado em outro continente, mas de ter mantido suas raízes históricas e suas tradições culturais.

Devido à densidade de informações contidas neste *corpus*, as estrofes foram minuciosamente trabalhadas e exploradas, propiciando uma verdadeira análise dos elementos socioculturais presentes, das metáforas contidas, das imagens construídas. Dois textos fornecidos serviram de apoio enquanto documentos autênticos: *“Parler français”* (de origem anônima) e *La bataille du français* (texto de Le Point, de Dominique Audibert), a fim de dar maiores elementos informativos aos alunos, antes mesmo de trabalhar a canção. Eles foram lidos em sala de aula, antes mesmo de trabalhar a canção, em voz alta (leitura feita por mim, com acompanhamento individual do texto e posterior esclarecimento sobre dúvidas quanto ao conteúdo, vocabulário, etc), visando sensibilizar e informar os aprendizes sobre informações históricas e socioculturais; através destes textos, eles puderam “sentir” a problemática abordada com maior lucidez. Questões simples, mas

intencionais (visando avaliar o nível de informação do grupo, no geral, foram feitas, por exemplo: quais línguas falamos no Canadá ? Ao que responderam inglês e francês (ao que indiguei po quê ?, explique as razões históricas, o poque das duas línguas). Pude perceber que o grau de informação dos alunos era grande e sólido, embora escapassem elementos de maior minúcia – eles não conheciam a canção, nem sua origem.

Para chegar aos elementos socioculturais, solicitei que os alunos trabalhassem em grupos (de, no máximo, 4 alunos), para discutirem juntos, trocaram opiniões sobre as eventuais dúvidas, e sobretudo, para possibilitar a integração da classe (os grupos eram alternados em seus componentes em outros trabalhos), a interação e a troca de conhecimentos entre eles. Isso possibilitou conhecimentos interessantes, “descobertas” sobre a cultura pessoal de cada um destes elementos (alunos).

A última aula previa um projeto de escritura que se desenvolveu sobre o tema “*C’est quoi la France ?*”, em que os alunos puderam elaborar produções textuais livres, dentro da temática proposta, procurando descrever e definir, após as informações recebidas, o retrato sociocultural que poderiam fazer deste país e desta cultura. O resultado deste trabalho foram textos muito interessantes, elaborados em grupos e com características muito particulares cada um, mostrando mais uma vez o quanto somos diferentes e como nossa diversidade consiste realmente numa grande riqueza. O que é importante, é respeitar as nossas diferenças, bem como nossas diferentes formas de ver e de sentir o mundo.

### **3.4 Avaliação por parte dos alunos: resultados**

O curso de aprendizagem do FLE através das canções, possibilitou aos aprendizes realizar várias reflexões sobre as diversas etapas desenvolvidas no curso, bem como sobre as aquisições realizadas.

A aplicação do questionário de avaliação pôde nos oferecer elementos concretos, permitindo-nos conhecer em que medida o curso correspondeu às expectativas dos alunos, bem como os resultados efetivamente obtidos.

O parecer positivo dos aprendizes (que representa sua totalidade), veio demonstrar que o curso propiciou um aprendizado efetivo, a aquisição de conhecimentos e informações importantes assim como dados substanciais em nível sociocultural, permitindo-lhes não somente um aprimoramento da língua (nas quatro competências), mas sobretudo a apreensão de alguns elementos culturais importantes de representações concretas da cultura francesa, devidamente contextualizadas por meio das canções.

A exigência do nível intermediário para participação no curso pareceu-nos importante para obtenção do êxito obtido, na medida em que possibilitou a compreensão dos elementos apresentados, visto que este tipo de produção (a canção) apresenta não somente uma grande riqueza de referências socioculturais, mas também lexical uma certa dose de ambiguidade e de polisemia que exigem conhecimentos prévios. Mas, de forma geral, como endossa Zarate G.<sup>74</sup> o grau de conhecimento da língua estrangeira não pode ser empecilho para a apreensão geral e aproveitamento de uma canção, sendo que podemos nos valer também dos elementos musicais e vocais (a interpretação do *cancionista*, no dizer de Tatit):

*“Une chanson n’est pas d’emblée réservée à un niveau d’apprentissage précis. Un repérage attentif de certains musicaux et vocaux permet une approximation du sens véhiculé par une chanson, même pour un public peu avancé dans l’apprentissage d’une langue étrangère »<sup>75</sup>.*

E, no dizer dos alunos o curso:

---

<sup>74</sup> ZARATE, G. *Parlons musique et sons ou notes à la portée ... de tous*. Paris, 1984 in :

FDFM nr 184.

<sup>75</sup> TATIT, L. Opus cit.

*«... foi uma oportunidade para reforçar a aprendizagem da língua, ao mesmo tempo em que tivemos a oportunidade de conhecer e aprender as canções francesas. A utilização da música como estratégia de ensino não só motiva o aluno; como também oferece informações sobre a língua, a cultura, os costumes, a literatura, entre outros aspectos “ A.D.S.*

*Para C.J.”... conhecer as canções, descobrir a França através de sua cultura, foram os motivos que me levaram a fazer o curso. Os procedimentos metodológicos foram devidamente planejados, organizados, aplicados e avaliados; o desenrolar das aulas revelaram o cuidado da professora em relação ao planejamento, à escolha das canções, sua contextualização, exploração gramatical, análise literária, etc.”*

A. M.P. fala sobre o trabalho fonético desenvolvido em sala de aula:

*“O trabalho fonético das palavras situadas em um contexto significativo foi um momento altamente positivo e que deve ser retomado nos cursos de línguas, necessário para que o aluno treine sua audição e sua pronúncia”.*

Sobre os temas abordados, O.W.S declara:

*“(...) As canções escolhidas para o curso transitaram em torno de um eixo que se desdobra em diferentes ramos; o grande tema ora se apresenta em uma macrodimensão, universal, global. Em outros momentos ressurge no*

*pequeno mundo individual, em uma dimensão intimista, pessoal, quase coloquial”.*

#### **4- CONCLUSÃO**

O curso de aprendizado da língua francesa através de canções permite nos fazer algumas reflexões sobre o ensino-aprendizagem do FLE - Français Langue Etrangère, inseridos que estamos, em todos os aspectos, numa esfera comunicativa, assim como no respeito do princípio da alteridade.

O fenômeno da globalização que vivemos, em escala mundial, nos traz modificações complexas, não nos permitindo, no momento, prever suas consequências e resultados a médio e longo prazo.

Imersos numa rede de comunicação numérica (internet), na qual os povos se mesclam cada vez mais , onde os intercâmbios se efetivam numa velocidade incalculável, gerando efeitos de caráter múltiplo, temos consciência de que estamos num mundo que nos permite não só o contato com o mundo exterior de formainstantânea, como também o acompanhamento defatos ocorridos em outros países , do qual nos tornamos elementos participantes.

Essa particularidade nos possibilita um contato intenso com uma grande variedade de culturas às quais temos acesso atualmente e que nos leva a um grande desafio: o de participarmos desse processo e sermos atores , deixando de lado o caráter de simples espectadores como anos atrás; cria ainda uma nova modalidade de viver, ou seja, conviver com diferentes culturas, participando, interagindo, procurando entender diferentes acontecimentos e situações comunicativas que se nos apresentam. Sem essa postura de compreensão estaremos fadados ao isolamento, à não participação das mudanças quese fazem necessárias no contexto sócio-histórico-político-cultural atual. Assim, para que possamos sobreviver, precisamos entender que estamos interculturalmente ligados

a fatos, acontecimentos, países, e que essa ligação exige a compreensão e o reconhecimento de outras formas de ver , pensar e sentir a realidade que nos cerca, respeitando diversas formas de "ser ", excluindo preconceitos, eliminando a não aceitação das diferenças. Não temos escolha, é preciso interagir para sobreviver , sob pena de não entendermos o que ocorre atualmente nas sociedades, no mundo e em nós mesmos.

O ensino, de forma geral, e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em especial , adquire um caráter muito particular neste universo plural. Inserido na parte relativa à apreensão e compreensão da diversidade de culturas, o ensino da língua estrangeira e do Francês Língua Estrangeira, no nosso caso específico, figura assim como elemento primordial para a aprendizagem da cultura dos países francófonos, permitindo ao aprendiz estrangeiro a apreensão destes universos cujas canções são estudadas. E dessa forma, o papel do professor de FLE ganha uma grande dimensão e responsabilidade, visto tornar-se um mediador cultural e intercultural da maior importância em suas funções. A ele compete possibilitar ao aprendiz a apreensão não só dos elementos necessários para entender o mundo no qual o aprendiz pretende penetrar do ponto de vista lingüístico-discursivo e cultural, como também a aprendizagem da língua de forma agradável e efetiva.

A função do professor é então de suma importância. De fato, é através das escolhas que o professor realiza em termos de atividades, tarefas, estratégias usadas , que a transmissão do conhecimento se fará de forma mais ou menos adequada e eficaz. É preciso também ainda lembrar que o professor está previsto e inserido num processo de interação constante e profundo entre professor e aluno: mestre e aprendiz constituem dois lados de uma só moeda; as funções de ambos só se completam e se justificam mediante esta interação. A função do desejo da compreensão da alteridade torna-se fundamental para que os papéis do professor e do aluno como um todo possam ser realmente desempenhados, possibilitando uma cadeia crescente de motivação, aprendizagem, descoberta do outro e de seus valores, assim como de si mesmo.



Nessa perspectiva as canções são elementos de conteúdo riquíssimo, permitindo que o processo "ensino-aprendizagem" transcorra de forma agradável, prazerosa, mas, ao mesmo tempo, produtiva e eficaz . O contato com a canção em língua francesa vai permitir ao aprendiz "penetrar" noutra(s) cultura(s), apreendendo não somente os fatos sociais cujo elementos nela estão presentes, mas ainda o fatos de ordem ideológica e estética, cobrindo, a grosso modo, o que podemos designar como civilização ou cultura.

Eis aqui, entre outros, o grande mérito do ensino/aprendizagem da língua através da canções: dominar a competência não só lingüística, mas também inter-cultural , esta apelando para valores de ordem moral, tais como a abertura de espírito, objetividade, afetividade, solidariedade, respeito do outro, tolerância. Esse enfoque nos permite passar não só pelo conhecimento do outro, mas também pela nossa própria identidade cultural, analisando e revendo opiniões e conceitos, desenvolvendo um pensamento crítico em relação ao mundo que nos cerca. Essa reflexão pode mudar posturas e comportamentos , fazendo com que penetremos num mundo agora planetário.

Sensibilizar o aluno para a presença do intercultural significa auxiliá-lo na tarefa de compreender o outro, tentar entender as diferenças existentes entre culturas e indivíduos, torná-lo mais receptivo a eventuais maneiras de ver e sentir a realidade, torná-lo mais tolerante em relação a diferenças entre indivíduos e sociedade levá-lo a um autoconhecimento que poderá facilitar sua comunicação com outros indivíduos, num momento em que a comunicação se faz cada vez mais necessária aos contrastes existentes no mundo em que vive.

Acreditamos que o uso das canções no ensino da língua pode preencher esses objetivos, cumprindo suas funções de aprendizagem não só de aprendizagem lingüístico-discursiva e cultural, mas também humana.

**5- ANEXOS (Grille d'observation, questionnaires, *Corpora* das canções, textos )**

<b>GRILLE D'OBSERVATION POUR LES CHANSONS - prépédagogique</b>
--

1- TITRE DE LA CHANSON	
2- AUTEUR / INTERPRÈTE / ANNÉE CRÉATION	
3- GENRE DE MUSIQUE / CRÉATION	
4- THÈME D'ABORDAGE CULTUREL / INTERCULTUREL	
5- SITUATION / AMBIANCE / CULTURE(S) ÉVOQUÉE(S)	
6- CODES LÉXICAUX (références, vestiments, couleurs, saisons, lieux, etc...)	
7- GENRE DU DISCOURS (narratif, descriptif, didactique, satirique)	
8- ENNONCIATION (narrateur / personnages et autres actants)	
9- IMAGES LIÉES AU THÈME (mots, expressions)	

10- DESCRIPTIF - ACTES DE LANGAGES (actions accomplies ou suggérées)	
11- GRAMMAIRE (discours direct / indirect), négation, disjonction, restriction, opposition, hypothèse, etc...)	
12- MARQUES PHONETIQUES (élision, antanaclase homonymie, anaphore, épiphore, allitération, assonance)	
13 - AUTRES OBSERVATIONS PERTINENTES:	

Sources:

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du Sens et de l'Expression*. Hachette Education. Paris, 1992.

DUMONT, Pierre. *Le français par la chanson*. L'Harmattan, Paris, 1998.

Ficha de identificação do aluno  
**Curso “Aprendizagem da Língua Francesa através do uso de canções”**  
 Profa. Célia Regina dos Anjos  
 Janeiro de 2006

NOME:.....

E-MAIL.....

ENDEREÇO:.....

.....

TELEFONE:.....CELULAR:.....

PROFISSÃO:.....

1- Como você tomou conhecimento do curso?.....

.....  
.....  
.....

2- Qual o tempo de aprendizagem de francês que você possui e em que instituição freqüentou as aulas ?.....

3- Quais as suas expectativas para este curso?.....

.....  
.....  
.....

4- O que você pensa das canções francesas ? Conhece nomes de cantores franceses ?

.....  
.....  
.....

5- Você já freqüentou outro curso de línguas através de canções (sim / não/fale-nos a respeito).....

.....  
.....  
.....  
.....

6- Quando você ouve falar em “França” ou em “cultura francesa”, que idéias ou imagens vêm ao seu pensamento ?.....

.....  
.....  
.....

**Questionário: Panorama do Curso de Aprendizagem  
de Francês através das Canções – Janeiro 2006**

Nome.....

Idade.....

Profissão.....

Endereço.....

Telefone fixo.....Celular.....

E-mail.....

- 1- Quais os temas abordados no curso através das canções ? Na sua opinião foram tratados e contextualizados nas respectivas canções ?
  
- 2- O curso ajudou-lhe a compreender as canções trabalhadas ? Sim, não, de que forma ?
  
- 3- O propósito do curso (trabalhar algumas representações culturais sobre a França e/ou franceses) foi atingido ? Explique.
  
- 4- De forma geral, o curso e sua forma de apresentação/atendeu as suas expectativas ? E com relação à ministrante ?
  
- 5 - Você conseguiu realizar um aprendizado através do curso que freqüentou ?
  
- 6- Canções e representação cultural. Como você vê esta relação ?

**Léxico explorado em torno da profissão de Boulanger / Pâtissier:**

boulangier/boulangier, brioche, croissant, le croissant, galette, la galette, galet expressões com a palavra galette, baguette, la baguette, baba, ( diferentes referências históricas e etmológicas).

## **Corpora das canções**

### **1- L'été indien – Letra e música:**

Pierre Delanoë e Claude Lemesle, 1975

Tu sais, je n'ai jamais été aussi heureux que ce matin-là  
Nous marchions sur une plage un peu comme celle-ci  
C'était l'automne, un automne où il faisait beau  
Une saison qui n'existe que dans le Nord de l'Amérique  
Là-bas on l'appelle l'été indien  
Mais c'était tout simplement le nôtre  
Avec ta robe longue tu ressemblais  
A une aquarelle de Marie Laurencin  
Et je me souviens, je me souviens très bien  
De ce que je t'ai dit ce matin-là  
Il y a un an, y a un siècle, y a une éternité

On ira où tu voudras, quand tu voudras  
Et on s'aimera encore, lorsque l'amour sera mort  
Toute la vie sera pareille à ce matin  
Aux couleurs de l'été indien

Aujourd'hui je suis très loin de ce matin d'automne  
Mais c'est comme si j'y étais. Je pense à toi.  
Où es-tu? Que fais-tu? Est-ce que j'existe encore pour toi?  
Je regarde cette vague qui n'atteindra jamais la dune  
Tu vois, comme elle je reviens en arrière  
Comme elle je me couche sur le sable  
Et je me souviens, je me souviens des marées hautes  
Du soleil et du bonheur qui passaient sur la mer  
Il y a une éternité, un siècle, il y a un an

On ira où tu voudras, quand tu voudras  
Et on s'aimera encore lorsque l'amour sera mort  
Toute la vie sera pareille à ce matin  
Aux couleurs de l'été indien

### **2- Le petit pain au chocolat**

Letra e música : Joe Dassin, 1968

Tous les matins il achetait  
Son p'tit pain au chocolat

La boulangère lui souriait  
Il ne la regardait pas

Et pourtant elle était belle  
Les clients ne voyaient qu'elle  
Il faut dire qu'elle était  
Vraiment très croustillante  
Autant que ses croissants  
Et elle rêvait mélancolique  
Le soir dans sa boutique  
A ce jeune homme distant

Il vivait dans un monde flou  
Où le nuages ne volaient pas  
Il était myope voilà tout  
Mais elle ne le savait pas

Il ne voyait pas qu'elle était belle  
Ne savait pas qu'elle était celle  
Que le destin lui  
Envoyait à l'aveuglette  
Pour faire son bonheur  
Et la fille qui n'était pas bête

Et de leur union sont nés  
Des tas de petis gosses  
Myopes comme leur papa  
Gambadant parmi les brioches  
Se remplissant les poches  
Des petits pains au chocolat

Et pour qu'ils soient heureux  
Et pourtant elle était belle  
La vie est très bien faite  
Les clients ne voyaient qu'elle  
Il suffit de si peu  
Pour rapprocher deux êtres  
D'une simple paire de lunettes  
Et quand on y pense  
Acheta des lunettes  
À l'élu de son coeur

### 3- Douce France

Letra de Charles Trenet,  
música de Léo Chauliac, 1943

Il revient à ma mémoire  
Des souvenirs familiers  
Je revois ma blouse noire  
Lorsque j'étais écolier  
Sur le chemin de l'école  
Je chantais à pleine voix  
Des romances sans paroles  
Vieilles chansons d'autrefois

{Refrain:}

Douce France  
Cher pays de mon enfance  
Bercée de tendre insouciance  
Je t'ai gardée dans mon cœur!  
Mon village au clocher aux maisons sages  
Où les enfants de mon âge  
Ont partagé mon bonheur  
Oui je t'aime  
Et je te donne ce poème  
Oui je t'aime  
Dans la joie ou la douleur  
Douce France  
Cher pays de mon enfance  
Bercée de tendre insouciance  
Je t'ai gardée dans mon cœur

J'ai connu des paysages  
Et des soleils merveilleux  
Au cours de lointains voyages  
Tout là-bas sous d'autres cieux  
Mais combien je leur préfère  
Mon ciel bleu mon horizon  
Ma grande route et ma rivière  
Ma prairie et ma maison.



#### 4- Alexandrie

Letra e música : Georges Moustaki, 1970

Je vous chante ma nostalgie  
Ne riez pas si je rougis  
Mes souvenirs n'ont pas vieillis  
J'ai toujours le mal du pays

Ça fait pourtant vingt-cinq années  
Que je vis loin d'où je suis né  
Vingt-cinq hivers que je remue  
Dans ma mémoire encore émue

Les parfums, les odeurs, les cris  
De la cité d'Alexandrie  
Le soleil qui brûlait les rues  
Où mon enfance a disparu

Le chant la prière à cinq heures  
La paix qui nous montait au cœur  
L'oignon cru et le plat de fève  
Nous semblaient un festin de rêve

La pipe à eau dans les cafés  
Et le temps de philosopher  
Avec les vieux, les fous, les sages  
Et les étrangers de passage

Arabes, Grecs, Juifs, Italiens  
Tous bons Méditerranéens  
Tous compagnons du même bord  
L'amour et la folie d'abord

Je veux chanter pour tous ceux qui  
Ne m'appelaient pas Moustaki  
On m'appelait Jo ou Joseph  
C'était plus doux, c'était plus bref

Amis des rues ou du lycée  
Amis du joli temps passé  
Nos femmes étaient des gamines  
Nos amours étaient clandestines

On apprenait à s'embrasser  
On n'en savait jamais assez  
Ça fait presque une éternité  
Que mon enfance m'a quitté

Elle revient comme un fantôme  
Et me ramène en son royaume  
Comme si rien n'avait changé  
Et que le temps c'était figé

Elle ramène mes seize ans  
Et me les remet au présent  
Pardonnez moi si je radote  
Je n'ai pas trouvé l'antidote

Pour guérir de ma nostalgie  
Ne riez pas si je rougis  
On me comprendra j'en suis sûr  
Chacun de nous a sa blessure

Son coin de paradis perdu  
Son petit jardin défendu  
Le mien s'appelle Alexandrie  
Et c'est là-bas loin de Paris

## 5- C'est ça la France

Letra e música : Marc Lavoine, 1996

Ça boit le petit noir ou le petit vin blanc  
Ça cherche la bagarre et du boulot souvent  
Ça lève le poing, ça bouge, ça manifestationne  
Ça sort tous les samedis dépenser son pognon

C'est ça la France  
Du chili dans les gamelles et du vin dans les  
bidons  
C'est ça la France  
Du laguiole à l'opinel, partager les saucissons  
C'est ça la France  
On est tous des frères selon les déclarations  
Enfin, je pense, faut jamais les oublier  
Les trois qui terminent en Té

Ça fait de l'huile d'olive et du couscous poulet  
Ça trinque à la pétanque, au comptoir, chez  
marseille  
Ça Brassens à tout va, c'est beau les seins  
d'une fille  
Ça camembert, le chinois, ça frise à la bastille

C'est ça la France  
Du chili dans les gamelles et du vin dans les  
bidons  
C'est ça la France  
Du laguiole à l'opinel, partager les saucissons  
C'est ça la France  
On est tous des frères selon les déclarations  
Enfin, je pense, faut jamais les oublier  
Les trois qui terminent en Té

Ça avale son vichy et ça Dreyfus la joie  
Jean Moulin Rouge aussi, Pierre Bérégo  
Sa liberté de la presse, c'est pas qu'une  
impression  
Le plus souvent ça O.S. chez renault, chez  
citron

C'est ça la France  
Du chili dans les gamelles et du vin dans les  
bidons  
C'est ça la France  
Du laguiole à l'opinel, partager les saucissons  
C'est ça la France  
On est tous des frères selon les déclarations  
Enfin, je pense, faut jamais les oublier  
Les trois qui terminent en Té

Ça flique quand même pas mal, ça repasse à  
tabac  
Ça chauffe un peu dans les bals, je rentre à la  
casbah  
Ça bouche sur les périphs, ça rôde encore la  
nuit  
Ça fait des hiéroglyphes et ça fait des petits

C'est ça la France  
Du chili dans les gamelles et du vin dans les  
bidons  
C'est ça la France  
Du laguiole à l'opinel, partager les saucissons  
C'est ça la France  
On est tous des frères selon les déclarations  
Enfin, je pense, faut jamais les oublier  
Les trois qui terminent en Té

## 6- Lily

Letra e música : Pierre Perret, 1977

On la trouvait plutôt jolie, Lily  
Elle arrivait des Somalies Lily  
Dans un bateau plein d'émigrés  
Qui venaient tous de leur plein gré  
Vider les poubelles à Paris  
Elle croyait qu'on était égaux Lily  
Au pays de Voltaire et d'Hugo Lily  
Mais pour Debussy en revanche  
Il faut deux noires pour une blanche  
Ça fait un sacré distinguo  
Elle aimait tant la liberté Lily  
Elle rêvait de fraternité Lily  
Un hôtelier rue Secrétan  
Lui a précisé en arrivant  
Qu'on ne recevait que des Blancs

Elle a déchargé des cageots Lily  
Elle s'est tapé les sales boulots Lily  
Elle crie pour vendre des choux-fleurs  
Dans la rue ses frères de couleur  
L'accompagnent au marteau-piqueur  
Et quand on l'appelait Blanche-Neige Lily  
Elle se laissait plus prendre au piège Lily  
Elle trouvait ça très amusant  
Même s'il fallait serrer les dents  
Ils auraient été trop contents  
Elle aima un beau blond frisé Lily  
Qui était tout prêt à l'épouser Lily  
Mais la belle-famille lui dit nous  
Ne sommes pas racistes pour deux sous  
Mais on veut pas de ça chez nous

Elle a essayé l'Amérique Lily  
Ce grand pays démocratique Lily  
Elle aurait pas cru sans le voir  
Que la couleur du désespoir  
Là-bas aussi ce fût le noir  
Mais dans un meeting à Memphis Lily  
Elle a vu Angela Davis Lily  
Qui lui dit viens ma petite sœur  
En s'unissant on a moins peur  
Des loups qui guettent le trappeur  
Et c'est pour conjurer sa peur Lily  
Qu'elle lève aussi un poing rageur Lily  
Au milieu de tous ces gugus

Qui foutent le feu aux autobus  
Interdits aux gens de couleur

Mais dans ton combat quotidien Lily  
Tu connaîtras un type bien Lily  
Et l'enfant qui naîtra un jour  
Aura la couleur de l'amour

Contre laquelle on ne peut rien  
On la trouvait plutôt jolie, Lily  
Elle arrivait des Somalies Lily  
Dans un bateau plein d'émigrés  
Qui venaient tous de leur plein gré  
Vider les poubelles à Paris.

## 7- La bohème

Letra : Charles Aznavour

Música: Jacques Plante,

Je vous parle d'un temps  
Que les moins de vingt ans  
Ne peuvent pas connaître  
Montmartre en ce temps-là  
Accrochait ses lilas  
Jusque sous nos fenêtres  
Et si l'humble garni  
Qui nous servait de nid  
Ne payait pas de mine  
C'est là qu'on s'est connu  
Moi qui criait famine  
Et toi qui posais nue

La bohème, la bohème  
Ça voulait dire on est heureux  
La bohème, la bohème  
Nous ne mangions qu'un jour sur deux

Dans les cafés voisins  
Nous étions quelques-uns  
Qui attendions la gloire  
Et bien que miséreux  
Avec le ventre creux  
Nous ne cessions d'y croire  
Et quand quelque bistro  
Contre un bon repas chaud  
Nous prenait une toile  
Nous récitions des vers

Groupés autour du poêle  
En oubliant l'hiver

La bohème, la bohème  
Ça voulait dire tu es jolie  
La bohème, la bohème  
Et nous avons tous du génie

Souvent il m'arrivait  
Devant mon chevalet  
De passer des nuits blanches  
Retouchant le dessin  
De la ligne d'un sein  
Du galbe d'une hanche  
Et ce n'est qu'au matin  
Qu'on s'asseyait enfin  
Devant un café-crème  
Epuisés mais ravis  
Fallait-il que l'on s'aime  
Et qu'on aime la vie

La bohème, la bohème  
Ça voulait dire on a vingt ans  
La bohème, la bohème  
Et nous vivions de l'air du temps

Quand au hasard des jours  
Je m'en vais faire un tour  
A mon ancienne adresse  
Je ne reconnais plus  
Ni les murs, ni les rues  
Qui ont vu ma jeunesse  
En haut d'un escalier  
Je cherche l'atelier  
Dont plus rien ne subsiste  
Dans son nouveau décor  
Montmartre semble triste  
Et les lilas sont morts

La bohème, la bohème  
On était jeunes, on était fous  
La bohème, la bohème  
Ça ne veut plus rien dire du tout

## 8- Ma Liberté

Letra e música de Georges Moustaki, 1970

Ma liberté  
Longtemps je t'ai gardée  
Comme une perle rare  
Ma liberté  
C'est toi qui m'a aidé  
A larguer les amarres  
Pour aller n'importe où  
Pour aller jusqu'au bout  
Des chemins de fortune  
Pour cueillir en rêvant  
Une rose des vents  
Sur un rayon de lune  
Ma liberté  
Devant tes volontés  
Mon âme était soumise  
Ma liberté  
Je t'avais tout donné  
Ma dernière chemise  
Et combien j'ai souffert  
Pour pouvoir satisfaire  
Toutes tes exigences  
J'ai changé de pays  
J'ai perdu mes amis  
Pour gagner ta confiance  
Ma liberté  
Tu as su désarmer  
Toutes Mes habitudes  
Ma liberté  
Toi qui m'a fait aimer  
Même la solitude  
Toi qui m'as fait sourire  
Quand je voyais finir  
Une belle aventure  
Toi qui m'as protégé  
Quand j'allais me cacher  
Pour soigner mes blessures  
Ma liberté  
Pourtant je t'ai quittée  
Une nuit de décembre  
J'ai déserté  
Les chemins écartés  
Que nous suivions ensemble  
Lorsque sans me méfier  
Les pieds et poings liés  
Je me suis laissé faire

Et je t'ai trahi pour  
Une prison d'amour  
Et sa belle geôlière

## 9- La langue de chez nous

Letra e música de Yves Duteil, 1999

C'est une langue belle avec des mots superbes  
qui porte son histoire à travers ses accents  
où l'on sent la musique et le parfum des herbes  
le fromage de chèvre et le pain de froment  
et du mont St-Michel jusqu'à la côte Escarpe  
en écoutant parler les gens de ce pays  
on dirait que le vent s'est pris dans une harpe  
et qu'il en a gardé toutes les harmonies

Dans cette langue belle aux couleurs de Provence  
où la saveur des choses est déjà dans les mots  
c'est d'abord en parlant que la fête commence  
et l'on boit des paroles aussi bien que de l'eau  
et voir où semble au court les fleuves et les rivières  
elle répond aux méandres, au vent dans les roseaux  
parfois même au torrent qui charrie du tonnerre  
en polissant les pierres sur le bord des ruisseaux

C'est une langue belle à l'autre bout du monde  
une bulle de France au nord d'un continent  
sertie dans un étau mais pourtant si féconde  
enfermée dans les glaces au sommet d'un volcan  
elle a jeté des ponts par-dessus l'Atlantique  
elle a quitté son nid pour un autre terroir

et comme une hirondelle au printemps des musiques  
elle revient nous chanter ses peines et ses espoirs  
nous dire que là-bas dans ce pays de neige  
elle a fait face aux vents qui soufflent de partout  
pour imposer ses mots jusque dans les collèges  
et qu'on y parle encore la langue de chez nous

C'est une langue belle à qui sait la défendre  
elle offre des trésors de richesse infinie  
les mots qui nous manquaient pour pouvoir nous comprendre  
et la force qu'il faut pour vivre en harmonie  
et de l'île d'Orléans jusqu'à la côte Escarpe  
en écoutant chanter les gens de ce pays



on dirait que le vent s'est pris dans une harpe  
et qu'il a composé toute une symphonie  
et de l'île d'Orléans jusqu'à la côte Escarpe  
en écoutant chanter les gens de ce pays  
on dirait que le vent s'est pris dans une harpe  
et qu'il a composé toute une symphonie

## **10-Les maudits français**

Letra e música de Lynda Lemay, 2000

Y parlent avec des mots précis  
Puis y prononcent toutes leurs syllabes  
À tout bout d'champ, y s' donnent des bis  
Y passent leurs grandes journées à table

Y ont des menus qu'on comprend pas  
Y boivent du vin comme si c'était d'eau  
Y mangent du pain pis du foie gras  
En trouvant l'moyen d'pas être gros

Y font des manifs aux quart d'heure  
À tous les maudits coins d'rue  
Tous les taxis ont des chauffeurs  
Qui roulent en fous, qui collent au cul

Et quand y parlent de venir chez nous  
C'est pour l'hiver ou les indiens  
Les longues promenades en Ski-doo  
Ou encore en traîneau à chiens

Ils ont des tasses minuscules  
Et des immenses cendriers  
Y font du vrai café d'adulte  
Ils avalent ça en deux gorgées

On trouve leurs gros bergers allemands  
Et leurs petits caniches chéris  
Sur les planchers des restaurants  
Des épiceries, des pharmacies

Y disent qu'y dînent quand y soupent  
Et y est deux heures quand y déjeunent  
Au petit matin, ça sent l'yaourt  
Y connaissent pas les œufs-bacon

En fin d'soirée, c'est plus chocroute

Magret d'canard ou escargots  
Tout s'déroule bien jusqu'à c'qu'on goûte  
À leur putain de tête de veau

Un bout d'paupière, un bout d'gencive  
Un bout d'oreille, un bout d'museau  
Pour des papilles gustatives  
De québécois, c'est un peu trop

Puis, y nous prennent pour un martien  
Quand on commande un verre de lait  
Ou quand on demande : La salle de bain  
Est à quelle place, S.V.P ?

Et quand ils arrivent chez nous  
Y s'prennent une tuque et un Kanuk  
Se mettent à chercher des igloos  
Finissent dans une cabane à sucre  
Y tombent en amour sur le coup  
Avec nos forêts et nos lacs  
Et y s'mettent à parler comme nous  
Apprennent à dire : Tabarnak

Et bien saoulés au caribou  
À la Molson et au gros gin  
Y s'extasient sur nos ragoûts  
D'pattes de cochon et nos plats d'binnes

Vu qu'on n'a pas d'fromages qui puent  
Y s'accommodent d'un vieux cheddar  
Et y se plaignent pas trop non plus  
De notre petit café bâtard

Quand leur séjour tire à sa fin  
Ils ont compris qu'ils ont plus l'droit  
De nous appeler les Canadiens  
Alors que l'on est québécois  
Y disent au revoir, les yeux tout trempés  
L'sirop d'érable plein les bagages  
On réalise qu'on leur ressemble  
On leur souhaite bon voyage

On est rendu qu'on donne des becs  
Comme si on l'avait toujours fait  
Y a comme un trou dans le Québec  
Quand partent les maudits français

## TEXTOS

### 1- L'art et la manière de parler français

Pour pratiquer la langue de Molière, il faut de la patience, un peu d'imagination, beaucoup d'humour, une bonne oreille et surtout es joues musclées.

Si vous débutez, il faut commencer par prononcer chaque son lentement et articuler clairement. Vous trouvez cela difficile ? N'oubliez pas que soixante millions de personnes y arrivent dans l'Hexagone, alors pourquoi pas vous ! De toutes façons, il ne sert à rien de parler vite pour parler bien.

A la gare, quand vous demandez un billet de train pour Bordeaux et qu'on vous répond que les trains français ne vont pas jusqu'au Portugal (parce que vous avez prononcé " Porto "), dites seulement à l'employé : " Ah bon, mais pourquoi ? ". Il vous dira alors certainement : " Je ne sais pas ".

Si un Français vous parle trop rapidement et que vous ne comprenez rien, demandez-lui gentiment de répéter. S'il refuse, dites-lui franchement que vous ne parlez pas encore couramment sa langue et qu'il doit être compréhensif. S'il continue de parler à la vitesse de la lumière, alors n'hésitez pas à lui tourner le dos, c'est uniquement parce qu'il fait la sourde oreille et ne veut pas vous comprendre ! Ne vous énervez pas et écoutez fréquemment des chansons françaises, elles vous calmeront et vous aideront à mémoriser la mélodie de la langue.

Si vous pensez que votre français est encore mauvais après des années d'études, gardez le sourire, car

généralement, les Français parlent assez mal les langues étrangères.

Puis, lorsque vous vous sentirez plus à l'aise, vous pourrez vous exprimer plus passionnément, mais toujours poliment bien entendu ! Vous pourrez également vous exercer à prononcer des phrases du type " je veux et j'exige d'exquises excuses " en faisant les liaisons nécessaires. Si vous aimez les défis, vous pouvez également réciter l'alphabet à l'envers (de Z à A). Si vous y arrivez sans problème, vous avez dépassé le Français moyen et pouvez être très fier de vous. Si vous échouez après plusieurs tentatives, essayez avec une gorgée de vin car cette boisson libère les langues

Source : internet anonyme.

## **1- La bataille du français**

par Dominique AUDIBERT, *Le Point*

***En imposant au Québec depuis vingt-cinq ans l'usage du français, la loi 101 a évité sa disparition. Question d'identité et de dignité!***

Fabricant de simulateurs de vol de la région de Montréal, l'entreprise CAE a fini par céder. Depuis des mois, elle était dans le collimateur de l'Office québécois de la langue française. Motif: non-respect des lois linguistiques en vigueur. En vertu de la Charte de la langue française, dite aussi loi 101, toute entreprise de plus de cinquante salariés doit généraliser l'usage de la langue de Molière. Faute d'y satisfaire, la société CAE s'était vu refuser son "certificat de francisation" ainsi que l'accès à des subventions et à des crédits publics représentant pour elle un financement de 21 millions de dollars. Pour y avoir droit, CAE a dû s'engager à franciser ses systèmes informatiques et

dispenser des cours de français durant les heures de travail aux 68 personnes qui possèdent mal la langue.

Vingt-cinq ans après son adoption, en 1977, le Québec ne plaisante pas avec le respect de la fameuse loi 101. Dans son bureau de l'Office québécois de la langue française, à Montréal, le directeur de la communication, Gérald Paquette, a épinglé au mur comme un petit bulletin de victoire le cas de la société CAE. "Nous sommes les anges gardiens de la langue française, résume-t-il. On peut se monter patients, mais on est tenaces. Ici, au Québec, tout mot abandonné à l'anglais est un mot perdu!"

Dans cette bataille pied à pied, l'office, qui emploie 225 personnes, est le fer de lance de la reconquête linguistique menée par le Québec au nom des sept millions de francophones du Canada. Chaque année, environ 5000 plaintes parviennent à l'office. Le plus souvent, elles émanent de consommateurs francophones mécontents d'acheter des produits dont le mode d'emploi ou l'emballage n'existent qu'en anglais, ou des salariés qui se voient imposer l'usage de l'anglais dans leur travail. Généralement, l'affaire se règle à l'amiable, dès la première intervention de l'office. Moins de 5% des cas nécessitent une mise en demeure en bonne et due forme. A peine 1% des contentieux finit sur le bureau du procureur général du Québec.

Plus que sur la répression, l'office concentre désormais ses moyens sur la promotion du français comme langue d'usage dans tous les domaines. Par exemple, dans le secteur automobile, il n'était pas rare de voir des garages afficher "*remplacement de brakes et de mufflers*". On écrit désormais: "*freins et pots d'échappement*". Tous les produits Microsoft sortent aujourd'hui sur le marché québécois avec des logiciels et

des modes d'emploi bilingues. Dans l'aéronautique, domaine de prédilection de l'anglais, Bombardier a été le premier constructeur dont l'une des usines monte entièrement ses avions en français. Le golf, grand sport national au Canada, a fait l'objet d'un lexique diffusé auprès des clubs et des moniteurs pour répandre l'emploi de *allée* (au lieu de *fairway*) et de *ferdroit* (au lieu de *putter*). Une escouade de linguistes de l'office a créé un "*Grand dictionnaire terminologique*", véritable bible officielle du français au Québec, qui propose 3,5 millions d'équivalents français à des mots ou expressions anglaises passés dans le langage courant. "Commandes en souffrance" a évincé "*back orders*", "heures d'ouverture" remplace "*business hours*". Enfin, pour les cas d'urgence, une banque de dépannage linguistique fonctionne vingt-quatre heures sur vingt-quatre sur l'Internet.

Alors, bien sûr, cette bataille, avec ses airs de croisade pour remplacer à toute force "*hot dog*" par "chien chaud" ou "*stop*" par "arrêt", a parfois fait sourire. Mais c'était pour le Québec un combat pour l'identité et la dignité. Dans la mémoire collective de la Belle Province, chaque famille garde en tête les années noires de la conquête anglaise, lorsque le français devint une langue proscrite et qu'on apostrophait les enfants d'un méprisant "*speak white!*" pour qu'ils renoncent à le parler. L'été dernier, pour bien marquer le chemin parcouru grâce à la loi 101, le gouvernement a lancé une grande campagne. Sur le boulevard Saint-Laurent, un slogan s'étalait sur toute la hauteur d'un immeuble en lettres blanches: "*Depuis vingt-cinq ans, le français n'est plus au pied du mur*". Cet été, à la télévision, le spot officiel était devenu une véritable "scie" à force de revenir en boucle toute la journée: on y voyait défiler, pêle-mêle, une petite fille vietnamienne, des Québécois "pure laine", des immigrés polonais ou des Blacks anglophones pour chanter

- en français - *"La langue de chez nous"*, un texte que l'inimitable Yves Duteil avait dédié à Félix Leclerc.

En tout cas, les résultats sont là. Le Québec est, aujourd'hui, francophone à 83%. Le maintien de la part de marché du français n'allait pas de soi. Nadia Bredimas-Assimopoulos, sociologue d'origine grecque qui a fait ses études à la Sorbonne et qui préside aujourd'hui le Conseil supérieur de la langue française, se souvient de son arrivée à Montréal à la fin des années 60: *"Je croyais débarquer dans la deuxième métropole francophone du monde, mais dans les grands magasins il n'y avait pas une vendeuse pour vous servir en français. Et quand on me disait: "tu veux un lift?" - je peux te déposer - ou "il faut que j'inflats mon pneu" - je dois regonfler mon pneu -, je ne comprenais rien".* A l'époque, le français était considéré comme une langue de seconde zone dans la vie professionnelle et l'anglais comme celle de la réussite sociale.

La loi 101 a été décisive dans deux domaines. D'abord, pour la francisation des entreprises du Québec: 70% des entreprises qui sont soumises à cette obligation (celles de plus de 50 salariés) ont un certificat attestant que l'usage du français y est généralisé. Ensuite, la scolarisation obligatoire des enfants en français - sauf pour les anglophones de souche établis au Québec - a eu des effets spectaculaires. Jadis, dans la Belle Province, 80% des enfants d'immigrés allaient dans les écoles anglaises, considérées par leurs parents comme un gage de réussite pour leur avenir. Aujourd'hui, la même proportion d'entre eux suit l'école en français. On voit à Montréal des enfants d'immigrés chinois, lituaniens ou pakistanais parler le français avec l'accent québécois.

Le sociologue Guy Rocher, qui fut le bras droit de Camille Laurin, le père de la loi 101, rappelle le chemin parcouru: *"Cette loi a été notre deuxième révolution tranquille. Nous voulions créer un processus irréversible pour affirmer le Québec français. On l'a beaucoup critiquée, mais c'est elle qui a permis de rétablir la paix linguistique"*. Signe de cette détente: le nombre de couples "linguistiquement mixtes" n'a jamais été aussi élevé. En conclusion d'un ouvrage remarquable (*"Le français au Québec, 400 ans d'histoire et de vie"* Fides-Les Publications du Québec), Michel Plourde constate: *"La langue française du Québec se présente comme un système complet et autonome. Au terme de quatre cents ans d'histoire et de vie, c'est désormais une réalité incontournable."*

Mais voilà, la guerre du français a beau être finie, elle n'est pas pour autant définitivement gagnée. Pour deux raisons au moins. La première tient à la démographie. Le Québec a, aujourd'hui, un faible taux de natalité et on estime que, sur la pente actuelle, le nombre des Québécois commencera à décroître vers 2030. Résultat: le maintien de l'équilibre linguistique actuel va dépendre, pour l'essentiel, de l'immigration. D'après des simulations du démographe Marc Termote, pour maintenir la proportion présente de francophones à Montréal, il faudrait, jusqu'en 2041, que les deux tiers des immigrés qui arrivent chaque année au Québec possèdent déjà le français comme langue d'usage. Pas évident.

L'autre menace, c'est celle de la mondialisation, qui renforce sans cesse le rôle de l'anglais comme *"lingua franca"* de l'économie mondiale. A la proximité géographique et culturelle des Etats-Unis s'ajoute désormais la pression des marchés. D'ores et déjà, les Etats-Unis absorbent 85% des exportations du Québec, qui est aussi leur septième client. Avec la perspective



de la ZLEA (Zone de libre-échange des Amériques), qui fera du continent américain une vaste zone de libre-échange du nord au sud, l'emprise américaine peut encore se renforcer.

Le Québec en a vu d'autres, c'est vrai. Et les mauvaises langues peuvent dire que, quand on a résisté aux Anglais, on peut survivre à tout. Pour l'instant, au sein d'un Canada officiellement bilingue depuis 1969, le Québec est la seule province de la fédération véritablement bilingue dans sa vie quotidienne. Il n'est pas besoin d'aller au fond du Saskatchewan ou de l'Alberta pour le vérifier. A Ottawa, la capitale fédérale, près de la moitié des ministres du gouvernement de Jean Chrétien sont incapables de dire plus de dix mots en français.

Vincent Marissal, un éditorialiste du quotidien *"La Presse"*, racontait tout récemment comment ses collègues anglophones d'Ottawa éteignent systématiquement leur magnétophone lorsqu'on passe au français dans les conférences de presse: *"Vous posez une question en français, et vous entendez soudain une douzaine d'appareils faire clac! clac! clac!"* Il ajoutait ce commentaire dans la langue de Shakespeare: *"How sweet it is!"*.

**Dominique AUDIBERT**

Le Point

### **3 - Les immigrés en France**

Robert Solé – Le Monde, 1999

## BIBLIOGRAFIA

BARBISAN, L. B. *La chanson dans la classe de langue, Courrier* (Revue de l'association des professeurs de français du Rio Grande del Sul, Porto Alegre), no. 1 juillet 1980, 37-45.

BARTHES, R. *Le grain de la voix*. In: *Musique en jeu*. Paris, Seuil, 1972., nov, 09.

BARTHES, R. *Elementos de Semiologia*. São Paulo, Cultrix, 1975.

BEACCO, J.C. *La méthode circulante et les méthodologies constituées*, *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", 1995, janvier, pp.36-41

BEAUMONT-JAMES, C. *Le Français Chanté ou La Langue Enchantée des Chansons*. Paris, L'Harmattan, 1999.

BENVENISTE, E. *Problèmes de Linguistique Générale II*. Paris, Gallimard, 1974.

BESSE, H. Et GALISSON, R. *Polémique en didactique: du renouveau en question*. Paris, Clé International, 1980.

- BOIRON, M. *Approches pédagogiques de la Chanson*. Cavilam, Vichy, Novembre 2001.
- BOIRON, M. *Chansons en classe, mode d'emploi*. In: *Le Français dans le monde*, 318, Paris, 2001, 55-56.
- BOYER, H. *Introduction à la Didactique du Français Langue Etrangère*. Paris, Clé International. Coll. Le Français sans Frontières, 1979.
- BRANDÃO, H.N. *Introdução à análise do Discurso*. Campinas, Editora da Unicamp, 1998.
- CALVET, L.J. *La Chanson Française Aujourd'hui*. Paris, Hachette, 1974.
- CALVET, L.J. *La Chanson dans la salle de FLE*. Paris, Clé International, 1980.
- CALVET, L.J. *Chanson et Société*. Paris, Payot, 1981.
- CALVET, L.J. *À l'heure du métissage*. FDLM nr. 195, Septembre 1985.p.6.
- CALVET, L.J.. *Une école de la chanson*. FDLM nr.196, Octobre 1985, p.15.
- CALVET, L.J. *Quelle chanson pour demain ?* FDLM nr.197, Nov-Déc.1985, p.14-15.
- CALVET, L.J. et. al., *Langue française et chanson*. Le Français dans le monde 131 (août-septembre 1977), 13-17.

CANABAL, E. et al., *La chanson et son époque*, BELC, 1982.

CARÉ, J.M et al., *Manipulations de textes de chansons: illustrations de quelques principes*, *Le Français dans le monde* 184 (avril 1984), 57-60.

CARNOY, M. *Mondialisation et réforme éducative: ce que les planificateurs doivent savoir*. Unesco, Paris, 1999.

CARVALHO, M. V. *A música e a luta ideológica*. Lisboa, Estampa, 1976.

CAVILAM, Vichy, *Utilisation pédagogique de quelques chansons françaises*, Cavilam Vichy, 1980, doc. no. 14.

CHAMBARD, L. *Le Français par la chanson*, dans: *Chanter en français*, Les Amis de Sèvres 99, (septembre 1980), 37-61.

CHAMBERLAIN A. *Modern French Music and Language Teaching*, *Babel: Journal of the Australian Federation* 10, 3 (October 1974), 15-18.

CHAMBERLAIN A. *Stratégie pour une étude de la chanson française*. *Le Français dans le monde* 131, août- septembre 1977, 28-32.

CHAUDRON, A *Utilisation de la chanson dans la classe de français*. *Rencontres*, 1972, 99-102.

CHARPENTREAU, J. *La fête dans la chanson*. Ecole ouverte sur le monde 47 (décembre 1977), 48-50.

CHOMSKY, N. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo, Cultrix, 1980.

CHOMSKY, N. *Regras e Representações, a inteligência humana e seu produto*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

CHISS, Jean-Louis et alias. *Didactique du français*. Nathan, Paris, 1995.

C.I.E.P.<sup>76</sup>. *La Chanson aujourd'hui. Mythes et Images du temps présent*. Les Dossiers de Sèvres, Paris, 1974.

C.I.E.P. *La chanson moderne en France, son utilisation pédagogique*. Sèvres, dossier 27, juin, 1967.

C.I.E.P. *La Chanson aujourd'hui: mythes et images du temps présent*, Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, avril 1984.

CNDP – Centre National de Documentation Pédagogique,  
Paris.  
[www.cndp.fr](http://www.cndp.fr)

COSTE, Daniel coord. *Eduquer pour une Europe des langues et des cultures ? Etudes de linguistique appliquée*, juin 1997, p.133 -246.

---

<sup>76</sup> CIEP - Centre International d'Études Pédagogiques, Sèvres, France.

COSTE, D. et autres. *Lignes de force du renouveau actuel en DLE. Remembrement de la pensée méthodologique*. Paris, Clé International, 1980.

COSTE, D. "1940 à nos jours: consolidations et ajustements". *Le Français dans le Monde (recherches et applications), numéro spécial: "La didactique au quotidien"*. Paris, 1998, p.71-95.

COSTE, D. et autres. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. LAL, Crédif, Hatier, Paris, 1994.

COUCHOUD, J.P. *Pour la chanson française*. *Le Français dans le monde* 56, avril-mai 1968, 8-11.

COURTÈS, J. *Introduction à la Sémiotique narrative et discursive*. Paris, Hachette, 1976.

DABÈNE, L. *Répères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette, s/d.

D'ALLONES, Olivier. *Musique et politique*. IN: VH101, Paris, 1970/71, p. 98-101.

DAMOISEAU, R. et EDMOND M. *La Chanson moderne, étude de civilisation et de langue*. *Le Français dans le monde* 47, mars 1967, 40-44.

DAMOISEAU, R et. al. *Des chansons au cours de français*. Dans: *Chanter en français*. Les Amis de Sèvres 99, septembre 1980, 62-75.

DE CARLO Maddalena. *L'interculturel*. Paris : Clé international, 1998, 126 p. (Didactique des langues étrangères)

DELIÈRE, J. et LAFAYETTE, R. *La Clef des chants: thèmes culturels et techniques pédagogiques pour l'enseignement de la civilisation par la chanson*. *French Review* 58, 3 February 1985, 411-425.

DELVAILLE, B. *Paris, ses poètes, ses chansons* , Ed. Laffont, 1980.

DUCROT, O. *Dire et ne pas Dire*. Paris, L` Harmattan, 1972.

DUMONT, P. *Le Français par la Chanson: nouvelles approches de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à travers la chanson populaire contemporaine*. Paris, L'Harmattan, 1998.

DUMONT Pierre. *L'interculturel dans l'espace francophone*  
Paris: L'Harmattan, 2001, 224 p.

DUPRÉ-LATOIR, S. *Aspects motivationnels et contenu linguistique de la chanson française en méthodologie du FLE*. Mémoire de maîtrise, Sorbonne Nouvelle, 1973.

ELLIOTT, J.C. *Poésies et chansons françaises: base pour l'étude de la langue et de la civilisation*. *French Review* 50, 3 February 1977, 400-411.

FIORIN, J.L.(org). Introdução à Linguística, I Objetivos Teóricos. São Paulo, Contexto, 2002.

GALISSON, R. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, CLE International, 1980.

GALISSON R. & COSTE, D. *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra, Almedina, 1983.

GALISSON R. *A enseignant nouveau, outils nouveau*. Le Français dans le Monde (recherches et applications). Numéro spécial: "Métodes et méthodologies". 1995, janvier, p. 70-78.

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, Clé International, Collection DLE, 1993.

GREIMAS, J.A. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Editora Cultrix, 1989.

GREIMAS, J.A. *Sémantique structurale - recherche de méthode*. Paris, Larousse, 1966.

GREIMAS, J.A. *Semântica Estrutural – pesquisa do método*. São Paulo, Cultrix, 1996.

GREIMAS, J.A. *Du sens*. Paris, Seuil, 1970.

GREIMAS, J.A. *Essais de Sémiotique poétique*. Paris, Larousse, 1972.



GREIMAS, J.A. *Sémiotique et Sciences Sociales*. Paris, Seuil, 1976.

GREIMAS, J.A. *De l'imperfection*. Périgueux, Pierre Fanlac, 1987.

GREIMAS, J.A. & COURTÈS, J. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la Théorie du Langage*. Paris, Hachette, 1979.

GREIMAS, J.A & COURTÈS, J. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la Théorie du Langage II*. Paris, Hachette, 1986.

GREIMAS, J.A & COURTÈS, *Dicionário de Semiótica*. São Paulo, Cultrix, s/d.

GREIMAS, J. A & FONTANILLE, J. *Sémiotique des Passions: des états de choses aux états d'âme*. Paris, Seuil, 1991.

HAGÈGE, C. *L'homme de paroles*. Paris, Payot, 1985.

HJELMSLEV, L. *Le langage*. Paris, Minuti, 1966.

HJELMSLEV, L. *Essais Linguistiques*. Paris, Minuit, 1971.

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo, Perspectiva, 1975.

HJELMSLEV, L. *Nouveaux Essais*. Paris, Puf, 1985.

- HJELMSLEV, L. *Ensaio linguísticos*. São Paulo, Perspectiva, 1991.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2001.
- IBRAHIM, A. *Les professeurs face à la chanson*. Le Français dans le monde 131, août-septembre 1977, 33-46.
- JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1969.
- JAKOBSON, R. *Essai de Linguistique générale II*. Paris, Minuit, 1973.
- JAMES, C. B. *Le français chanté ou la langue enchantée des chansons*. L' Harmattan, Paris, 1999.
- KUNDMAN, Maria S. *Ensinando e aprendendo o francês em nível universitário*. Tese de Doutorado. FFLCH, Usp, 1994.
- KUNDMAN, Maria S. *Chanson et enseignement du Fle*. In: Anais do III EPLLE (Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras) : "As línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro"- UNESP- Assis, publ. 1993.
- LARRAT, R. et RISOLO, C. *Utilisation pédagogique de la chanson en classe de langue*. Echanges 3, Buenos Aires, juillet 1975, 19-23.

- LÉVI-STRAUSS. C. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.
- LICARI, Anita. *Bien faite pour apprendre...les chansons*. Le Français dans le monde, 184, Paris: 34-37.
- LONGRE, J.P. *Musique et Littérature*. Paris, Bertrand Lacoste, 1994.
- MAGRANER, J.J. *Approches globales d'une chanson*. Parenthèses 1 New Delhi, 1981, 1-4.
- MANDEVILLE, B. *A propos de... la chanson*. Bulletin de l'Alliance Française 2, Lisbonne, s.d, 11-19.
- MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Puf. Qui suis-je ? Paris, 2002.
- MICHAËLA, B. "Dialogue en chanson", *L'Education* 435 (13 novembre 1980), 8-11.
- NARCY, Paul. *Apprendre une langue étrangère. Didactique des langues: le cas de l'anglais*. Paris: Les Editions d'Organisation, 1990.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia. A estesia como condição do estético. In: *Do inteligível ao sensível em torno da obra de Algirdas Julien Greimas*. São Paulo: Educ, 1995.
- PEROTTI, Antonio. *Plaidoyer pour l'interculturel*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1994, 150 p.

- POSSENTI, S. *Um cérebro para a linguagem*. In: Boletim da ABRALIN, 13, São Paulo, 1992.
- PRETCEILLE, M. A. *L'éducation interculturelle*. Paris, PUF, 2004. Collection "Qui sais-je ?".
- PRETCEILLE, M. A. *Approche interculturelle de l'enseignement de la civilisation*. In: Porcher ed, 1986, p.59-70.
- PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan Clé International, 1988.
- PUREN, C. *Des méthodologies constituées et de leur mise en question*. Le Français dans le Monde (recherches et applications). Numéro spécial: "Méthodes et méthodologies" janvier, 1995, p. 36-41.
- ROBERT, Paul. *Le Petit Robert*. Dictionnaire de la Langue Française. Paris, Le Robert, 1990.
- SAKA, Pierre. *La Chanson Française*. Paris: Editions Fernand Nathan, 1980.
- SALACHAS, Gilbert & BOLLET, Béatrice. *Le guide de la chanson*. Paris: Syros Alternative. 1989.
- SEVERINO, Antonio. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, Dino (org.). *Interação na fala*

*e na escrita*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2002.

TATIT, L. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

TATIT, L. *A canção, eficácia e canto*. São Paulo, Atual Editora, 1986.

TATIT, L. *Por uma semiótica da canção popular*. (Dissertação de Mestrado), São Paulo, FFLCH-Usp, 1982.

TATIT, L. *Canção: eficácia e canto*. São Paulo, ATUAL, 1986.

TATIT, L. *Elementos semióticos para uma tipologia da canção popular brasileira, tomo I*. São Paulo, FFLCH-USP (Tese de Doutorado), 1986.

TATIT, L. *Musicando a semiótica - ensaios*. São Paulo, Annablume, 1998.

TATIT, L. *Análise Semiótica através das Letras*. São Paulo, Ateliê Editorial, 2001.

TATIT, L. *O século da Canção*. Cotia, Ateliê Editorial, 2004

TESNIERE L. *Élément de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris 1959.

THOMPSON, B. *La Chanson bonne à tout faire dans l'enseignement du français langue étrangère*. In: *Séminaire interdisciplinaire Chanson*, 1998-1999, Université de Paris-Sorbonne (Observatoire Musical Français, série "Conférences et Séminaires" no. 8, 2000), 99-108.

THOMPSON, B. *La Chanson: comment se renseigner*. AATF National Bulletin 9, September 1983, 10.

VALÉRY, P. *Oeuvres. Tome I*. Paris, Gallimard-La Pléiade, 1957.

VALÉRY, P. *Poesia e pensamento abstrato*. In: *variedades*. São Paulo, Iluminuras, 1991.

VERNILLAT, France & CHARPENTREAU, Jacques. *La chanson française*. Paris, Presses Universitaires de France, 1971.

VIGNER, Gérard. *Enseigner le français comme langue seconde*. Direction Robert Galisson, Clé International, Paris, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. s/d.

ZARATE Geneviève. *Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels; Recherche et formation*, juin 2000, n°33, p.5-121.

ZARATE Geneviève CREDIF: Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français/Saint-Cloud/France. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*  
Paris: Didier, 1993, 128 p. (Essais)

WISNIK, J.M. *O som e o sentido*. São Paulo, Cia. das Letras, 1989.

ZARATE, G. *Parlons musique et sons, ou notes à la portée... de tous*. Le Français dans le monde 184, avril 1984, 38-56.

ZARATE, G. *Sensibilisation à une écoute de la chanson*. In: *Chansons et poésies: Brassens, Gréco, Montand, Mouloudji chantent les poètes*. Hachette et Ministère des Relations Extérieures, 1982, 66-79.

ZILBERBERG, C. *Essai sur les modalités tensives*. Amsterdam, J. Benjamins, collection "Pragmatics & Beyond", 1981.

ZILBERBERG, C. *Pour introduire le faire missif*. In: RSSI - Recherches Sémiotiques Semiotic Inquiry - Association canadienne de sémiotique, vol 6, nr.3., 1986.

ZILBERBERG, C. *Raison et Poétique du Sens*. Paris, Presses Universitaires de France, 1988.

ZILBERBERG, C. *Modalité et pensée modale*. In: *Nouveaux Actes Sémiotiques*. Limoges, Trames, vol.3, 1989.

ZILBERBERG, C. Aspectualisation et dynamiques discursives. In: Fontanille, J. - org - *Le discours aspectualisé*. Limoges/ Amsterdam / Philadelphia, Pulim/Benjamins, 1991.

### SITOGRAFIA

[www.acef.ca](http://www.acef.ca) - ACELF - Association Canadienne d'Education de Langue Française. Education et Francophonie – Revue Scientifique Virtuelle, Québec, 2005.

[www.claudezilberberg.net](http://www.claudezilberberg.net) - Site oficial do semioticista Claude Zilberberg.

[www.glossematica.net](http://www.glossematica.net) - Portal Louis Hjelmslev – Site do semioticista.

[www.lehall.com](http://www.lehall.com) – site completíssimo sobre a chanson française.

[www.paroles.net](http://www.paroles.net) - Site internet para uso dos corpus das Chansons Françaises. Finalidade pedagógica.