

Katia Ferreira Fraga
Rossana Souto Lima Koffmann
Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos
Organizadores

**ENSINO DO FRANCÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA
SOB NOVOS OLHARES:**
uma contribuição da APFPB

**ENSINO DO FRANCÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB
NOVOS OLHARES:
uma contribuição
da APFPB**

Katia Ferreira Fraga
Rossana Souto Lima Koffmann
Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos
Organizadores

**ENSINO DO FRANCÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB
NOVOS OLHARES:
uma contribuição
da APFPB**

Uberlândia - MG



2022

Copyright © 2022
Katia Ferreira Fraga
Rossana Souto Lima Koffmann
Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos

Todos os direitos reservados.
ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍGUA ESTRANGEIRA SOB NOVOS
OLHARES: UMA CONTRIBUIÇÃO DA APFPB

1ª Edição – NOVEMBRO 2022
Projeto Gráfico: Wellington Silva
Arte da Capa: Wellington Silva

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO
Alain-Philippe Durand (University of Arizona)
Dario Pagel (Universidade Federal de Sergipe)
Denise Giselle Brito Damasco (Pontifícia Universidade de São Paulo)
Dennys Silva-Reis (Universidade Federal do Acre)
Marco Antônio Margarido Costa (Universidade Federal de Campina Grande)
Naiara Sales Araújo (Universidade Federal do Maranhão)
Pedro Armando Magalhães (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)
Renata Philippov (Universidade Federal de São Paulo)
Selma Alas-Martins (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
EDITORA PROJETIUM, MG, BRASIL

F811e

FRAGA, Katia Ferreira; KOFFMANN, Rossana Souto Lima
SANTOS, Nyeberth Emanuel Pereira dos; Organizadores

ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍGUA ESTRANGEIRA SOB
NOVOS OLHARES: UMA CONTRIBUIÇÃO DA APFPB

1ª ed / Uberlândia-MG: Editora Pojetium, 2022.

244p.; il.; 22683kb

ISBN: 978-65-998201-3-7

1. Ensino 2. Língua francesa 3. Pesquisas

I. FRAGA, Katia Ferreira; II. KOFFMANN, Rossana
Souto Lima; III. Nyeberth Emanuel Pereira dos; IV. Título

CDD 440

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência
das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total ou parcial | Impresso no Brasil / Printed in Brazil

A comercialização desta obra é proibida

E-book para download gratuito

AGRADECIMENTO

CONSELHO DE LEITURA

Maria Teresa Rabelo Rafael (UFMA/APFPB)
Denise Gisele de Britto Damasco (UnB/ FBPF)
José Ferrari Neto (UFPB)
Alyanne Freitas Chacon (UFPB/APFPB)
Joanna Barrão Ferreira (UERJ/APFRJ)

PREFÁCIO	9
<i>Denise Gisele de Britto Damasco</i>	
METODOLOGIAS PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM CONTEXTOS DIVERSOS	
ENSINAR O PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMO AGIR ENTRE O PORTUGUÊS LUSITANO E O PORTUGUÊS DO BRASIL EM CONTEXTO DA UNIÃO EUROPEIA	25
<i>Mariana Gomes Alves Ferreira Karina Chianca Rosalina Maria Sales Chianca</i>	
O ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA PARA A TERCEIRA IDADE: DESAFIOS E DESCOBERTAS	41
<i>Bernardo Luiz Antunes Soares Edilza Maria Medeiros Detmering Bruna Leite Machado Flávia Luiza Costa do Rêgo</i>	
METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ESCRITA EM LÍNGUA FRANCESA NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES	65
<i>Lavínia Teixeira Gomes</i>	
O ESPAÇO DA LÍNGUA FRANCESA NO CENTRO DE IDIOMAS DO EXÉRCITO	81
<i>Amanda Silva de Oliveira Lucas Eugênio de Oliveira Marília Alvares da Silva</i>	

**OS CENTROS CEARENSES DE IDIOMAS
E A OFERTA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
NO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ:
IMPACTOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS** 105
Ticiane Telles Melo

A LITERATURA EM CLASSE DE FLE

**AS LITERATURAS DAS AMÉRICAS DE
LÍNGUA FRANCESA PARA CRIANÇAS E
JOVENS À “VOL D’OISEAU”** 127
*Maria Jiennalle Rodrigues Barbosa
Josilene Pinheiro-Mariz*

**PERCEPÇÕES SOBRE A MULHER ARGELINA, NO
ROMANCE L’AMOUR, LA FANTASIA, DE ASSIA
DJEBAR, EM AULA DE FLE** 155
*Maria Rennally Soares da Silva
Josilene Pinheiro-Mariz*

**POLÍTICA LINGUÍSTICA E REPRESENTAÇÕES DA
LÍNGUA FRANCESA**

**REPRESENTAÇÕES DOS COGNATOS NA LÍNGUA
FRANCESA POR PROFESSORES DE FLE EM
FORMAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO** 183
*Emerson Patrício de Moraes Filho
Josilene Pinheiro-Mariz*

**A POLÍTICA DE EXPANSÃO E DIFUSÃO DA
LÍNGUA FRANCESA E SUAS INSTITUIÇÕES
VEICULADORAS** 211
Rossana Souto Lima Koffmann

SOBRE OS ORGANIZADORES 235

SOBRE OS AUTORES 237

PREFÁCIO

Compreender os embates relativos ao ensino de línguas estrangeiras, dentre os quais o ensino da língua francesa por meio da obra **ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB NOVOS OLHARES: uma contribuição da APFPB**, composta por escritos de docentes de distintos contextos contribui tanto para a área Letras e Linguística quanto para a área educacional *per se*. O empenho realizado por aquelas e aqueles que se debruçam em análises de políticas linguísticas, resultados de pesquisa e relatos de experiências docentes e discentes favorecem a consolidação das áreas em questão, seja no âmbito local, regional, nacional ou internacional.

Essa obra, sobre o ensino de línguas estrangeiras, foi concebida, originalmente, pelo Edital lançado pela Associação dos Professores de Francês da Paraíba (APFPB), de 19 de outubro de 2021. A intenção inicial foi de uma obra sobre o ensino de língua francesa sob novos olhares. Contudo, a temática ultrapassou a fronteira francófona, fez-se português, objetivando também atingir um público mais amplo. A necessidade de fazer circular a produção científico-acadêmica no país nos leva a investir nosso tempo e foco em escritas, reescritas ou em novas escritas com base em nossa trajetória em língua materna. A aproximação entre

as línguas estrangeiras e a língua materna nos faz vislumbrar, em um futuro próximo, possíveis desdobramentos dessa obra, como por exemplo, pensar em traduções de seus capítulos em outros idiomas. Essa foi a minha primeira percepção após a leitura dos nove capítulos dessa obra que repercutiram em mim: precisamos nos empenhar para que haja outro edital para a tradução dessa obra em língua francesa, avançando em outras paragens.

Para além dos textos e contextos delineados pelas 18 autoras e autores, organizados por Kátia Ferreira Fraga e Rossana Souto Lima Koffmann, destacamos a maneira pela qual essa obra foi gestada em tempos de pandemia, de reclusão, docentes e discentes com máscaras, valorizando a distância e as orientações oriundas da ciência. Tempos de precarização e esvaziamento dos fomentos das agências de financiamento da pesquisa no país: a sociedade científica mundial, dentre as quais, a francófona em um estado de perplexidade sem fim. É nesse terreno árido, que surge o convite da APFBP para que nós nos mergulhassemos em nossos rascunhos. Justamente com as escritoras e escritores, houve um apelo para nossos pares avaliassem às cegas e colaborassem com essa iniciativa da APFBP. A energia acumulada durante a pandemia, como um ponto de partida, possibilitou-nos entrar em nossos oceanos e sertões.

A chamada feita pela APFBP e a adesão dessa associação aos três projetos guarda-chuvas da Federação Brasileira dos Professores de Francês (FBPF), cuja gestão nos anos 2020-2022 obteve da representação diplomática do governo francês no Brasil um apoio aos seus projetos, organizados da seguinte maneira: a) no intuito de auxiliar financeiramente, as associações de professores de francês em reativação ou grupos desejosos de abrir uma associação em seus estados (Projeto Associação Legal); b) com a finalidade de dinamizar as trocas, partilhas, compartilhamento,

fortalecimentos das redes e divulgação de suas ações, dentre as quais, resultados de pesquisa de membros (Projeto Comunicação); c) e finalmente, com o objetivo de ofertar formações continuadas de docentes (Projeto Formação Contínua). A FBPF, alicerçada em seus *Projets-cadre*, propiciou fomento as suas associações ativas, dentre as quais a APFPB: uma subvenção regular da FBPF, que lhes garantiu autonomia para implementar suas ações, independência na tomada de decisões e criatividade ao empregar tais fomentos, tendo a certeza de que no ano subsequente outras portas estariam abertas para novas ações associativas.

Na Paraíba, a APFPB, tem longa história de luta por meio da presença de docentes de língua francesa. Uma história construída ao longo dos anos por pesquisadoras e pesquisadores que se dedicaram, tanto à vida associativa no Estado, quanto à vida federativa do país. A Paraíba, com duas universidades federais, um instituto federal e uma universidade estadual, tendo já sediado congressos e inúmeros eventos francófonos, busca garantir espaços francófonos de reflexões coletivas e colaborativas, em que seus docentes e discentes se posicionam a favor de uma educação pública, laica e democrática. Licenciandos, mestrandos, doutorandos, profissionais, tradutores, entre outros, se aproximam dos espaços acadêmicos das licenciaturas em língua e literatura francesas, dos programas de pós-graduações, de Programa de Educação Tutorial (PET), dos grupos de pesquisa, com apoio de consulados e representações diplomáticas instaladas na região Nordeste, entrelaçando seus projetos pessoais e profissionais, divulgando-os em grupos associativos e federativos. Isto nos faz acreditar que não se pode profissionalizar sem o olhar crítico advindo dos espaços escolas, das universidades e instituições parceiras, sem trocas e discussões com a ética e respeito entre pares.

Sem fechar os olhos para as dificuldades vivenciadas e relatadas pelas pesquisadoras e pesquisadores em línguas desde 2016, notadamente em língua francesa e respectivas literaturas de expressão francesa, reconhecemos a desconstrução de pilares educacionais no Estado da Paraíba e da região Nordeste, sobretudo após o desmonte da Educação Básica, do Ensino Médio e do estrangulamento do ensino superior no país. Comprendemos que, somente por meio da postura coletiva, sindical, associativa, federativa, dando-nos as mãos, buscando quem está à deriva, sem deixar ninguém sem oxigênio, que estaremos em pé, firmes e atuantes. Em tempos de barbárie no país, tempo de negação de ciência e de vida, o debate, o consenso e discenso nos unem e nos trazem reflexões por meio de escritas de profissionais das Letras, da Línguas Estrangeiras Aplicadas, da Tradução e da Educação. Eis o significado dessa obra que ora apresentamos.

A APFPB nos revela como acontece a vida associativa em seu Estado, em rede, ao congregar autoras e autores, reconhecidamente, atuantes na vida associativa de seus estados e engajados ao longo da história federativa do país. Presidentes, vice-presidentes, membros de diretorias, conselhos-fiscais, membros das associações dos professores de francês de diversos estados colocam suas *casquettes* de voluntárias e voluntários, doando seu preciso tempo, para que, profissionalmente, contribuam para o fortalecimento do ensino do francês no Brasil. Esse é o perfil dos autores e autores nessa obra.

Destarte, essa obra está organizada em quatro partes, totalizando nove capítulos, de acordo com suas temáticas. A primeira parte, que trata de textos sobre metodologias para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos diversos é composta por quatro capítulos. Os quatro primeiros capítulos abordam temas sobre o ensino de português como

língua estrangeira, o ensino de língua francesa para a terceira idade e sobre a formação de tradutores.

O capítulo de Mariana Gomes Alves Ferreira, Karina Chianca e Rosalina Maria Sales Chianca, intitulado “Ensinar o português língua estrangeira: como agir entre o português lusitano e o português do Brasil em contexto da União Europeia”, nos traz o resultado de uma pesquisa de campo, inserida no Projeto sobre “O ensino-aprendizagem de línguas numa abordagem linguístico-cultural”. A partir de uma experiência didático-pedagógica na França durante um ano letivo francês (2018-2019), as autoras nos apresentam um trabalho docente de Assistente de Português Língua Estrangeira no *Lycée Jean Moulin*, a relevância da iniciação científica à prática da sala de aula. Refletem sobre o uso de documentos autênticos, didatizados, e/ou fabricados como um suporte, acreditando que é uma opção didática indispensável que favorece o ensino de línguas, sobretudo em uma perspectiva sociocultural. Ferreira, Chianca e Sales Chianca destacam o fato de que “o cultural não deve se resumir a um tema e a um momento específico da aula, no qual o professor aborda as temáticas de LE, mas que isso deve ocorrer em todos os aspectos da troca conversacional, da fala, do uso do léxico”.

O capítulo de Bernardo Luiz Antunes Soares, Edilza Maria Medeiros Detmering, Bruna Leite Machado e Flávia Luiza Costa do Rêgo, “O Ensino de língua francesa para a terceira idade: desafios e descobertas”, nos leva a refletir sobre o ensino de língua francesa a estudantes com mais de 60 anos de idade cronológica, ocorrido durante a crise sanitária do Coronavírus/19. Os autores e autoras ponderam acerca da oportunidade que representa uma atividade de extensão, tendo em vista as bagagens de referências das pessoas envolvidas e uma aproximação a distintas culturas. Concluem que as aulas de francês oportunizam atividades que

preenchem “momentos de vazio existencial do grupo”. Soares *et al* alertam quanto à urgência em se discutir sobre a prática da docência e constatam a redução do espaço de ensino de francês. Finalizam o capítulo, acreditando que o projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba é uma oportunidade de ensino de línguas, baseados nas narrativas dos participantes do projeto que atestam o quão motivadas essas pessoas se encontravam para aprender a língua francesa.

Lavínia Teixeira Gomes nos apresenta em seu capítulo “Metodologia para o desenvolvimento da compreensão escrita em língua francesa na formação de tradutores”, a defesa de uma visão sobre o ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores para o desenvolvimento da Competência Tradutória. Gomes buscou três campos de saberes: a Linguística, a Didática de Línguas estrangeiras e os Estudos da Tradução, a fim de responder às necessidades de formação de tradutoras e tradutores. Somase a esses campos, a Linguística Contrastiva com a noção de “interferência”. Por meio de um síntese bibliográfica de Cicurel e Berenguer, a autora analisa a compreensão de leitura e interpreta as vozes dos estudantes, inferindo sobre a compreensão escrita em língua francesa com foco na tradução. Caracteriza sua pesquisa em uma pesquisa-ação. A fim de desenvolver a Competência Tradutória, Gomes propõe atividades para o desenvolvimento da compreensão escrita dos estudantes de tradução, em concertação com as especificidades do contexto de ensino de língua no âmbito da formação de tradutores.

A segunda parte dessa obra trata do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras nos Centros de Línguas e é composta por dois capítulos, contextualizando um centro de línguas do Exército no Rio de Janeiro e os centros de línguas no Ceará.

Amanda Silva de Oliveira, Lucas Eugênio de Oliveira, Marcela Pinto Reis Rodrigues da Silva e Marília Alvares da Silva analisam “O espaço de língua francesa no Centro de Idiomas do Exército”, focalizando as atividades de ensino e de Certificação da Proficiência Linguística, assim como o conceito de Francês para Objetivos Específicos (FOS) e de Francofonia ao contexto militar. Há uma apresentação da estrutura do Sistema de Ensino do Exército brasileiro, a relação das Forças Armadas com os países francófonos e o histórico do estudo de idiomas nesse contexto. Por meio de notas explicativas de rodapé (conforme as notas 6, 7, 8 e 9, por exemplo), podemos ter outras indicações de leituras complementares e pistas para novas pesquisas e estudos relacionados a essa temática. Para além da descrição da estrutura desse Centro de Idiomas e de Certificação em Proficiência, esse capítulo é uma contribuição ao estudo de percursos didáticos, quando desfila-se, ao longo dos anos, as opções de métodos de ensino, analisando-as: do livro *Sans Frontières*, passando por *Les Nouvelles Espaces*, pela criação de apostilas e pela busca por novos textos e áudios, para se chegar a uma concepção de FOS, com a adoção do método *En Avant: méthode de français pour les militaires*.

Ticiane Telles Melo apresenta o capítulo “Os centros cearenses de idiomas e a oferta de línguas estrangeiras no ensino médio no Ceará: impactos linguístico-culturais”, esmiuçando sua repercussão na oferta de ensino e de aprendizagem idiomas na rede pública estadual desse Estado. Melo pontua que foi durante os anos de 2017 e de 2018 que o Governo de Estado implementou essa oferta, inicialmente do ensino de inglês e espanhol, ampliando para o francês em seguida. São 13 unidades de ensino no Estado, cuja sigla é CCI : Centro Cearense de Idiomas. A autora destaca que há menor demanda para o estudo de francês nesses centros de línguas devido à parca oferta desse ensino de francês ao longo

dos anos, que fez com que diminuísse também o quantitativo de docentes de licenciados nesse idioma. Esse contexto histórico recente, como a definição de plurilinguismo contribuem para que compreendamos o ensino de francês no país, na medida em que movimentos de políticas linguística, visando ao plurilinguismo estaduais, podem reforçar a necessidade de uma política nacional plurilingue.

A terceira parte dessa obra, intitulada “A Literatura em Classe de FLE” é composta por dois capítulos. Maria Jiennalle Rodrigues Barbosa e Josilene Pinheiro-Mariz assinam o capítulo “Uma perspectiva das literaturas de língua francesa das Américas para crianças e jovens”. Barbosa e Pinheiro-Mariz realizam uma catalogação de obras literárias de língua francesa por meio de uma pesquisa, de caráter quali-quantitativo, bibliográfico e documental. Dialogam com a produção do mesmo gênero oriunda das regiões africanas “francófonas”, abordando a importância dos espaços francófonos como um lugar de entrecruzamentos, descobertas e amplitude de mundo. Elaboram um levantamento dos gêneros da literatura presentes nas obras infantojuvenis dos departamentos ultramarinos da Guiana Francesa, Martinica, Guadalupe e Haiti, assinalando seus autores, anos de publicação e região. Por meio desse um panorama geral, um acervo constituído por contos entre diversas produções literárias, as autoras desvelam tradições, a busca de identidade e a história dessas regiões. Concluem que a criança e o jovem podem ressignificar o mundo por meio do acesso à leitura que propicia ampla capacidade crítica e diálogos interculturais.

Maria Rennally Soares da Silva e Josilene Pinheiro-Mariz são autoras do capítulo “Percepções sobre a mulher argelina, no romance “L’Amour, la Fantasia”, de Assia Djebar, em aula de FLE” no qual objetivaram verificar a sala de aula de FLE como um espaço

propício para o desenvolvimento das competências linguístico-culturais na formação do pensamento crítico do aprendente. Alicerçam suas análises no campo teórico metodológico da pesquisa-ação, tendo como *corpus* as respostas escritas de um grupo de professoras em formação e de estudantes de licenciatura em Letras. As autoras enfatizam que a experiência de imersão na leitura literária, nos faz compreender a literatura como um lugar de resistência da mulher. Silva e Pinheiro-Mariz analisam e expõem em oito figuras excertos das atividades realizadas, disponíveis no Apêndice, bem como material traduzido em nota de rodapé, o que enriquece a compreensão das análises. Finalizam o capítulo com a certeza de uma visão de uma Argélia, para além das representações do senso comum e da mulher árabe, com identidades múltiplas. A relevância dessa análise está na valorização da competência de leitura e na interculturalidade que oportunizam uma reflexão sobre si e sobre a cultura do outro.

A quarta parte dessa obra, “Política Linguística e Representações da Língua Francesa” é composta por dois capítulos, que assinalam uma temática relativa aos cognatos em francês e à política de expansão e difusão da língua francesa.

O capítulo “Representações dos cognatos na **língua** francesa por professores de FLE em formação no contexto brasileiro”, de Emersson Patrício de Moraes Filho e Josilene Pinheiro-Mariz”, apresenta um estado da arte acerca do tema, com de notas de rodapé explicativas, trazendo pesquisas que sobre a percepção da distância ou proximidade entre as distintas línguas. Destacam que há poucas pesquisas com grupos de falantes lusófonos, aprendentes de língua francesa para compreensão dessa temática. Comunicam os resultados preliminares obtidos por meio de questionário, cuja abordagem é quali-quantitativa, ancorada na psicologia cognitiva e na psicolinguística e realizada com estudantes de Letras-Francês

de uma universidade brasileira. Concluem que certos cognatos são representados como não pertencentes à língua francesa e que os cognatos de origem latina são representados como uma zona neutra. Finalizam o capítulo, esclarecendo que o o critério de clareza é responsável pelas escolhas realizadas pelos participantes dessa pesquisa.

O derradeiro capítulo, intitulado “A política de expansão e difusão da língua francesa e suas instituições veiculadoras”, de Rossana Souto Lima Koffmann, nos faz refletir sobre breves momentos da história do francês na França e a sua expansão no Brasil, juntamente com instituições francesas e políticas linguísticas. Declara a ausência de concertação entre as políticas linguísticas no país e as necessidades linguísticas. Por conseguinte, há uma oferta desigual entre as línguas estrangeiras ensinadas no país, esvaziando o sentido de plurilinguismo, prevalecendo interesses outros que não linguísticos. Koffmann nos contextualiza a Paraíba e o ensino do francês no Estado. Repercuta as políticas linguísticas relativas ao programa Ciência Sem Fronteiras. Esmiuça a história recente e faz uma auto-avaliação das ações da APFPB, impulsionadas pela FBPF, graças às subvenções recebidas da Embaixada da França. Isto permite realizar editais oferecendo ajuda de custo para inscrições em congressos, exames, publicações e custear uma parte das tarifas bancárias da Associação, sem as quais, ela não poderia existir. Apresenta a APFPB, com seus 40 associados, entre professores, estudantes e francófilos, considerando que esse quantitativo é pouco representativo haja vista a quantidade de professores e estudantes que existem no Estado. Ao finalizar este capítulo, conclui que, apesar de esforços realizados pela APFPB junto ao governo estadual, a língua francesa não está presente no currículo da Educação Básica. No contexto nacional, não está presente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Aos

docentes de francês, segundo a autora, resta a luta coletiva, seja em associações a nível local, seja em federações a nível nacional, envidando esforços pelo plurilinguismo e o ensino de francês no país.

Os nove capítulos presentes nessa obra podem constituir um primeiro volume de outras que virão sobre o ensino de línguas em suas diversas facetas, sobretudo com o olhar de pesquisadoras e pesquisadores da Paraíba e dos Estados vizinhos. Essa leitura é indicada a todas e todos que pretendem se aprofundar, ingressar no campo de pesquisa em Letras e Língüísticas e áreas correlatas, seja como discente, docente, seja como pesquisadora ou pesquisador. O olhar das autoras e dos autores presentes nessa obra reflete o contexto contemporâneo de profissionais da sala de aula de universitária, dos centros de idiomas e as reverberações de seus textos, atuais e desafiadoras, nos auxiliando na construção de uma proposta de país plurilingue.

Dessa forma, a obra em tela nos revela, para além de reflexões e análises acadêmico-científicas, o empenho da gestão da APFPB entre 2020 e 2022 em reencontrar, desvelar, por meio de cada capítulo, um pouco de seus membros, articulando nossas histórias já cingidas por gestos, dizeres, recusas, demandas, desculpas e recomeços. Em face disso, vejo-me em meio às palavras e aos textos dessa obra que me cativaram desde sua idealização. Não passei incólume por ela. Fui tocada pelas leituras e temáticas abordadas. Nesse percurso de leitura, conheci novas pesquisadoras e novos pesquisadores, pessoas com quem espero ainda concatenar ideias e ponderações.

Recordações me envolveram ao longo da leitura, como se suas autoras e autores me capturassem com suas escritas, pessoas com quem pude conviver ou com quem convivo ainda. Cito, por exemplo, a professora Rosalina Chianca, com quem tive a alegria e

honra de conviver desde meu primeiro ano de docência em francês, 1986, na Aliança francesa de Brasília. Durante a 19ª edição do Congresso Brasileiro dos Professores de Francês, em Niterói, ela me solicitou para que organizasse coletivamente a Associação dos Professores de Francês do Distrito Federal (APFDF), que estava desativada desde 2009. Talvez ela não saiba, mas esta demanda me fez retornar para Brasília, autorizada e motivada para iniciar esse processo de reativação, o que ocorreu em dezembro desse mesmo ano com um coletivo de docentes de francês do DF. Essa obra me fez reconectar com professora Karina Chianca por meio da leitura de seu capítulo, ao me recolocar como professora dos 1980/1990, à época diante da aluna, hoje, leitora da profissional e pesquisadora reconhecida nacional e internacionalmente. Como membro da diretoria da FBPF, estive em Brasília ainda em 2013 nos apoiando na retomada da APFDF, explicando-nos, com paciência e detalhamento, as questões jurídicas e estatutárias de uma associação. Nessa tarde de sábado, juntamente com outras professoras de francês, professora Rosana Correia e Narciza Damaceno, agraciadas pelas coincidências da vida, estavam todas com o célebre professor Maurice Tardif.

Reencontrei-me também com a autora Ticiano Melo, ex-presidente da Associação dos Professores de Francês do Ceará, com quem pude atuar diversas vezes, trocar mensagens por correio eletrônico, áudios por *Whatsapp*, com quem convivo na nova gestão da FBPF (2022-2024). As inúmeras trocas e projetos desenvolvidos com Rossana Koffmann e Kátia Fraga me fazem lembrar desafios compartilhados. Ouço suas vozes e áudios em meus pensamentos e percebo as organizadoras para além da presidente e da secretária da APFPB. Em momentos de dúvidas e indecisões, Josilene Pinheiro-Mariz sempre esteve ao nosso lado, com suas doces, sinceras e motivantes palavras. Apresentou-me

Maria Jiennalle Barbosa, Emerson Patrício e Maria Rennally Soares da Silva. Jovens docentes iniciantes e que se tornam experientes. Dividir a coordenação do projeto *Jeunes Enseignants* com Maria Rennally me faz compreender a força da vida associativa em nossas vidas.

Pela leitura dessa obra, encontrei-me com autoras e autores que se desvelam em palavras e textos. Ciência, pesquisa, comunicação, competência linguística, docência e formação. A vida associativa é isto. A vida federativa é assim, como uma obra que lemos, fotos que recuperamos, memórias que ressignificamos, vida que vamos desconstruindo e reconstruindo. Uma boa leitura para todas e todos!

Denise Gisele de Britto Damasco
Brasília, setembro de 2022

**METODOLOGIAS PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS EM CONTEXTOS
DIVERSOS**

ENSINAR O PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMO AGIR ENTRE O PORTUGUÊS LUSITANO E O PORTUGUÊS DO BRASIL EM CONTEXTO DA UNIÃO EUROPEIA

Mariana Gomes Alves Ferreira

Karina Chianca

Rosalina Maria Sales Chianca

Introdução

A integração interindividual e intergrupar é um fator indispensável para que ocorram diálogos, negociações e trocas culturais, acadêmicas e científicas. Ora, aprender línguas estrangeiras destaca-se como um diferencial de grande relevância para todos os que desejam estar preparados para enfrentar desafios e encontrar maneiras de promover seu crescimento pessoal e profissional. Assim, estudar uma língua estrangeira auxilia nas relações sociais e culturais e, também, no desenvolvimento intelectual do aprendente, podendo

contribuir para a formação da cidadania, atuando na capacidade de comunicação criativa e na descoberta de diferentes culturas. Sobre isso, vejamos o que ressaltam Medeiros e Chianca (2017, p. 8): “[o] mundo globalizado em que se insere o aluno de língua estrangeira gera um crescente fluxo de contato de populações de diversas origens culturais, religiosas e étnicas”. Em outras palavras, através do acesso a outras línguas, podemos dizer que o aprendente, em contato com pessoas de outras culturas, ou mesmo com o acesso às culturas veiculadas em aulas, a partir de um material didático-pedagógico, teria a possibilidade de conviver com pessoas tendo outras visões do mundo, de adquirir novos conhecimentos não apenas linguísticos e culturais, mas, também, ocasionalmente, de ter a curiosidade por aspectos tecnológicos, comerciais, econômicos, políticos e sociais, além de integrantes e componentes da cultura do outro. Nesse contexto, o contato com diferentes visões de mundo poderia lhe permitir uma vivência intercultural, levando-o a uma relativização de seus conhecimentos e posturas e, assim, propiciando uma melhor preparação para a vida em sociedade.

O ensino-aprendizagem de línguas numa abordagem linguístico-cultural prioriza a relação língua-cultura no espaço da sala de aula, levando em conta um trabalho de parceria entre os diferentes membros do grupo-classe, visando a um lugar democrático de livre expressão linguageira. Considerando o universo de descoberta do outro, objetiva-se a capacidade de comunicação dentro de uma participação efetiva em que os aspectos linguísticos e culturais das línguas em contato (línguas estrangeiras e língua materna) sejam levados em conta dentro dos mesmos parâmetros linguístico-culturais, afetivos e, naturalmente, dentro de um respeito recíproco entre as mesmas. Nessa perspectiva, o professor é um facilitador da aprendizagem,

agindo como um representante e como um veiculador da língua-cultura estrangeira em sala de aula; logo, poderíamos dizer que é aquele que visa garantir o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais, promovendo o processo de ensino-aprendizagem dentro de um fazer didático-pedagógico em parceria. A metodologia da apresentação deste trabalho consiste em, inicialmente, apresentar a fundamentação teórica no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva linguístico-cultural para, posteriormente, descrever algumas aulas ministradas nessa perspectiva e a partir de material autêntico.

No ano letivo europeu 2018/2019, fomos selecionadas pela Embaixada da França para participar do programa “Assistente de Língua de Português na França” (para a norma brasileira), no Lycée Jean Moulin, na cidade de Montmorillon, na região Nouvelle Aquitaine. Nessa ocasião, pudemos atuar enquanto graduanda e futura profissional em língua francesa, como professora-estagiária de língua portuguesa para franceses, durante toda a estadia de 08 (oito) meses no país. Buscamos fazer uma análise contrastiva entre o ensino do português lusitano e o ensino do português de norma brasileira dentro de uma perspectiva linguístico-cultural. Quanto ao desenvolvimento metodológico do fazer didático-pedagógico nas aulas de português do Brasil, a partir de uma concepção linguístico-cultural, adotamos o uso de documentos autênticos.

No contexto em que abordamos o ensino de português norma brasileira, no Lycée Jean Moulin, onde os alunos já vivenciavam o contato com o português norma lusitana, buscamos nos apoiar nas aquisições dos alunos do Lycée com base em suas experiências linguístico-culturais anteriores: a língua materna, o francês, e a língua dita estrangeira, o português lusitano. Ao inserir o português de outro país, embora os alunos considerassem inicialmente o português como uma língua comum aos brasileiros

e aos portugueses e, logo, para eles, se tratasse da “mesma” língua, percebemos que deveríamos focar nas características próprias de cada expressão linguística nacional e/ou regional, o que proporcionou um trabalho entre línguas e culturas transnacionais, priorizando, também, ocasionalmente, a descoberta de variações regionais e individuais. Evidenciaremos, a seguir, o procedimento adotado e as descobertas linguístico-culturais possíveis.

O Português do Brasil como língua estrangeira

Iniciamos, então, o processo de ensino-aprendizagem do português norma brasileira no *Lycée Jean Moulin*, apoiados pela professora regente de língua portuguesa, nossa tutora naquele período. Descobrimos, também, pouco a pouco, a língua lusitana, processo que nos auxiliou na tomada de consciência da descoberta da língua-cultura do outro, ao mesmo tempo em que redescobríamos o nosso falar em português do nordeste do Brasil e, em francês, língua estrangeira estudada por nós. Levamos em conta o espaço lusófono do alunado e fomos, gradativamente, fazendo com que os participantes dessa descoberta se dessem conta das similitudes e das diferenças linguístico-culturais das expressões brasileira e lusitana. Não podíamos negligenciar a presença e a força das línguas francesa e portuguesa que faziam parte da construção individual e coletiva do grupo-classe. Partimos, assim, de suas experiências linguísticas anteriores, como salientamos anteriormente, a língua materna, o francês, e a língua tida como estrangeira, o português lusitano. Ao introduzirmos o português do Brasil, contamos com o efeito surpresa, com a motivação à descoberta da expressão linguística brasileira, com o prazer de participar e de aprender que tentamos impregnar nos alunos através das atividades e das estratégias que adotamos.

Tomamos como hipótese que as aulas de língua portuguesa ministradas dentro de uma perspectiva linguístico-cultural permitiriam aos alunos de português a descoberta da língua/cultura brasileira. Essas aulas eram realizadas através da utilização de documentos autênticos e fabricados dentro de uma análise contrastiva, favorecendo o interesse dos alunos e uma maior participação deles.

Escolhemos como corpus do nosso trabalho alunos do *Seconde* do *Lycée* Jean Moulin da cidade de Montmorillon. No âmbito dessa pesquisa, também observamos as aulas de português ministradas pela professora regente (norma lusitana) e analisamos um questionário qualitativo; o material didático-pedagógico elaborado para as aulas (material autêntico e fabricado); um testemunho da professora regente da turma-corpus *Seconde*; e uma entrevista com o primeiro professor de português da região sobre o início do ensino da língua portuguesa na região da Nouvelle Aquitaine, França. Além desse material, atividades extraclasse foram realizadas, como a nossa participação nos Clubes de Português em horários opostos aos de aulas no *Lycée* (encontros com alunos do *Collège* - ensino fundamental 2, no Brasil - para dar visibilidade à cultura Brasileira e motivar os alunos à escolha do português como uma das línguas estrangeiras a serem estudadas em seu percurso escolar).

A metodologia didático-pedagógica utilizada em sala de aula foi a comunicativa, definida a partir de uma aproximação interativa, por meio do intercultural, ligada a um trabalho sistemático de descobertas da língua-alvo. Tivemos como referência a proposição teórico-metodológica exposta abaixo:

Estamos convencidos de que um certo equilíbrio psicológico pessoal e interpessoal e, conseqüentemente, uma certa harmonia do grupo, favorecem um clima de entendimento e nos permitem trabalhar num clima mais positivo e mais à

vontade. Para isso devemos adotar atividades pedagógicas como jogos, música, teatro... E é assim que as aulas se tornam, pouco a pouco, momentos de descontração e de prazer (CHIANCA, 1999, p. 66, tradução nossa)¹.

Nessa esfera de interação e de trocas, os aprendentes se localizam em uma experiência motivadora, interativa e significativa, vivenciando a língua estrangeira em um ambiente de cooperação, de interação e de crescimento pessoal e coletivo. Em tal contexto, o professor assume o papel de facilitador, motivando o aluno através da confiança e da autonomia oportunizadas pelo conhecimento, tornando-o protagonista de sua aprendizagem, com o objetivo de adquirir uma comunicação eficiente.

Assim, dentro de uma abordagem comunicativa e visando as descobertas recíprocas das línguas-alvo (português lusitano e português brasileiro), trabalhamos os aspectos culturais priorizando a língua como expressão de uma cultura, uma vez que

Na perspectiva intercultural, um lugar central é dado, em aulas de língua estrangeira, ao ato de linguagem e à competência de comunicação em língua materna, considerados essenciais para o desenvolvimento da personalidade dos aprendentes e, portanto, essenciais para o desenvolvimento das crianças e dos jovens, para a sua preparação para a vida (CHIANCA, 2010, p. 170, tradução nossa)².

-
- 1 Nous sommes convaincus qu'un certain équilibre psychologique personnel et interpersonnel et par conséquent, une certaine harmonie du groupe, favorisent un climat d'entente et nous permettent de travailler dans un climat plus positif et plus détendu. Pour ce faire nous devons puiser nos activités pédagogiques dans les jeux, la musique, le théâtre. Et c'est ainsi que les cours deviennent, petit à petit, des moments de détente et de plaisir.
 - 2 Dans la perspective interculturelle, une place centrale est accordée, en cours de langue étrangère, à l'acte de langage et à la compétence de communication en langue maternelle, considérés comme indispensables au développement de la personnalité des apprenants, donc indispensables au développement de l'enfants et des jeunes, à leur préparation à la vie.

Dessa maneira, levamos em consideração que o ensino de línguas, em uma perspectiva intercultural, pode propiciar a interação entre membros de diferentes culturas, movendo o aluno à descoberta do outro e ao respeito recíproco. A nosso ver, falar do Brasil e de sua língua – também plural e diversa nos diferentes contextos nacionais – no espaço europeu não é simples, pois existem estereótipos e imagens que fazem parte do habitante da Europa sobre nós (heteroimagens), assim como temos, nós mesmos, imagens de nosso grupo de pertença (autoimagens). No livro “*Objeto Língua*”, de Bagno, ele afirma que a língua tem que ser vista através de uma experiência social e cultural,

“pois não existe um ser humano que não seja vinculado a uma cultura, que não tenha nascido dentro de um grupo social com seus valores, suas crenças, seus hábitos, seus preconceitos, seus costumes, sua arte, suas técnicas, sua língua” (BAGNO, 2019, p. 58).

Portanto, língua sem cultura não existe. Nas aulas, trabalhamos sempre em busca do mais próximo da realidade do Brasil, baseando-nos na competência social e cultural, procurando deixar o aluno em evidência na autonomia do conhecimento.

Como mencionamos anteriormente, dentre os materiais utilizados no nosso trabalho didático-pedagógico, destacamos o uso de materiais autênticos. Como sabemos, com a difusão das mídias de comunicação, observa-se um maior senso crítico e um maior nível de exigência por parte do aprendente do mundo moderno, em todos os domínios e, também, em relação aos materiais e às abordagens pedagógicas utilizadas em aulas de língua dita estrangeira (LE), sendo que, parece-nos, a eficácia dos materiais selecionados depende do aprendente considerar as atividades propostas como relevantes para suas necessidades

de aprendizagem e para seus interesses pessoais e profissionais futuros. Sabemos que, segundo Cuq (dir., 2003, p.29), material autêntico é qualquer documento, sonoro ou escrito, que não tenha sido concebido para fins pedagógicos, mas que pode responder a uma função de comunicação e de informação linguística. Como exemplos, podemos citar a música, os poemas, a publicidade, os panfletos de supermercado, os documentos de curta-metragem, os filmes, os mapas de cidades, os jornais impressos, televisivos e de web, dentre tantos outros.

“Portanto, e face ao exposto, podemos atestar que um documento autêntico é encarado como tal quando este é produzido por e para falantes da língua nativa, sem fins pedagógicos e sem, por isso, perder a sua própria identidade” (PONTE, 2013, p. 12).

De acordo com os especialistas da didática das línguas estrangeiras, o uso de documentos autênticos faz surgir em sala de aula o “real” de uma cultura, propiciando a realização de tarefas com um maior grau de autenticidade que se traduzem na possibilidade de levar o aluno de língua estrangeira a uma comunicação mais efetiva e mais próxima de uma interação “real”, tais quais as vivenciadas no seu cotidiano. Levando essa abordagem pedagógica para sala de aula, o professor guia o aluno para a descoberta da cultura da língua-alvo e este último passa a conhecer como determinado povo se veste, trabalha, vive de um modo em geral, pois na sala de aula formada por pluriculturas a língua não é somente constituída por regências gramaticais; ela é, também, a expressão de micro e de macro culturas. Com isso, consideramos que o aluno teria viabilidade de engajamento e interação com outra cultura, resultando em relações de reciprocidade que visam a um conhecimento mútuo.

Efetivamente, como afirmam Ponte e Cristina (2013, p. 12),

“[o]s materiais, considerados autênticos, proporcionam não só um vasto leque temático como também abrangem diversos níveis de língua e não têm uma função didática, mas sim uma função comunicativa sociocultural, aproximando o aprendiz à realidade da língua-alvo”.

Nesse sentido, Fraga (2009, p. 81) ressalta que “[o] momento de interação em sala de aula esconde a tarefa maior do profissional professor que é formular situações e tarefas de aprendizagem antes mesmo desse encontro”. Isso significa dizer que o professor, em sua atividade, deve utilizar a criatividade para atrair a atenção do aluno e levá-lo para além das normas gramaticais, para um mergulho na cultura como um apoio efetivo, oferecendo informações corretas e apresentadas de forma adequada à realidade do aprendente. Nas aulas ministradas no *Lycée Jean Moulin*, adaptamos vários materiais autênticos a fim de construir uma atmosfera dinâmica e plural em sala de aula, trazendo a realidade da língua-cultura brasileira dentro de uma perspectiva linguístico-cultural, dando relevância, também, a um trabalho intercultural (entre culturas), usando abordagens e aspectos relativos às culturas nacionais em contato na sala de aula.

Atividades realizadas em contexto exolingue

A título ilustrativo de nosso fazer didático pedagógico, objetivando sensibilizar o alunado ao português do Brasil e, também, proporcionar o prazer de aprender e a motivação à participação efetiva em aulas, elencamos, em seguida, algumas de nossas ações junto aos alunos. Incluímos as aulas e as atividades

extraclasse, ambas consideradas estratégias que visam, também, à formação do ser social.

Iniciamos com a utilização da música “A casa é sua”, de Arnaldo Antunes. Nessa atividade, elencamos vários pontos explorados: a descoberta de um artista brasileiro e o seu estilo musical, o léxico e a compreensão oral e escrita. Começamos a atividade falando um pouco sobre os artistas brasileiros; perguntamos se os alunos tinham conhecimento de alguém e pedimos exemplos; também dissemos quais eram os artistas que conhecíamos da França, e assim estabelecemos uma troca cultural sobre a cena musical de cada país. Depois, executamos a música de Arnaldo Antunes e pedimos para que eles a escutassem e observassem alguma palavra já conhecida a partir do prévio conhecimento que tinham. Após a escuta, perguntamos aos alunos sobre as palavras e as frases que eles compreenderam e as escrevemos no quadro. Na segunda escuta, fizemos uma análise comparada do vocabulário da música originalmente em português norma brasileira com uma possível versão em norma lusitana, pois a música fala do tema “casa”, assunto que estava sendo abordado nas aulas de português de norma lusitana e através do qual palavras como “banheiro” (Brasil) e “casa de banho” (Portugal) eram discutidas. Fizemos, também, um estudo geral do léxico. Logo após, foi entregue uma folha com espaços vazios para que, na terceira escuta, eles pudessem preencher. Por último, os alunos leram a letra da música. Após essas atividades, percebemos que trabalhar música em sala de aula de língua dita estrangeira ajuda a desenvolver habilidades, definir conceitos e auxilia os alunos a observar, questionar, ouvir e investigar questões da língua estudada através de um momento deleitoso.

Outro tipo de atividade apoiada em documentos autênticos consiste na utilização de vídeos gravados por colegas

brasileiros, com suas marcas linguístico-culturais, documentos “didatizados” para maior aproveitamento do grupo-classe. Nesse momento pedagógico, utilizamos dois vídeos nos quais duas jovens se apresentam em português norma brasileira. Em seguida, perguntamos o que eles entenderam, escrevemos as respostas no quadro e, novamente, fizemos outra exibição do vídeo. A atividade planejada foi um “*Jeu de rôles*” (simulação), que batizamos de “*Tirage au sort*” (sorteio), na qual os alunos tiravam de uma caixa perguntas em português relacionadas ao vídeo para, em seguida, responderem em LE. Esse exercício fez com que os alunos elaborassem as respostas em português, de acordo com os vídeos vistos, colocando em prática a parte gramatical (cultura gramatical da língua-alvo), bem como o léxico existente em sua memória (palavras que denotam um pertencimento cultural).

Uma outra atividade executada deu-se a partir do vídeo do rapper brasileiro Pertnaz. A música e o videoclipe surgiram da curiosidade dos alunos de saberem onde a assistente morava, pois a cidade de Montmorillon tem apenas 7 mil habitantes, já o bairro onde a assistente residiu durante toda a vida, no Brasil, tem aproximadamente 120 mil habitantes. Aproveitando esse ponto, exploramos o documento audiovisual e todo o seu contexto brasileiro: as feiras com frutas e legumes, o modo como eles eram expostos, as vestimentas das pessoas, o clima, ou seja, a realidade de um bairro da cidade de João Pessoa, além do estilo musical, o RAP, que, por coincidência, era um gênero de que os alunos gostavam. Após o vídeo ter sido executado, a professora-estagiária questionou, em LE, sobre o que eles perceberam, o que eles viram, como entenderam a letra da música e os demais aspectos audiovisuais e culturais veiculados. Ela foi escrevendo gradativamente essas informações no quadro, possibilitando aos alunos se posicionar, trocar ideias a respeito de suas recepções

do documento autêntico, fazer perguntas acerca do videoclipe e construir um discurso. Esse trabalho coletivo aguçou a curiosidade de todos, havendo troca de percepções e de visões do mundo, com o espaço de oralidade sendo favorecido. Em seguida, realizou-se uma atividade de reconhecimento do vocabulário, marca de pertença linguística e sociocultural.

A nosso ver, temos uma riqueza cultural e artística vasta que precisa ser incorporada às aulas de línguas materna e/ou estrangeira. Sendo assim, precisamos valorizar conteúdos e formas culturais presentes na diversidade do Brasil. Em razão do nosso calendário cultural e festivo, em uma das aulas, mostramos, através de vídeos, fotografias diversas e pessoais, como se davam nossas datas comemorativas, feriados e festividades ao longo do ano. Tal atividade também foi realizada por entendermos ser uma necessidade da turma, já que os conhecimentos prévios dos alunos, suas percepções e visibilidades os levavam a pensar o Brasil apenas como “carnaval, samba e Rio de Janeiro”. Muitos outros momentos didático-pedagógicos propiciaram a descoberta de um português plural e de uma língua-cultura igualmente plural, permitindo uma tomada de consciência da variedade linguístico-cultural existente no Brasil, em Portugal ou na França.

Para atingir o acesso ao Brasil e à sua pluralidade, com objetivos específicos e com criatividade, foi necessário, além das aulas, programar atividades extraclasse, entre elas os clubes de português – atividades motivadoras de sensibilização à descoberta da língua-cultura – para que os alunos fossem levados a escolher a língua estrangeira a estudar para o próximo ano, e as jornadas de descoberta sobre o Brasil nas bibliotecas das cidades, junto a outros públicos – para motivar e dar visibilidade ao português. Isso pode permitir, como afirmam Valentim e Amarilis (2013, p. 1), “um olhar voltado ao ensino da língua estrangeira como uma experiência

motivadora, interativa e significativa a seus participantes”. Desse modo, conseguimos uma vivência construtiva, dando voz ao aluno e abertura para o conhecimento vasto da língua-alvo.

Considerações Finais

Constatamos que a elaboração de materiais com enfoque sociocultural e o uso de documentos autênticos didatizados trouxeram para a sala de aula uma tomada de consciência da LE, e reconhecemos que essas impressões culturais do cotidiano são todas relativas a uma alçada sociocultural. Acreditamos que é preciso ser mais trabalhada em sala de aula a tomada de referência, com os aprendentes, das realidades interculturais, por isso a nossa metodologia didático-pedagógica foi a comunicativa, dentro de uma perspectiva linguístico-cultural definida a partir de uma aproximação interativa, por meio do intercultural, visto que a língua é uma expressão da cultura e o sociocultural está inserido em todos os processos didáticos pedagógicos nos quais nos apoiamos.

Entendemos, também, que o cultural não deve se resumir a um tema e a um momento específico da aula, no qual o professor aborda as temáticas de LE, mas que isso deve ocorrer em todos os aspectos da troca conversacional, da fala, do uso do léxico. Desse modo, notamos, em nossas conclusões, que o sociocultural está presente em todos os momentos das aulas de LE, podendo ser detectado através das imagens e dos diálogos, das vestimentas e dos modos de falar. Nessas aulas, percebemos que os alunos de nossa turma-alvo eram portadores de identidades socioculturais e econômicas distintas, aspectos comuns a todos os contextos das micro e/ou macro sociedades, uma vez que não há monocultura,

mas uma pluralidade cultural e linguística que caracteriza toda comunidade de origem. Como propõem as autoras abaixo,

Sabemos ainda que o conhecimento da cultura do outro não deve constituir a única “preocupação” do professor, uma vez que há também o conhecimento, por parte do aluno, de diferentes aspectos inerentes à sua língua-cultura materna plural; cabe então ao professor-pesquisador propiciar a (re) descoberta dos mesmos, levando os membros do grupo-classe a uma redefinição de cada um, passando pela descoberta da cultura do outro (CHIANCA; MEDEIROS, 2017, p. 187).

Dessa forma, o aprendente vai se dar conta que possui diferenças em relação ao outro, mas que o outro é diferente para ele também. O trabalho sobre o intercultural permite ao aluno uma maior participação oral em aulas, uma vez que este é levado a trazer para a sala de aula suas experiências e as observações de seu cotidiano, fatores que o possibilitam expressar e confrontar as descobertas sobre a língua-cultura alvo com a sua prática sociocultural, com a sua vivência.

Ao final deste trabalho, podemos afirmar a (re)descoberta da existência de um português brasileiro também rico em suas pluralidades e riquezas culturais. Abrimos os ouvidos para um filtro de que o português brasileiro possui uma marca nacional, ainda que não nos esqueçamos do nosso passado colonial. Sendo assim, nada mais justo do que entendermos que tanto o português do Brasil como o de Portugal passaram por significativas alterações para serem o que são hoje.

Assim, pudemos confirmar que a nossa hipótese de que as aulas de língua portuguesa norma brasileira, ministradas dentro de uma perspectiva linguístico-cultural, com enfoque no social e no intercultural, permitiriam aos alunos de português a descoberta da língua-cultura brasileira. Esses temas precisam ser

constantemente revistos para que o intercultural seja incluído nas aulas de LE, com o objetivo de dar condições aos aprendentes de descobrir e de participar da cultura do outro.

Julgamos de fundamental importância o relato desta experiência, uma vez que os aprendentes estudaram a língua através de uma concepção cultural, pois levamos para a sala de aula a pluralidade linguístico-cultural, promovendo o sentimento de valorização do país objeto (o Brasil), além do reconhecimento e do respeito às diferentes formas de viver, às etnias constituintes do país-alvo e à pluralidade que existe no seio de cada comunidade.

Por outro lado, gostaríamos de salientar que essa experiência vivenciada em sala de aula, com alunos regularmente inscritos em um *Collège* francês fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto exolingue, acontecia paralelamente a uma formação como profissional de Letras, como futura professora de francês língua estrangeira, que vivenciava uma experiência entre a prática da sala de aula e a teoria na qual se apoiava. Tratava-se, para nós, de uma iniciação ao mundo do trabalho, à descoberta da língua-cultura francesa dentro de sua pluralidade, ao passo que nos redescobríamos enquanto identidade nacional, regional e local. Tratava-se, também, de um ‘savoir-faire’ didático-pedagógico ligado ao ensino de uma LE em contexto exolingue (o ensino do português norma brasileira, na França), visando a uma formação que iria se atualizar no ensino do francês (norma franco-francesa) no Brasil, igualmente em meio exolingue. Em ambos os contextos transnacionais, consideramos o uso de documentos autênticos, didatizados, e/ou fabricados como um suporte indispensável para promover o ensino de uma LE em uma perspectiva sociocultural, o que motivou os aprendentes à descoberta pluricultural do uso da língua-cultura alvo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A.; GONÇALVES, C. J. **Interação, conceito e identidade em práticas sociais**. Niterói: EdUFF, 2009.

BAGNO, M. **Objeto língua**. São Paulo: Parábola, 2019.

CHIANCA, R. M. S. Interagir en langue étrangère: une affaire socio-culturelle. **Moara – Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA**, Belém, n. 11, p. 65-84, jan. /jun., 1999.

CHIANCA, R. M. S. L'interculturel et les représentations en didactique. **Synergies**, Bresil, n. 2, p. 167-174. 2010.

PONTE, F. C. P. da. **O uso de materiais autênticos em sala de aula**. Universidade de Nova Lisboa: Lisboa, 2013. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/11722/1/Relat%c3%b3rio2.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

FRAGA, K. FERREIRA. “Ensino/Aprendizagem: a interação além dos muros da sala de aula”, in ALMEIDA, F.A. de & GONÇALVES, J. C (Org.). **Interação, contexto e identidade em práticas sociais**. Niterói: EdUFF, 2009, p. 81-93.

MEDEIROS, S. G. D. de. & CHIANCA, R. M. S. **Interculturalidade e ensino de língua estrangeira**: motivação à oralidade em língua francesa. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

O ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA PARA A TERCEIRA IDADE: DESAFIOS E DESCOBERTAS

Bernardo Luiz Antunes Soares
Edilza Maria Medeiros Detmering
Bruna Leite Machado
Flávia Luiza Costa do Rêgo

Introdução

Este artigo apresenta reflexões e análises sobre o ensino de língua francesa a pessoas com 60 anos ou mais, e vinculadas a programas e projetos do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa da Terceira Idade da Universidade Federal da Paraíba (NIETI-UFPB). As reflexões são resultantes de pesquisas em andamento em duas pós-graduações da instituição: o autor 1 (discente bolsista) pesquisa o ensino da língua francesa com base em sua experiência em sala de aula com aquelas pessoas idosas no NIETI; e a autora 2 (professora de língua francesa) pesquisa o envelhecimento ativo em seu doutorado em antropologia,

estudando o grupo mencionado. Para fins deste artigo, ambos contam com a parceria da coordenadora do NIETI e da aluna bolsista que leciona informática básica para o referido grupo da terceira idade¹.

Muito embora trabalhe-se em um país efervescente com uma multiplicidade de identidades, o fato de partilhar uma única língua oficial une a nação, mas devido à sua imensa área geográfica, pode isolá-la do internacional. Trabalhar o ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira) representa uma oportunidade de diálogo intercultural e de ampliação de horizontes alunos e alunas, que são conscientizados do papel empoderador da oralidade e do reconhecimento do estrangeiro como algo não mais distante, mas que pode ser incorporado à própria identidade. Como constata C. DUBAR (1991, p 7), “a identidade não é dada de uma vez por todas no nascimento: ela se constrói na infância e, doravante, deve se reconstruir ao longo da vida. O indivíduo não se constrói jamais só; ele depende tanto de julgamentos dos outros como de suas orientações e definições de si”².

Portanto, compreende-se o papel mobilizador do ensino de FLE para um empoderamento sociocultural do público-alvo ao qual este curso é direcionado. Notoriamente marginalizados e alvos de estereótipos relativos ao obsoletismo, os idosos têm o potencial de uma tomada de consciência que os leva a uma participação ativa na sociedade, empreendida através da reflexão e da revalorização de seu direito à oralidade. Afinal, não existe

-
- 1 A ‘terceira idade’ é delimitada pela idade cronológica dos 60 e dos 65 anos, para os países em desenvolvimento e para os desenvolvidos, respectivamente, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU).
 - 2 Tradução nossa para “*l’identité humaine n’est pas donnée une fois pour toutes à la naissance : elle se construit dans l’enfance et, désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie. L’individu ne la construit jamais seul ; elle dépend autant des jugements d’autrui que de ses orientations et définitions de soi*” (DUBAR, 1991, p. 7).

comunicação sem oralidade (CERTEAU, 1983, p. 13) e, sendo a comunicação um dos epicentros do ensino de FLE, este se revela um catalisador de descobertas culturais, internas e externas, que compõem a identidade de cada aluno e aluna.

As ações e políticas voltadas aos idosos foram impulsionadas no ano de 1991 em uma Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). A aprovação dos Princípios das Nações Unidas em Prol das Pessoas Idosas, através da Resolução no 46/91, contribuiu para nortear as iniciativas de políticas públicas e as de instituições privadas que voltavam seus serviços às pessoas idosas (VERAS; CALDAS, 2009). O Fórum Nacional do Idoso, em 1997, mobilizou aposentados e pensionistas na luta para aprovação do Estatuto do Idoso (EI), beneficiando a população idosa brasileira (VERAS; OLIVEIRA, 2018).

Neste cenário de lutas por reconhecimento às especificidades do idoso, na qual se atrela o projeto, encontra-se a crise sanitária causada pela Covid-19. O período de transição entre as atividades presenciais da educação para o modo remoto foi recebido com bastante trepidação pela grande maioria de docentes, habituados/as às dinâmicas e práticas que requerem o contato entre o alunado, o espaço físico de uma sala, dentre outras questões que foram recondicionadas (ou mesmo limadas) no contexto virtual. Uma cultura que valoriza o toque humano, o gesto e o olhar na troca de diálogos e conhecimentos, como é o caso da brasileira, necessitou reajustar estas práticas, um dos maiores desafios impostos a educadores/as, sobretudo no caso do ensino de línguas, cujo núcleo é a comunicação.

Alunos e alunas enfrentam desafios que variam desde a escolha do momento de interceder na aula até o uso de aparatos tecnológicos em um país socioeconomicamente deficiente como o Brasil. Destacam-se, os percalços enfrentados para terem acesso a

uma rede de internet de qualidade ou os equipamentos necessários para assistir a uma aula virtual. Discentes e docentes não foram apropriadamente letrados para as ferramentas cibernéticas que esta forma de ensino exige, gerando transtornos para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a reflexão da prática da docência demonstra sua urgência. Discussões a respeito do futuro são constantemente abordadas, onde se especula entre um retorno lento, porém gradual, a uma situação semelhante à de antes (em que o estatuto das aulas presenciais ainda era consideravelmente maior) ou que o formato remoto será amalgamado ao presencial no pós-pandemia. Atrelando-se a estas discussões, postura desta escrita será pautada por duas questões: i) na sensibilização a indicadores que apontam para as alterações cognitivas e afetivas que o alunado idoso experienciou durante o período do projeto; ii) no reconhecimento de mudanças nas práticas de sala de aula por conta do virtual, ainda que se evite previsões sobre o futuro. Mesmo que o cenário da educação não seja alterado, o presente em que se escreve este artigo é por si só um momento marcante da história mundial. Este artigo, em última instância, não ignora a função que inadvertidamente desempenha enquanto documento histórico, relatando a atividade educacional dentro de um momento *sui generis*, bastante delicado, ainda que se mantenha dentro dos parâmetros e objetivos de um artigo científico.

O ensino de língua francesa para a terceira idade

A dinâmica da sala de aula pode trazer à tona uma “insegurança simbólica” que, segundo Chianca (2010, p. 178), diz respeito a um sentimento de desigualdade entre quem aprende e quem ensina. Docentes são detentores do conhecimento, e

podem acabar fornecendo a aura de alguém superior, mesmo que de modo involuntário, a partir de uma conduta inacessível que se apresenta das mais diversas maneiras. Portanto, tendo consciência de estar lidando com um público que sente a necessidade do lado sentimental da troca de conhecimento e de uma constante valorização de seus esforços – pessoas da terceira idade – o empenho inicial dos docentes foi direcionado neste sentido.

Comumente associados a estereótipos de obsolescência, o público-alvo do projeto demonstra variáveis níveis de internalização deste discurso nocivo. Uma conscientização do potencial deste público de se redescobrir, mesmo na idade avançada, alia-se ao ensino de FLE, cujo enfoque no aspecto cultural permite um aprendizado de novos modos de vivência que podem se comunicar com a realidade de cada qual. Conforme Dubar (1991, p. 7), “a identidade supõe a diferença: a consciência de pertencer a uma mesma coletividade emerge apenas face a outras coletividades sentidas como ‘estrangeiras’ ”³. Aprender a cultura e a língua francesas pode despertar empoderamento e pertencimento a um grupo. Para tanto, mudanças importantes são necessárias, remediando questões de autoestima – na maneira de se direcionar ao grupo: o tom de voz, o ritmo da fala, a forma de pedir por organização, silêncio, e de coordenar os momentos de fala –, educando as pessoas a se fazerem ouvir, a ouvir as outras pessoas, a se portar dentro do grupo. Despertando o sentimento de inclusão, o ambiente de sala de aula permite uma troca de conhecimentos e saberes. Chianca (2010) nos informa:

3 Tradução nossa para “*l’identité suppose la différence : la conscience d’appartenir à une même collectivité n’émerge que face à d’autres collectivités ressenties comme ‘étrangères’*” (DUBAR, 1991, p. 7).

Sabemos que todo ser é enraizado em uma vivência histórica (passada e presente) que determina em parte a maneira como ele se engaja socialmente e mesmo afetivamente, em um ato interativo. Como esperar então que os estudantes (seja qual for suas idades) ajam em um espaço escolar/universitário como se eles não possuíssem uma vida fora das fronteiras de uma sala de aula? É por isso que se torna indispensável que os alunos tenham direito a esta oralidade que constitua o universo em que se banham em seus cotidianos⁴ (CHIANCA, 2010, p. 179).

A fala de Chianca (2010) se mostra reveladora ao destacar a importância de levar-se em conta as trajetórias de cada pessoa. Ao incorporar falas que possam soar digressivas ao tema explorado, estreita-se este novo saber às existências dos aprendizes, às suas “vivências históricas” (2010, p. 179). Ignorar suas vivências seria ignorar suas vozes, suas individualidades, negar-lhes a imersão dentro do conhecimento, que permaneceria longínquo. Buscando uma comunicação eficiente, todo o trabalho foi pautado pela concepção interativa. Segundo Chianca (2010),

[...] toda troca comunicativa subentende que os participantes desta troca ajam uns sobre os outros através da utilização da língua e dos códigos para-verbais e não-verbais. É necessário, ainda, que eles se engajem reciprocamente nesta “interação verbal” para que haja uma troca. Não é suficiente que eles se falem alternadamente, mas que eles estejam efetivamente ‘engajados’ na interação e que se façam compreender através de sinais de engajamento mútuo⁵ (CHIANCA, 2010, p. 180).

4 Tradução nossa para “*Nous savons que tout être est enraciné dans un vécu historique (passé et présent) qui surdétermine en partie la façon dont il s’engage socialement et affectivement même, dans un acte interactif. Comment s’attendre donc à ce que de des apprenants (quel que soit leur âge) agissent dans le cadre scolaire/universitaire comme s’ils ne possédaient pas une vie hors des frontières de la salle de classe ? C’est pourquoi il devient indispensable que les enseignants aient le droit à cette oralité qui constitue l’univers dans lequel ils baignent leur quotidien*” (CHIANCA, 2010, p. 179).

5 Tradução nossa para “*Tout échange communicatif sous-entend que les participants*

As aulas foram pensadas à luz de uma troca comunicativa, em que fosse possível construir o conhecimento em parceria com o alunado. As atividades foram desenvolvidas de modo a incitar o processo de descoberta de forma relativamente autônoma: o aprendizado partia do que atraía a atenção do aluno, podendo englobar questões culturais para além do aprendizado linguístico. Em uma aula sobre países, um aluno formado em História pode trazer conhecimentos a respeito da divisão geográfica do mundo; em outra, alunas puderam recordar formações educacionais, enquanto as contrastavam com o modelo educacional francês. Observa-se, assim, a autonomia das pessoas: convidadas a compartilhar experiências, puderam reconhecer pontos em comum entre suas vivências e as pertinentes à cultura francesa.

Com base em Chianca (2010), a comunicação é vista enquanto jogo de influências entre falante e receptor, papéis alternados entre participantes da comunicação. A importância de manter a turma engajada tornou-se crucial para o aprendizado, e a perspectiva tradicionalista de abordagem expositiva do conteúdo foi abandonada. O trabalho se pautou ainda em um desenvolvimento do intercultural: sem renegar as origens identitárias e evitando um olhar idealizado da cultura estrangeira, o estereótipo é integrado em sala de aula, buscando desconstruí-lo para promover novos olhares sobre o mundo. Desenvolve-se, desta forma, uma noção de alteridade: uma aproximação do estrangeiro a partir da conscientização da própria subjetividade, permitindo abraçar características consideradas diferentes do

de cet échange agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue et des codes para-verbaux et non verbaux. Encore faut-il qu'ils s'engagent réciproquement dans cette 'interaction verbale' pour qu'il y ait échange. Il ne suffit pas qu'ils se parlent alternativement mais qu'ils soient effectivement 'engagés' dans l'interaction et qu'ils le fassent comprendre à travers des signes d'engagement mutuel' (CHIANCA, 2010, p. 180).

outro, pois é a partir do outro que definimos quem somos (CUQ, 2003, p. 136-138).

No ensino para pessoas idosas, o intercultural torna-se fonte de descobertas enriquecedoras: contando com trajetórias longas, elas encontram uma nova maneira de revisitá-las, reconhecendo nas trajetórias elementos que construíram suas personalidades para torná-las quem são. O ensino atinge um caráter existencial por excelência, tendo a língua francesa como centro para estimular a motivação, o contínuo desejo de aprender.

Ensinando e aprendendo a língua francesa durante a pandemia

Dentro do contexto em que este projeto se situa, o da pandemia da COVID-19, todo o conceito sobre metodologia de ensino de língua francesa necessitou ser repensado. Em função das medidas sanitárias de confinamento, recorreu-se às aulas de ensino remoto para dar continuidade à formação. A questão que se pauta é: como as aulas foram afetadas com a mudança do modo presencial para o remoto?

Em se tratando de assunto tão sério e emergente, a literatura é um tanto limitada e, assim, foram consultados textos que abordam o Ensino à Distância (EaD) – uma área relativamente nova dentro das pesquisas em educação no Brasil, a qual divide com a modalidade remota a dependência do meio tecnológico como instrumento didático e comunicacional para o desenvolvimento da educação. Para Cardim e Santos (2014, p. 11), a didática no virtual atua “de forma híbrida realizando uma transposição de recursos e estratégias didáticas do ambiente presencial para o ambiente virtual e utilizando-se de recursos computacionais e de comunicação atuais, gerando a possibilidade de diálogos simultâneos”.

As autoras apontam um primeiro elemento relevante da discussão, a possibilidade de “diálogos simultâneos”. Estes diálogos não se restringem àqueles empreendidos pelas falas de alunos ou professores, mas também aos possibilitados por ferramentas tecnológicas que, ao permitirem uma ação colaborativa, impulsionam o processo de ensino-aprendizagem. A partir de grupos de *WhatsApp*, verifica-se um exemplo desta ação colaborativa: permitindo a troca de mensagens, os grupos são alimentados com materiais que mantêm o processo contínuo de aprendizagem, fora da ‘sala de aula’ – não mais enclausurado em um espaço físico, passa a ser sem fronteiras. Contribuindo com a reflexão, diz Costa (2017) sobre a EaD:

[Seu] objetivo seria possibilitar a mediação entre professores e estudantes, que estariam separados tanto no aspecto espacial quanto no temporal. Através de várias ferramentas, como chat, fórum, videoconferência e outros, as TICs possibilitariam a interação entre esses professores e estudantes, a fim de promover uma aprendizagem colaborativa e significativa (COSTA, 2017, p. 72).

Pensando o ensino remoto, um pequeno ajuste à fala acima é necessário: os alunos e os professores estão separados no aspecto espacial (físico), mas nem sempre no aspecto temporal, pois as aulas ainda possuem horário pré-estabelecido. Observa-se que elas não são mais encerradas na sala virtual, podendo ser expandidas para o espaço dos grupos de aplicativos. Durante a realização do projeto, observou-se como o uso desses aplicativos é instrumental para a continuação do aprendizado. Cardim e Santos (2014, p. 2) informam que “a sala de aula virtual é um espaço simbólico que está em todo lugar e a qualquer momento”.

Esta onipresença da sala de aula virtual não se limita à criação de grupos de *WhatsApp*, podendo ser notada também

pela maleabilidade com que podem ser inseridas informações e vídeos de diversos *sites* de internet, aproveitando dicas nas falas do alunado. Pode-se fazer valer de uma questão levantada por estudantes e buscar por imagens e vídeos que ilustrem visualmente o conteúdo. Assim, a sala virtual está em todo lugar: a velocidade da informação possibilita que diversos assuntos sejam contemplados e elucidados a partir de novos meios – em *sites* de propriedades imobiliárias, por exemplo, pode-se explanar sobre cômodos da casa ou modos de vida em outro país. O conteúdo de um livro, por vezes defasado, se atualiza numa fonte em tempo real como um *site*, visto que:

[a]tualmente, o ciberespaço adquire importância no aspecto econômico e científico, nas criações literárias, musicais e artísticas, entre tantas outras áreas, vindo a influenciar sobremaneira o relacionamento humano. Esta reestruturação, em torno da Didática e Prática de Ensino na relação com a convivência social eletrônica, da cultura virtual ou “cibercultura”, inclui também novas formas de transmissão e construção de saber (CARDIM; SANTOS, 2014, p. 1-2).

A importância desse novo espaço impele que a cibercultura seja um bem adquirido e integralizado ao ensino de FLE, que deve refletir o mundo e os diversos caminhos por onde se enveredam a comunicação e o uso da língua. Incluir este espaço ao contexto sociocultural dos alunos permite uma maior facilidade de engajamento por parte destes. Em teoria, ao menos. A partir da observação, identificam-se elementos deficientes no que concerne ao ensino de FLE, embora a amostragem analisada seja insuficiente para conclusões gerais. Objetiva-se apenas vislumbrar uma articulação entre teoria e prática solicitada no estágio.

Conforme assevera Chianca (1999, p. 74), “[i]gnorar a dimensão gestual e os contatos corporais nas atividades

pedagógicas em cursos de língua estrangeira repercutiria a limitar as trocas e a admitir a alienação de uma das expressões culturais dos brasileiros”⁶. Lamentavelmente, esta dimensão foi forçosamente ignorada pela limitação da imagem. As pessoas atendidas pelo projeto são reconhecidamente mais ativas em permitir a emissão de suas imagens pela câmera e de suas vozes pelo microfone do que boa parte do alunado pertencente a outras idades – é raríssimo haver alguém que não queira se mostrar nas aulas, demonstrando a vontade de serem vistos, saudando ao professor e aos colegas, buscando reconhecimento. A faculdade dos gestos e dos contatos corporais permanece inviabilizada (ou, no mínimo, severamente podada), uma vez que a câmera não captura plenamente seus corpos, não há a possibilidade do contato em si. Como resultado, uma fração importante da comunicação fica bem menos contemplada neste novo modelo de aulas.

A organização de momentos de fala foi um ponto que necessitou de profunda reavaliação, pois “[a]nunciamos que tomaremos a fala, ou interrompemos quando reconhecemos uma cisura natural no discurso do interlocutor, encorajamos seu parceiro dando sinais que o compreendemos e que concordamos com o que ele disse”⁷ (KRAMSCH, 1999, p. 78). Estes “sinais” de encorajamento são limados da comunicação por uma série de fatores que complicam a transmissão e recepção: ao contrário de uma comunicação presencial, a virtual é intermediada por

- 6 Tradução nossa para “*Ignorer la dimension gestuelle et les contacts corporels dans les activités pédagogiques en cours de langue étrangère, reviendrait à limiter les échanges et à admettre l’aliénation de l’une des expressions culturelles des Brésiliens*” (CHIANCA, 1999, p. 74).
- 7 Tradução nossa para “*on annonce qu’on va prendre la parole, ou on interrompt dès qu’on reconnaît une césure naturelle dans le discours de l’interlocuteur, on encourage son partenaire en donnant des signes qu’on a compris et qu’on est d’accord avec ce qu’il dit*” (KRAMSCH, 1999, p. 78).

microfones que devem ser desligados para evitar interferência ou outros problemas de microfonia. O momento de tomar a palavra decorre em breves instantes e a partir de pequenos detalhes em uma conversa normal, mas são perdidos no ínterim de se ligar o microfone. O reconhecimento deste problema, ainda que de maneira inconsciente, por parte do alunado, limita ainda mais sua participação. Portimidez, educação ou medo, recuam cada vez mais nas profundezas do silêncio de seus microfones. Com isso, observa-se um entrave na maneira como se desenrolam os momentos, havendo constantemente interrupções que prejudicam o ritmo da aprendizagem, que parece estar constantemente desarmonioso, duro. A espontaneidade da participação comunicativa do grupo em foco precisou ser reconfigurada e houve um período de aprendizado a adaptar-se, também, a comunicar-se.

Destarte, observam-se duas faces das especificidades do ensino remoto: uma que seria inteligente e propícia a ser articulada ao ensino futuro (seja este de qual modo for), onde será possível integrar o uso dos meios de comunicação com a mesma riqueza e flexibilidade; e um que necessita de sérios reajustes, em que é preciso se repensar as tecnologias para que estas possam englobar as multiplicidades da comunicação não-verbal e o imediatismo da oralidade.

FLE no contexto de um projeto de extensão da UFPB

O NIETI, espaço em que as aulas de francês acontecem, é vinculado à Coordenação de Extensão Popular (COEP) na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Paraíba (PROEX-UFPB). O Núcleo tem como objetivo desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas às pessoas idosas, com colaboradores internos e externos a UFPB. Oferece um conjunto de ações que

possibilitam à pessoa idosa o acesso à inclusão social, pelo aprendizado de uma língua estrangeira, pelo desenvolvimento de habilidades artísticas e musicais, ou pela inclusão digital. Faz-se necessário atentar para a necessidade de qualificar o processo de aprendizagem de modo que se possa atender com eficácia às demandas das pessoas idosas que deverão estar inseridas nas atividades de extensão propostas pelo Núcleo.

O NIETI desenvolve o projeto *Promoção de Ações para o Envelhecimento Ativo* a fim de promover desenvolvimento de habilidades sociais, sensoriais e cognitivas da pessoa idosa, favorecendo o envelhecimento saudável, a autonomia e a autodeterminação. Desenvolve atividades como o curso de língua estrangeira e o de tecnologias da internet. A língua estrangeira é oferecida com o objetivo de permitir que se conheçam outras culturas e costumes, para interagir com outros grupos sociais, dominar elementos gramaticais e linguísticos, e desenvolver a memória, a atenção e o processo de aprendizagem.

A Universidade Aberta à Terceira Idade

No âmbito da UFPB, encontram-se algumas iniciativas, a exemplo do NIETI, que promovem atividades para pessoas acima dos 60 anos de idade, com ações que muito se aproximem da proposta de uma Universidade da Terceira Idade (UTI ou U3I). Debert (1994) nos esclarece acerca de programas para pessoas desta faixa etária.

[S]ão um material privilegiado para a análise, porque neles a idade cronológica é um elemento fundamental na aglutinação dos participantes e, também, porque são formas de congregação da população idosa que ganharam não apenas grande visibilidade, mas uma visibilidade associada à ideia de que novos conteúdos podem ser atribuídos às formas como o

envelhecimento é tradicionalmente pensado (DEBERT, 1994, p. 35).

Tratar de velhice, segundo Debert (1994, p. 48), é sempre “estabelecer diferenças entre o passado e o presente, apontando novas dimensões que fariam do envelhecimento hoje uma experiência radicalmente nova se comparada à velhice de antigamente”. No Brasil, o último relatório do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mostra que:

[A] expectativa de vida populacional cresceu em 14%, isto é, 9,2 anos na década de 1990 e, de 2000 a 2010 ampliou-se de 65 a 79 anos em média. Conforme projeções do Banco Mundial (2011) até 2050, 30% da população brasileira será de idosos. Tal revolução demográfica exige reexames da saúde pública, previdenciária e do envelhecer sem estereótipos, mas com políticas públicas voltadas à independência e à qualidade de vida desta população (SILVA & ROCHA, 2019, p. 02).

Foi a partir dos anos 1940 que a pessoa idosa começou a conquistar direitos, haja vista a Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada naquele ano pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Dentre as tantas iniciativas criadas, a Constituição Brasileira (1988), a Política Nacional do Idoso (PNI, 1994) e o Estatuto do Idoso (2003) já fazem referência à U3I e sua regulamentação. Assis, Dias & Necha (2016) refletem “sobre o hiato existente entre o conteúdo das leis e a sua efetiva implementação” (*ibidem*).

A PNI determina que sejam assegurados os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva, bem como versa sobre as competências dos órgãos e entidades públicos na sua implementação. De forma explícita, no item referente à

área de educação, a norma regulamenta o apoio à “criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber” (Brasil, 1994, art. 10, inciso III, alínea f) (ASSIS, DIAS & NECHA, 2016, p. 199).

Não se faz possível pensar um envelhecimento ativo sem adoção de espaços em que a pessoa idosa seja protagonista no processo. A literatura busca aprofundar as reflexões – Debert, 1994, 1999; Camarano, 2002; Goldenberg, 2013 –, e a legislação brasileira avança no sentido de concessão de direitos e fiscalização. As práticas ainda posicionam o país bem longe de um cenário ideal, com 1% do seu total de idosos frequentando atividades em instituições de ensino superior no país (D’ALENCAR; POMPÉO, 2016), apesar de a pessoa idosa ser estimulada a assumir o papel de protagonista do seu aprendizado (CACHIONI, 2011).

O envolvimento da pessoa idosa como protagonista do processo de envelhecimento, ocupando os espaços já existentes e criando outros que englobem a diversidade desse processo, apesar de presente nos dispositivos legais, ainda está longe de ser efetivo. Ressalta-se também a ausência de qualquer referência ao envelhecimento ou às universidades abertas à terceira idade no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (ASSIS, DIAS & NECHA, 2016, p. 202).

Na França, nos idos de 1960, surgiu um debate acerca de universidades de tempo livre que proporcionassem atividades e estimulassem a saúde de pessoas de mais idade. A primeira iniciativa registrada foi a *Université du Troisième Âge* (UTA) em Toulouse, no ano de 1973. Seu objetivo era diminuir a marginalização da pessoa idosa e criar um ambiente favorável às pesquisas gerontológicas, baseado no sistema universitário tradicional, exemplo seguido por universidades brasileiras, como a UERJ e a UFPB. Neste sentido,

O modelo francês tem suas bases no sistema tradicional universitário daquele país e privilegia o segmento mais velho da população sem, contudo, se fechar às outras faixas etárias preocupadas com o envelhecimento ou em busca de oportunidades de educação continuada. Os cursos, as oficinas de trabalho, os grupos de estudos e outras modalidades oferecidas são diversificados e abertos, compostos de conteúdos e metodologias próprias, centradas no modelo da educação continuada daquele país. Soma-se a eles o acesso aberto e disponível a diferentes cursos universitários, especialmente nas áreas de ciências humanas e artes [...] (PACHECO, 2003, P. 224).

Na década de 1980, foram abertas no Brasil algumas instituições para a terceira idade, a partir de ações de gerontólogos formados na França: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a criação do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (Neti); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com a criação do Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade – Nieati, em 1982; para citar algumas. A nomenclatura de Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) se encaixa nas ações identificadas na UFPB, entre elas, o NIETI.

Refletindo sobre as ações do francês no NIETI-UFPB

As ações que visam ao ensino da língua francesa no NIETI proporcionam a oportunidade e o espaço para que discentes da instituição possam realizar seus estágios curriculares, a exemplo do bolsista discente coautor deste artigo. Também profissionais voluntários passaram pelo Núcleo e colaboraram com o ensino dos idiomas ali oferecidos. O ensino de um idioma estrangeiro para pessoas idosas pressupõe uma didática específica, levando em conta sua dinâmica, seu raciocínio, sua experiência e, inclusive, suas demandas. Busca-se priorizar a fonética e a cultura, ouvindo

aquelas pessoas para entender suas expectativas, demandas e razões para estarem ali. Esse foi o intento propulsor para as atividades que vêm sendo desenvolvidas desde o ano de 2019.

As narrativas⁸ apresentadas a seguir possibilitam algumas análises. Vão desde o motivo para se matricular no curso, expectativas, formas de recepção das aulas, até o significado que o curso tem em suas vidas. Quanto à maneira como percebem o idioma, as narrativas resumem o que se costuma ouvir, com destaque para a beleza e o status do idioma:

- “Francês é um idioma lindo, cheio de romantismo.”
- “O francês é um idioma de status e ao mesmo tempo muito belo.”
- “Eu acho uma língua cheia de charme, de glamour, tem uma aura diferente.”

Outra questão que os motiva é o desafio de estudar francês na terceira idade, ou mesmo em qualquer idade. Até mesmo a experiência positiva com outros idiomas parece impulsioná-los para esse novo aprendizado. Sobre o contato com o idioma, destacam-se os relatos a seguir:

- “Eu já tive contato com latim, grego e hebraico. Ainda frequentei aulas de inglês. Agora, nesse grupo, estou experimentando Francês, cheio de expectativas”.
- “É muito enriquecedor participar desse universo do francês na terceira idade, o que antes da pandemia não existia para mim”.

8 Serão apresentadas as narrativas sem identificação de autoria. Busca-se preservar o anonimato dos relatos, embora as pessoas tenham dado consentimento para uso de suas falas para fins acadêmicos.

- “Acho o francês uma língua muito bonita, e admiro as canções que estudamos em sala”.

Grande parte das pessoas idosas que procuram o curso de francês do NIETI relata que sua participação está envolta em grande expectativa, e descobre esse universo francófono com muito entusiasmo e dedicação (a exemplo de documentos pedagógicos autênticos utilizados, como canções e textos literários). A pandemia, também presente em algumas narrativas, privou o alunado de um convívio ao qual já estava habituado. As aulas ajudaram pessoas do Brasil inteiro a preencher momentos de vazio, quando as aulas passaram a ser ministradas *online*. Muitos compartilharam sua felicidade por conhecer pessoas de vários lugares: grande João Pessoa, Pernambuco, Rio de Janeiro, Bahia, Goiás, Rio Grande do Norte e São Paulo. Essa capilaridade só se fez possível após o ano de 2020, com a pandemia.

Como visto, os motivos pelos quais essas pessoas buscam o curso de francês são diversos e perpassam a beleza do idioma, a oportunidade e facilidade proporcionadas pela UFPB, o status de estar aprendendo uma língua considerada difícil e, também, um desejo antigo que agora se pode realizar. Todavia, o motivo mais prevalente são questões de saúde, por perceberem o idioma francês como um aliado. Observem-se as narrativas.

- “Eu preciso falar francês com fluência, pois viajo o mundo todo”.

- “Eu já sei inglês, ensino inglês, mas tenho dificuldade com o francês”.

- “Planejo voltar a morar na Europa e isso me estimula a aprender o idioma francês, facilitaria o contato quando for visitar Paris novamente”.

- “Eu estudo francês por esta ser uma língua que sempre tive facilidade de aprender. Foi o idioma que escolhi como língua estrangeira por ocasião do vestibular”.
- “Meu filho disse que eu não ficasse parada, senão o Alzheimer chega. Então eu estou aqui pra estudar francês, mas nunca nem vi nada, só inglês mesmo”.
- “Estudo francês pra fugir do alemão [Alzheimer]”.
- “Pretendo continuar no francês enquanto o curso existir. Cada vez mais preciso do francês, porque eu ando muito esquecida. E o idioma ajuda a manter a mente ativa. Quero aprender uma língua estrangeira, porque previne uma doença degenerativa como o Alzheimer. E eu ando muito esquecida, tô falando e já não lembro mais o que estou dizendo. Tô assim”.
- “Estudo francês por dois motivos. O primeiro é para ter noção da língua, já que pretendo acompanhar meu filho à Europa. O segundo é combater os problemas de memória que vêm trazendo dificuldade na execução das minhas tarefas diárias, por isso sigo a recomendação médica de tentar manter a mente sempre ativa”.

Essas pessoas se preocupam com a saúde física e mental e tentam prevenir ou mesmo atenuar sintomas de demência, buscando com isso uma vida mais saudável. Essa é uma característica dos novos idosos, assim como verificado por Goldenberg (2013). No curso do NIETI, o estudo do idioma tem apresentado resultados satisfatórios, corroborados pelos relatos colhidos. Observe-se o impacto do estudo do francês em suas vidas:

– “Estou estudando bastante o francês. A professora me deixou viciado. Não vou pra cama sem antes estudar um pouco ou assistir um filme em francês. Meu principal projeto de vida nessa pandemia é participar dessas aulas”.

– “Usava e ainda uso medicamento para pressão alta. Mas minha saúde melhorou com as aulas”.

– “A importância desse curso de francês para minha vida, enquanto espaço de conhecimento, cultura e arte é fundamental, vem transformando minha vida. Pra mim, é um espaço importante de trocas e de vínculo afetivo com o grupo de colegas”.

O processo de ensino-aprendizagem de FLE vem sendo concentrado no aluno (e precisa ser). Os facilitadores entendem que as aulas devem promover momentos de encontro e interação social. Os conteúdos são voltados para elementos que possam ser usados na prática de forma a motivar o processo de aprendizagem (CACHIONI *et al*, 2015). O envolvimento no trabalho educativo para com as pessoas idosas exige um constante preparo para saber lidar com suas expectativas e motivações quanto à língua e à cultura francesas.

Conclusão

Apresentam-se aqui algumas reflexões e análises sobre o ensino da língua francesa a pessoas com 60 anos ou mais, atendidas pelo NIETI-UFPB. Lamentavelmente, o espaço do ensino de FLE, foi reduzido a algo opcional dentro do ensino público e privado. Com isso, poucos são os estabelecimentos que o ofertam, e a língua francesa ocupa, desta forma, uma posição de luta contra a hegemonia do inglês, por si só representativa

da hegemonia estadunidense. A oportunidade representada por este projeto de introdução da língua francesa a alunos de idades sensíveis significa uma diversificação e uma ampliação de suas bagagens de referências e, igualmente, uma sensibilização a novas culturas.

Ao longo da realização das aulas, foram encontradas pessoas motivadas a expandirem seus horizontes, englobando o francês e, por consequência, acredita-se que outros universos podem vir a serem acoplados. Com a experiência com a língua francesa, uma porta fora aberta. Caso houvesse estímulo do governo para a manutenção e a continuação deste aprendizado, acredita-se que a sensibilidade que estes alunos e alunas demonstraram durante o percurso do estágio daria lugar a seres humanos conscientes das diferenças e com uma visão crítica quanto à política e ao aspecto sociocultural.

Diante das circunstâncias enclausuradoras que a população sofre em razão da pandemia, a educação desempenha um papel iluminador ao promover o desenvolvimento cognitivo e emocional de um dos grupos etários mais atingidos por esta crise, o de pessoas com 60 anos ou mais. O reconhecimento da dimensão transformadora do ensino de língua francesa, que pode servir no combate a doenças de ordem psíquica e cognitiva, foi um dos aspectos mais elucidados pelo grupo de idosos.

A respeito das aulas remotas, é importante salientar que uma abordagem tecnofóbica para o ensino de FLE aqui não é defendida, em que se deva temer este novo modo de ensino. Ainda assim, quaisquer tentativas de implementar o remoto de forma definitiva no futuro pós-pandemia são repudiadas, pois ele foi pensado para suprir uma condição extraordinária. Um meio termo, em que esta fase atual seja vista como um aprendizado e uma maneira de impulsionar as pesquisas para o entrelaçamento das áreas de

educação e tecnologia, parece mais viável. Sem reconhecer as contribuições feitas pela didática de línguas, quanto à dissecação da maneira como são realizadas as trocas comunicativas, a tecnologia não será capaz de reproduzir condições essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M.G.; DIAS, R.C.; NECHA, R.M. *A UNIVERSIDADE PARA A TERCEIRA IDADE NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DA PESSOA IDOSA*. Cap. 6. Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões. 2016.

CACHIONI, M. *et. al. Metodologias e estratégias pedagógicas e estratégias utilizadas por educadores de uma universidade aberta à terceira idade*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 81-103, jan./mar. 2015.

CACHIONI, M.; ORDONEZ, T.N. Universidade da Terceira Idade. In: FREITAS, Elizabete Viana de; PY, Ligia (Org.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011, v. 1. P. 1655-1663.

CAMARANO, A. A. *Envelhecimento da população brasileira: uma contribuição demográfica*. Rio de Janeiro: IPEA, 2002.

CARDIM, N.; SANTOS, S.R.M.S. *A arte de ensinar no ciberespaço*. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/3-%20A%20ARTE%20DE%20ENSINAR%20NO%20CIBERESPA%3%87O.pdf>. Acesso em 21 dez. 2021.

CHIANCA, R.M.S. *Cultures croisées dans les mots échangés en milieu exolingue*. Synérgies : Brasil, n° spécial 1, 2010, p.p. 177-190.

_____. *Intéragir en langue étrangère : Une affaire socio-culturelle*. Letr@Viv@, 1999, p. 65-84.

COSTA, A.R. *A educação a distância no Brasil: Concepções, histórico e bases legais*. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a_educacao_a_distancia_no_brasil_concepcoes_historico_e_bases_legais.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

CUQ, J.P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE, 2003.

D'ALENCAR, R.S.; POMPÉO, W.A.H. *A Cidadania na Perspectiva da Velhice: Desafios Cotidianos Para Viver com Dignidade*. Ilhéus, BA: Editus, 2016.

DEBERT, G. G. Gênero e Envelhecimento: Os Programas para a Terceira Idade e o Movimento dos Aposentados. *Revista Estudos Feministas*, v. 2, n. 3, p. 33-51, 1994.

_____. *A invenção da velhice: socialização e reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 1999.

DE CERTEAU, M. Girard L. « La culture comme on la pratique ». Paris : Hachette, 1983.

DUBAR C. *La socialisation. Constructions des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin, 1991.

GOLDENBERG, M. *A bela velhice*. Rio de Janeiro: Record; 2013.

KRAMSCH, C. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : CREDIF/Hatier, coll. LAL.

PACHECO, J.L. As universidades abertas à terceira idade como espaço de convivência entre gerações. In: SIMSON, ORMV; NERI,

AL; CACHIONI, M. *As múltiplas faces da velhice no Brasil*. Campinas: Alínea; 2003.

SILVA, F.M.; ROCHA, R.A. *Como funcionam as universidades da terceira idade no Brasil?* XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária. UFSC. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201765/101_00082.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 out. 2021.

VERAS, R.P.; CALDAS, C.P. A promoção da saúde de uma população que envelhece. In: DELLEPIANE, L.B. (Org.). *Envelhecimento humano: campo de saberes e práticas em saúde coletiva*. Ijuí – Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2009.

VERAS, R.P.; OLIVEIRA, M. *Envelhecer no Brasil: a construção de um modelo de cuidado*. Rev. Ciência da Saúde. Rio de Janeiro. Colet. 23 (6). 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.04722018>. Acesso em: 20 jan. 2022.

METODOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO ESCRITA EM LÍNGUA FRANCESA NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES

Lavínia Teixeira Gomes (UFPB)

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras (LEs) na formação de tradutores é um campo de pesquisa ainda pouco explorado no Brasil. Considerado um contexto de ensino de LE de caráter específico, com características e objetivos diferentes de outras formações linguísticas, ele ainda apresenta o que Berenguer chamou de “vazio pedagógico” (1996, p.10). Constata-se que as necessidades específicas do estudante de tradução não são levadas em conta nas aulas de LE e são baseadas nas orientações provindas da Didática das Línguas Estrangeiras, cujo objetivo é atender a necessidades linguísticas mais gerais, desenvolvendo, *tradicionalmente*, as quatro habilidades (expressão oral e escrita e compreensão oral e escrita).

A pesquisa¹ na qual se fundamenta este capítulo objetivou, portanto, adotar um arcabouço teórico para o desenvolvimento da CE em alunos de língua francesa de tradução. Para tanto, buscamos um arcabouço proveniente de três campos de saberes: a Linguística, a Didática de Línguas estrangeiras e os Estudos da Tradução. Tal tripé teórico-metodológico pode, a nosso ver, responder às necessidades específicas do ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores, trazendo um aporte de base teórico-metodológica para o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e linha metodológica específicos para esse contexto de ensino.

A compreensão escrita é considerada a habilidade com maior grau de relevância a ser desenvolvida na formação de tradutores (BERENGUER, 1996; HURTADO ALBIR, 1999; BEEBY, 2003; SORIANO, 2004), sobretudo para tradutores que almejam desenvolver a habilidade de tradução direta, ou seja, quando a primeira língua estrangeira (língua B²) ou segunda (língua C) desempenhará o papel de língua de partida, e a língua materna (língua A), de língua de chegada.

Autores como Andreu et al. (2002) e Oster (2003) defendem essa visão de que os três campos de saberes acima mencionados são necessários para o desenvolvimento de uma didática de línguas

- 1 O presente artigo é um recorte da tese da autora defendida em 2019 e sob orientação de prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, acessível por meio do Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina [<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215346>]. Tal pesquisa resultou em desdobramento pedagógico sob forma de proposta de Plano de ensino e material didático específicos para estudantes de Tradução em Língua Francesa, dentro de uma perspectiva cognitivo-construtivista de aprendizagem e, metodologicamente, embasada no enfoque por tarefas.
- 2 Nomenclatura utilizada nos Estudos da Tradução (HURTADO ALBIR, 1999): língua A (língua materna), língua B (língua estrangeira) e língua C (segunda língua estrangeira).

estrangeiras específica ao âmbito da formação de tradutores. Como menciona Oster (2003, p. 4), “[a]ssim como a Didática da Tradução, a didática das línguas para tradutores precisa da referência da tradução como atividade profissional para poder determinar seus objetivos e também sua metodologia.”

Neste capítulo pontuaremos algumas contribuições desses três campos de saberes para o desenvolvimento da habilidade linguística mais solicitada por um profissional da tradução, qual seja, a compreensão escrita, na modalidade de tradução direta. Ao final, trazemos o recorte de alguns dados retirados de nossa pesquisa das vozes dos alunos que participaram da pesquisa, seguidos de nossas considerações finais, à guisa de conclusão.

Metodologia para o desenvolvimento da compreensão escrita em língua francesa na formação de tradutores

Como afirma Oster (2003), o texto deve ocupar um papel central nas aulas de LE para tradutores. O enfoque da Linguística textual, por exemplo, traz aspectos relevantes para a tradução, como a coesão e a coerência, tipos e gêneros textuais, variação linguística ou os fatores pragmáticos e semióticos. O enfoque contrastivo entre pares de línguas, proveniente da Linguística Contrastiva, é igualmente outra rica contribuição, tanto para desenvolver no aluno a percepção consciente das particularidades da língua alvo como para sensibilizar o aluno para as semelhanças, sobretudo entre línguas linguisticamente próximas, a exemplo do francês e do português. A Linguística Contrastiva no ensino de línguas se caracterizou por trazer propostas teóricas de comparação entre sistemas linguísticos, indicando possíveis lugares “sensíveis” de interferências em que os alunos poderiam cometer erros. A análise contrastiva entre as línguas está assim

fundada no conceito de “interferência”, ou seja, “na tendência do aluno a substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos da língua estrangeira por traços da língua materna” (VANDRESEN, 1988, p. 77). Desse modo, a Linguística Contrastiva encontrou seus limites, haja vista que se concentrou unicamente na predição de erros que poderiam interferir no desenvolvimento da LE. Já nos Estudos da Tradução, a Linguística Contrastiva foi utilizada como método de aprendizagem da tradução, mas também logo se encontrou limitada para “explicar a tradução e configurar seu ensino” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 18). O enfoque contrastivo trouxe, nos últimos anos, uma proposta que ultrapassa o plano linguístico, qual seja, analisar contrastivamente tipologias textuais e de gêneros, propondo várias tipologias provenientes de teóricos da tradução (BERENQUER, 1996). Estudar a LE na formação de tradutores a partir da contrastividade significaria, portanto, desenvolver nos alunos a percepção consciente das semelhanças e diferenças lexicais, textuais, morfossintáticas e culturais entre as línguas de estudo dentro de uma visão comunicativa da língua.

Sobre o desenvolvimento da compreensão escrita, o grupo de pesquisa GRELT³ (ANDREU et al., 2002) chama a atenção para duas questões centrais: o desenvolvimento de estratégias de leitura e a aplicação de uma análise textual que abarque todos os fatores significativos para a tradução. Nesse sentido, a primeira etapa de nossa proposta didática foi de sensibilizar os alunos para as diferentes estratégias de leitura possíveis para acessar um texto em língua estrangeira. Como ressalta Cicurel (1991), os alunos que se iniciam na leitura em língua estrangeira, no geral, adotam duas posturas diante do texto: uma postura que se assemelha à

3 GRELT: *Grup de Recerca en l'Ensenyament de Llengües Estrangeres per a Traductors* (Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas para Tradutores), da Universidade Autônoma de Barcelona, fundado em 2001 por Laura Berenguer.

de uma criança que aprende a ler, decifrando lentamente o código linguístico, impedindo o entendimento da trama semântica; ou a postura de leitura em língua materna, sem conseguir diminuir a velocidade de leitura, pulando passagens.

A contribuição da Didática de Línguas Estrangeiras na presente pesquisa se deu com metodologia de Cicurel (1991), que traz uma proposta em consonância com os pressupostos teóricos de aprendizagem cognitivo-construtivista que adotamos. A autora preconiza uma metodologia interativa de leitura na sala de aula de Francês Língua Estrangeira. A interatividade do texto pelo leitor surge, segundo a autora, quando se promove, no aluno, a produção de hipóteses, de ideias antecipatórias, que se apoiam nos conhecimentos prévios deste (enciclopédico ou linguístico), que precisam ser “reativados” (CICUREL, 1991, p. 7). A interação, surge, portanto, entre o que o leitor conhece e os elementos trazidos no texto. Segundo a autora,

A compreensão de um texto escrito pode ser, entretanto, de qualquer tipo, exceto passiva: ela pede ao leitor para mobilizar seus conhecimentos para ir ao encontro de novos elementos; ela lhe pede para ser um observador sabendo extrair indícios que vão permitir a construção do sentido; ela pede, enfim, que o leitor saiba colocar em relação os elementos dispersos no texto.⁴ (CICUREL, 1991, p. 9). Tradução nossa.

Ademais, a postura do aluno será de leitor ativo, ou seja, o aluno terá uma leitura ativa, uma vez que deve realizar tarefas de leitura. Essas tarefas de leitura estão vinculadas, por sua vez,

4 “*La compréhension d’un texte écrit est cependant tout autre que passive: elle demande au lecteur de mobiliser ses connaissances pour aller à la rencontre des nouvelles données; elle lui demande d’être un observateur sachant prélever les indices qui vont permettre la saisie du sens; elle demande enfin que le lecteur sache mettre en relation des éléments dispersés dans le texte.*”

ao projeto de leitura, que demanda estratégias diferentes, por exemplo:

- leitura global (*lecture balayage*);
- leitura detalhada (*lecture studieuse*);
- leitura seletiva (*lecture selective*).

A leitura global (*lecture balayage*) refere-se à primeira leitura, na qual o leitor firmará seu primeiro contato com o texto. O momento é de formular hipóteses, ativar seus conhecimentos prévios e antecipar o sentido do texto. Em seguida, conforme o projeto de leitura e, conseqüentemente, a tarefa, o leitor pode optar por uma leitura detalhada ou seletiva. A leitura detalhada (*lecture studieuse*) é uma leitura que objetiva extrair ao máximo as informações do texto. Recursos como tomar nota, sublinhar, usar o marca-texto, são usados nesse tipo de leitura. A leitura seletiva (*lecture selective*), por sua vez, é usada quando se necessita encontrar algo preciso: um horário, número de telefone, procurar uma informação em um mapa, guia, cardápio, um sumário etc.

Cicurel (1991, p. 17) observa que falta diversidade no tipo de leitura feita pelos alunos de LE, que a mais frequente é a leitura detalhada: uma leitura contínua com paradas em passagens difíceis. Por consequência, a autora afirma que é preciso pensar em “propor atividades que permitam trabalhar as diversas estratégias.”

Dentro dessa perspectiva interativa do texto, a compreensão textual é obtida por etapas, cada uma com um objetivo diferente. A autora preconiza quatro etapas. A primeira etapa consiste em orientar/ativar os conhecimentos prévios com o objetivo de fazer com que o aluno mobilize seus conhecimentos já adquiridos para facilitar a leitura. Prepara-se para leitura por meio da solicitação

dos conhecimentos do leitor, fazendo, se possível, relação com o texto. Essa etapa se faz geralmente antes da distribuição do texto. A segunda etapa é considerada uma leitura global, na qual os alunos observarão os indícios externos do texto, qual seja, indícios paratextuais tais quais título, subtítulo, autor, tipo de documento, ilustrações, estrutura do texto, etc. Na terceira etapa, a autora preconiza uma leitura do texto com um objetivo específico. Trata-se de uma leitura seletiva, ou seja, a leitura é guiada por uma tarefa a ser realizada pelo aluno ou por alunos em pares ou grupos, podendo haver várias leituras com diretrizes diferentes. A interação é feita pelas informações trocadas entre os grupos. Ao final dessa etapa, o aluno compreenderá uma parte ou a totalidade do texto. A quarta etapa tem o objetivo de estimular a reação dos alunos entre o que leu e o que já conhece. Essa etapa favorece o espírito crítico do aluno. As novas informações interagem com o conhecimento anterior do aluno, que pode reagir oralmente ou por escrito. Pode haver uma extensão do texto, através de atividades para casa, com o objetivo de favorecer a aprendizagem de novas informações e de aprofundar os conhecimentos em relação ao tema tratado.

Destacamos outras estratégias utilizadas em nossa pesquisa, além da metodologia ativa de leitura proposta por Cicurel (1991). Dentre elas, destacamos: reconhecimento dos tipos e gêneros textuais; a valorização das transparências entre línguas aparentadas; identificação das palavras de substituição e de seus referentes; compreensão das palavras novas por meio de sua morfologia; identificação da função comunicativa dos marcadores de relação entre frases; identificação da ideia principal de um texto.

Outra etapa metodológica consiste em sensibilizar o aluno para a contrastividade entre o par linguístico francês-português. Trata-se de uma etapa importante, uma vez que vai oferecer

instrumentos de análise para o aluno aplicar igualmente na fase posterior, dotando-o de habilidades de controle de interferências entre as línguas (HURTADO ALBIR, 1999). Os alunos desenvolvem, nesta fase, a capacidade de perceber “conscientemente” as diferenças de ordem léxica, morfossintática e textual entre as línguas de estudo.

Após a Unidade Didática (UD) em que se trabalhou a contrastividade, passamos para a etapa de desenvolvimento da compreensão escrita em língua francesa dos alunos de Tradução, que consistia em promover a análise de textos dentro da perspectiva do tradutor, ou como afirma Berenguer (1996, p.10), acostumar o aluno a ler com “olhos de tradutor” para sensibilizá-lo ao “feito tradutor”.

Embasamo-nos na proposta de Berenguer (1996), na qual propõe a utilização de modelos de análise textual desenvolvidos por teóricos da tradução, como Nord (1991) ou Hatim e Mason (1995), visto que esses modelos levam em conta, contrariamente aos modelos estritamente linguísticos, as necessidades da tradução e que podem igualmente servir, ao nosso ver, de modelo de análise para o ensino de línguas na formação de tradutores. Segundo a autora (BERENGUER, 1999, p. 138-139), três aspectos fundamentais devem estar presentes no modelo de análise de texto dentro do contexto de aprendizagem de línguas para estudantes de tradução:

- análise dos fatores extratextuais (dimensão pragmática e semiótica);
- análise dos fatores intratextuais (coesão, coerência e progressão temática); e
- análise dos problemas de tradução (localizar e diagnosticar os possíveis problemas de tradução).

No que concerne os fatores extratextuais, estes fazem referência às dimensões pragmática e semiótica do texto. A dimensão pragmática trata de analisar informações relacionadas ao emissor, como biografia significativa, ideologia, idioleto, características próprias e individuais de escrita, variedades dialéticas geográficas, históricas, sociais etc. Ainda na dimensão pragmática, trata-se de analisar informações referentes ao receptor, por exemplo, distinguir o receptor do texto original do receptor do texto traduzido. O encargo de tradução proposto por Nord (1991) pode ser de grande utilidade nesse aspecto, segundo a autora. Em seguida, a análise também se centra na informação específica ao texto, ou seja, na análise sobre o tipo de texto, sua função, sua finalidade, o lugar e o tempo de sua publicação e a análise do registro utilizado. Todos esses elementos são importantes e essenciais para a compreensão do texto dentro de uma perspectiva tradutória. Berenguer (1999, p. 137) inclui igualmente a análise das intenções comunicativas e inferências, pois o tradutor, diz a autora, tem que ser capaz de perceber a intenção do emissor. Ainda no que concerne os fatores extratextuais, a dimensão semiótica não pode ser perdida de vista pois o aluno deve ser capaz de “perceber as conotações de determinadas expressões do texto relacionadas com a realidade cultural ou social a que se referem, assim como interpretar corretamente as referências e alusões que aparecem.”

Sobre os fatores intratextuais, deve-se analisar tudo o que dá coesão e coerência ao texto. A autora elenca: i) as referências que aparecem no texto: o papel dos pronomes pessoais, os possessivos, as formas adverbiais, as expressões metatextuais, as repetições, os sinônimos, as elipses etc.; ii) as conexões, como, as conjunções, os advérbios, as locuções adverbiais; iii) a progressão temática:

analisar como aparece a informação nova e a progressão do texto para introduzi-la.

Em referência à análise dos problemas de tradução na sala de aula de LE, não se trata aqui de traduzir texto, já que estamos no âmbito das aulas de LE e não de aulas de Didática da Tradução, porém, é importante “[...] refletir sobre os problemas de tradução apresentados, localizá-los, analisar sua origem e refletir sobre as possíveis estratégias para solucioná-los.” (BERENGUER, 1999, p. 138).

Por fim, a autora propõe um modelo de análise de texto adequado à tradução inspirada das propostas de Hatim e Mason (1995) e Nord (1991), e inclui os três aspectos mencionados anteriormente: os fatores extratextuais (dimensões pragmática e semiótica); fatores intratextuais (coesão, progressão temática e coerência) e os problemas de tradução.

Quadro 1 - Proposta de análise textual de Berenguer (1999).

1. Fatores contextuais

A dimensão pragmática

Emissor:

- Informação geral sobre o emissor: biografia significativa, ideologia etc.;
- Idioleto;
- Dialeto: zona geográfica, grupo social, época.

Receptor:

- Receptor do texto original;
- Receptor do texto de chegada (definido através do projeto de tradução).

Informação específica sobre o texto:

- Tipo de texto, função, finalidade, lugar, tempo etc.;
- Registro:

A dimensão pragmática

Emissor:

- Informação geral sobre o emissor: biografia significativa, ideologia etc.;
- Idioleto;
- Dialeto: zona geográfica, grupo social, época.

Receptor:

- Receptor do texto original;
 - Receptor do texto de chegada (definido através do projeto de tradução).

Informação específica sobre o texto:

- Tipo de texto, função, finalidade, lugar, tempo etc.;
- Registro:
 - a) Campo ou tema.
 - b) Modo: escrito para ser lido, para ser escutado etc.
 - c) Tom: formal, informal, espontâneo, não espontâneo etc.
 - Intenções comunicativas;
 - Implicaturas e inferências.

A dimensão semiótica

- Gênero;
- Conotações;
- Referências e alusões etc.

2. Fatores intratextuais

Análise do texto em sua globalidade:

- Coesão e progressão temática;
- Coerência.

3. Problemas de tradução

- Localizar e diagnosticar os problemas de tradução;
- Analisar sua origem;
- Refletir sobre as estratégias para solucioná-las.

Fonte: Adaptado de Berenguer (1999).

Resultados

A Unidade Didática (UD) 2, produzida em nossa pesquisa intitulada “Estratégias de compreensão escrita para ler e traduzir”, baseia-se nos preceitos de Cicurel (1991) e Berenguer (1999) acima apresentados para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita dos alunos de Francês provenientes dos cursos de Tradução. A UD2 apresenta, portanto, os aspectos extratextuais como elementos que proporcionam informação e que podem ajudar a levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto em LE (CICUREL, 1991). Como esclarece a autora, a compreensão escrita em LE exige que o leitor seja um observador dos indícios que lhe permitirão captar o sentido. Sendo assim, as informações relacionadas ao emissor, ou, referentes ao receptor, bem como imagem, títulos, subtítulos, legendas etc. também são etapas de uma leitura ativa, captadora de sentidos, sobretudo no início da aprendizagem de uma LE, em que o aluno ainda tem pouca bagagem linguística e tendência a adotar posturas de leitura semelhantes às de uma criança, decifrando o código linguístico, ou querendo ler na velocidade em que lê em língua materna, não conseguindo diminuir a velocidade e pulando passagens.

Alguns exemplos das percepções dos alunos sobre os elementos extra e intratextuais são expostos a seguir:

Part.4

As2-
CAUD2

Gostei da tarefa por me fazer perceber quanta informação, quanto paratexto existe, coisa que geralmente processamos de forma inconsciente, e pensar sobre o que essas informações podem significar criando hipóteses, identificando os elementos-chave etc

Part.5	As7-ADUD5	É <u>essencial para um tradutor saber combinar as informações paratextuais e intratextuais a fim de traduzir um texto com precisão (de acordo com a função pretendida)</u> , então esta unidade é importante para nos iniciar sobre esta questão <u>na Língua Francesa.</u>
Part.5	As3-CAUD2	A tabela [UD 2] que informa os diferentes <u>marcadores de relação entre frases</u> e as <u>atividades de identificar a ideia principal</u> dos textos são importantes e úteis.
Part.4	As2-AAUD2	Uma das estratégias que aprendemos e que preciso melhorar é a da <u>observação de paratextos e da formação de palavras.</u>

Fonte: GOMES, 2019.

A interpretação das vozes dos alunos nos permitiu inferir sobre a compreensão escrita em Língua Francesa com foco na tradução. Os resultados sugerem uma modificação positiva no desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita possibilitada pelas aulas de língua francesa para alunos de tradução. As tarefas que incentivaram uma aprendizagem cooperativa em que se estimulava a troca, compartilhamento, debate sobre as experiências e respostas dos alunos das atividades de compreensão escrita, ou estratégias de leitura são tarefas que tiveram retorno positivo. A UD 2, em que se trabalhou estratégias de leitura, se mostrou igualmente muito benéfica na edificação de novas estratégias ou no fortalecimento e aperfeiçoamento de estratégias já utilizadas, possibilitando ao aluno mais consciência de sua capacidade leitora em LE e um maior entendimento de suas escolhas tradutórias. Por fim, as respostas dos alunos sugerem igualmente sua percepção da importância para a compreensão escrita e, conseqüentemente, para a tradução dos aspectos

extratextuais e intratextuais como elementos fundamentais de uma análise textual adequada à tradução, como preconizado por Berenguer (1996).

Reflexões Finais

Iniciamos este capítulo trazendo a problemática da especificidade do ensino de LEs na formação de tradutores, que ainda carece de orientações metodológicas que estejam em consonância com o objetivo de formação dos cursos de Tradução, qual seja, o desenvolvimento da Competência Tradutória. A pesquisa na qual se inspira o presente capítulo se caracterizou por ser uma pesquisa-ação. Logo, além da pesquisa em torno dos fundamentos teórico-metodológicos que compõem os Estudos da Tradução, houve produção e implementação de material didático com o objetivo de trazer uma proposta pedagógica para o ensino de Língua Francesa nesse contexto de ensino. Portanto, trouxemos aqui um recorte do arcabouço metodológico proveniente dos três campos de saberes, a Linguística, a Didática de Línguas estrangeiras e os Estudos da Tradução, para propor atividades para o desenvolvimento da compreensão escrita dos alunos de tradução que estivessem em consonância com as especificidades do contexto de ensino de língua dentro das formações de tradutores, cujo objetivo é desenvolver a Competência Tradutória. Os resultados apresentados almejam ser uma contribuição para o estabelecimento e consolidação da pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de LEs no âmbito da formação de tradutores.

BIBLIOGRAFIA

ANDREU, M. et al. Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres. *Quaderns. Revista de Traducció*, n. 7, p. 155-165, 2002.

_____. Bases para una cooperación internacional en la enseñanza de lenguas para traductores. *Quaderns. Revista de Traducció*, n. 10, p. 13-22, 2003.

BEEBY, A. Designing a Foreign Language Course for Trainee Translators. *Quaderns: Revista de Traducció*, n. 10, 2003.

BERENGUER, L. Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. In: HURTADO ALBIR, A. (Ed.). *La enseñanza de la traducción*, 1996. p. 9-30. (Coleção Estudos sobre la Traducció 3. Universitat Jaume I).

_____. La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción. *Quaderns: Revista de traducció*, n. 2, p. 119-129, 1998.

_____. Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras. *Quaderns: Revista de traducció*, n. 4, p. 135-150, 1999.

CICUREL, F. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1991.

GOMES, L. T. *Delimitação do espaço didático do ensino de língua francesa na formação de tradutores: fundamentos teórico-metodológicos e proposta de unidades didáticas*. 2019. 272 p.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PGET0453-T.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

HATIM, B.; MASON, I. *Teoría de la Traducción*. Barcelona : Ariel, 1995.

HURTADO ALBIR, A. (dir.) *Enseñar a traducir. Metodología em la formación de traductores e intérpretes*. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa, 1999.

NORD, C. *Text Analysis in Translation: theory, methodology and didactic application of a model of translation-oriented text analysis*. Tradução de Christiane Nord e Penelope Sparrow. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1991.

OSTER, U. El reto de enseñar la lengua C en la titulación de traducción e interpretación (antes y después de Bolonia). *Revista de traducción*, n. 10, p. 1-12, 2003.

SORIANO, I. La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: modelo de lecturas de casa. In: *Seminario Hispano-Ruso De Traducción E Interpretación*, 9, 2004, Moscou. Actas... Moscú: MGLU, 2004, p. 151-159.

VANDRESEN, P. Linguística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos de Linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: EdUFSC, 1988. p. 75-94.

O ESPAÇO DA LÍNGUA FRANCESA NO CENTRO DE IDIOMAS DO EXÉRCITO

Amanda Silva de Oliveira
Lucas Eugênio de Oliveira
Marília Alvares da Silva

INTRODUÇÃO

Este capítulo, escrito por três oficiais do Exército Brasileiro (EB), professores de francês, tem por objetivo apresentar o Centro de Idiomas do Exército – Centro General Jardim (CIdEx) –, e tornar conhecidas, tanto do mundo acadêmico quanto do universo dos professores de língua francesa do país, algumas de suas atividades, sobretudo as de Ensino e de Certificação da Proficiência Linguística de Francês. Para isso, abordar-se-á o Sistema de Ensino do Exército e as relações das Forças Armadas brasileiras com países francófonos, para, em seguida, tratar da história do CIdEx e apresentar as atividades de Ensino e de Certificação de Francês desenvolvidas neste Centro¹.

1 Em estudos futuros, pretende-se escrever, mais detalhadamente, sobre

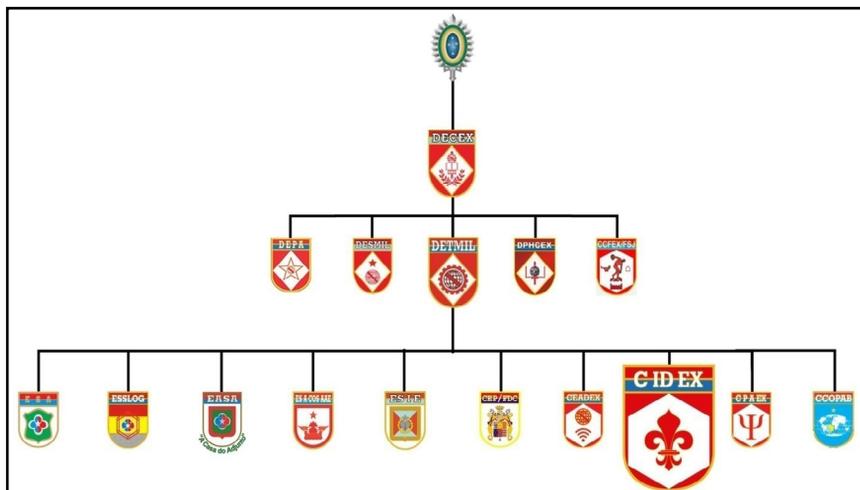
Em se tratando do Sistema de Ensino do Exército, pode-se afirmar que ele possui características próprias, “com a finalidade de qualificar recursos humanos para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções previstas, na paz e na guerra, em sua organização” (Lei nº 9.394/96). Esse sistema é gerenciado pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército, (DECEX), órgão de direção setorial que orienta e coordena as atividades educacionais, desportivas e culturais no âmbito do Exército de todas as diretorias que lhe são subordinadas.

O DECEX, para cumprir a missão de formar e capacitar os recursos humanos do Exército Brasileiro (EB), é composto por cinco diretorias, dentre as quais a Diretoria de Educação Técnica Militar (DETMil), cuja missão é orientar, supervisionar e avaliar as atividades de ensino e pesquisa, a formação e o aperfeiçoamento dos sargentos de carreira, assim como a especialização e extensão de oficiais, subtenentes e sargentos. À DETMil subordina-se o Centro de Idiomas do Exército, a escola de idiomas da Força Terrestre brasileira, encarregada de ensinar idiomas e de certificar a proficiência linguística dos militares do Exército.

O CidEx, por sua vez, tem como objetivos valorizar e desenvolver a proficiência linguística dos militares do EB por meio do ensino, de forma regular ou intensiva, a fim de desenvolver as diferentes habilidades linguísticas e as mais diversas competências no uso de idiomas estrangeiros. Além disso, o Centro também busca certificar a proficiência linguística de seus militares em diferentes idiomas a fim de disponibilizar um universo adequado ao processo seletivo para missões no exterior. Essas duas atividades fazem do CidEx o órgão gestor do Sistema de Ensino de Idiomas e de Certificação da Proficiência Linguística do Exército.

as duas atividades-fim do Centro de Idiomas do Exército: o Ensino e a Certificação.

Figura 1: subordinação do Centro de Idiomas do Exército.



Fonte: <http://www.cidex.eb.mil.br/subordinacao>.

Apresenta-se, no tópico a seguir, uma breve descrição das relações das Forças Armadas brasileiras com países francófonos e, em ato contínuo, passa-se a uma apresentação das atividades desenvolvidas pelo Centro de Idiomas do Exército no que diz respeito ao Ensino e à Certificação da Proficiência Linguística da língua francesa.

BREVE HISTÓRICO DAS RELAÇÕES DAS FORÇAS ARMADAS BRASILEIRAS E A LÍNGUA FRANCESA

Desde o reinado de Dom Pedro II, as relações do Brasil com a França têm sido bastante diplomáticas. A França era vista, desde aquela época até meados do século XX, como um país a ser seguido, não só no campo cultural, comportamental, filosófico, mas também na área bélica. Nesse sentido, as relações militares entre o Brasil e a França têm como expoente a Missão Militar

Francesa de Instrução junto ao Exército, assinada por Delfim Moreira da Costa Ribeiro, presidente interino do Brasil, conforme o Decreto nº 3.741, de 28 de maio de 1919. Tratava-se de um contrato entre os dois países com o intuito de modernizar o nosso Exército, tanto no que diz respeito à instrução e à preparação de militares, como na modernização de equipamentos e armamentos de guerra. Essa missão vigorou de 1920 a 1940².

Outro marco muito importante para a relação dos dois países, décadas mais tarde, foi o Plano de Ação da Parceria Estratégica bilateral, assinado em 2008, pelos então presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Nicolas Sarkozy. Esse acordo previa a construção de um estaleiro e de uma base naval em Itaguaí, região metropolitana do Rio de Janeiro, onde seriam produzidos quatro submarinos convencionais e um nuclear. Em 2018, a Marinha lançou ao mar o submarino Riachuelo, o primeiro dos submarinos convencionais. O submarino de propulsão nuclear deve ficar pronto até 2033.

Nota-se, nesse sentido, que a importância do idioma francês para as Forças Armadas brasileiras (FFAA) consolidou-se, dentre outros fatores, a partir das parcerias entre os dois países e se mantém até os dias atuais.

Além desses dois eventos acima elencados, também se destacam: 1) o fato de o francês ser uma das línguas oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU); 2) as missões de paz das quais o Brasil fez parte em países francófonos, como a Costa do Marfim, o Haiti e o Congo; 3) o intercâmbio de militares entre o Brasil, a França e outros países que têm o francês como uma de suas línguas oficiais, sobremaneira, no continente africano; e 4) o

2 Para mais informações sobre a Missão Militar Francesa, recomenda-se a leitura de: MALAN, Alfredo Souto. *Missão militar francesa de instrução junto ao Exército Brasileiro* – 2ª edição. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2018.

grande número de aeronaves de origem francesa na Marinha, no Exército e na Aeronáutica brasileiros³.

Feita essa breve apresentação sobre as relações das nossas FFAA com a língua francesa, passa-se a gênese do estudo de idiomas no Exército Brasileiro⁴, e, em seguida, a apresentação das atividades de Ensino e Certificação da Proficiência Linguística de francês no EB.

BREVE HISTÓRICO DO ESTUDO DE IDIOMAS NO EXÉRCITO

De acordo com o Major Israel Alves de Souza Júnior, do Centro Conjunto de Operações de Paz do Brasil (CCOPAB), o estudo de idiomas estrangeiros no Exército está intimamente ligado ao âmbito das relações internacionais, como, por exemplo, as missões de paz da Organização das Nações Unidas (ONU).

Em um artigo publicado na *Military Review*, da *Army University Press*, uma revista organizada pelo Exército dos Estados da América, edição de 2015, o então Capitão Israel Alves de Souza Júnior, destacou dois episódios marcantes sobre a participação das Forças Armadas brasileiras em iniciativas de organismos internacionais cujo foco era a manutenção da paz. O primeiro, a presença de um oficial da Marinha Brasileira na Comissão da

3 Para mais informações sobre as aeronaves de origem francesa empregadas pelas Forças Armadas brasileiras, recomenda-se a leitura da dissertação de mestrado da Primeiro-Tenente Marcela Pinto Reis Rodrigues da Silva, professora de francês do CIdEx: “A língua francesa no contexto das missões militares brasileiras no exterior”, Universidade Federal Fluminense, 2020.

4 A Marinha do Brasil criou, em 2018, o Centro de Ensino Virtual e de Idiomas, subordinado à Diretoria de Ensino da Marinha. Oferecem-se estágios intensivos de espanhol, francês e inglês e também se avalia a proficiência linguística de seus militares, pré-requisito para a participação em missões no exterior. A Força Aérea Brasileira, por sua vez, por meio da Pró-Reitoria de Ensino Especializado e Idiomas, oferece cursos de espanhol e inglês a distância.

Liga das Nações que administrou a região de Letícia, uma área do sul da Colômbia fronteiriça ao Peru e ao Brasil, entre 1933 e 1934. O segundo, a presença de três oficiais – um da Marinha, um do Exército e outro da Aeronáutica – na Comissão Especial das Nações Unidas para os Bálcãs (UNSCOB), que operou na Grécia entre os anos de 1947 e 1951 (SOUZA JÚNIOR, 2015, p. 68)⁵.

Desde aquela época, o Brasil participou de vinte e sete missões de paz, tanto da ONU quanto da Organização dos Estados Americanos (OEA), desenvolvendo diversas funções, enviando observadores militares, especialistas em saúde, tropas armadas e intérpretes. Dentre essas missões, a primeira para a qual as Forças Armadas brasileiras cederam tropas foi a Primeira Força de Emergência das Nações Unidas (UNEF), no contexto da crise de Suez, no território do Egito, para onde foram enviados cerca de 600 oficiais e praças do Exército.

Quando a UNEF foi criada e implantada, em fins de 1956, no Oriente Médio e Faixa de Gaza, com a finalidade de intermediar o conflito árabe-israelense, e assim garantir a neutralidade e a paz na região conflituosa, a ONU houve por bem determinar que a língua oficial daquela missão de paz seria o inglês. (...) O Brasil sabia que toda a comunicação para fora do Batalhão Suez teria que ser na língua inglesa, mas nunca se apercebeu que deveria montar uma estratégia de ordem oficial, isto é, alguém que tivesse o pleno domínio e intercâmbio da língua estrangeira adotada na UNEF com os interesses do nosso Batalhão (SOUZA JÚNIOR, 2015, p. 68-70).

5 Para mais informações sobre a atuação do Brasil em missões de paz, recomendam-se duas leituras complementares: 1) AGUILAR, Sérgio Luiz Cruz (org.). *Brasil em missões de paz*. São Paulo: Usina do Livro, 2005; e 2) FONTOURA, Paulo Roberto Campos Tarrisse. *Brasil: 60 anos de operações de paz*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Diretoria do Patrimônio Histórico e Documentação da Marinha, 2009.

Naquele momento, o Exército Brasileiro percebeu que um dos fatores de sucesso para uma missão de paz era o domínio de um idioma estrangeiro. Nesse contexto de reconhecimento da importância de se saber uma língua estrangeira, criou-se, ainda em 1956, no antigo Ministério da Guerra, o Curso de Orientação e Línguas (COL). Seis anos mais tarde, em 1961, criou-se e instalou-se, também no Ministério da Guerra, o Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras⁶ (CELE), com o objetivo de preparar linguisticamente os militares nomeados para missões em outros países. O CELE subordinava-se ao Curso Técnico da Diretoria Geral de Ensino, que, por sua vez, subordinava-se ao Estado-Maior do Exército.

Em 1966, ainda subordinados à Seção Técnica de Ensino da Divisão de Ensino, dois cursos de idiomas estrangeiros (inglês e alemão) funcionaram no Centro de Estudos de Pessoal (CEP), conhecido popularmente como Forte do Leme, no Rio de Janeiro. Com o passar dos anos, a missão de oferecer aulas de línguas estrangeiras passou a ser desta Organização Militar, na então Divisão de Idiomas do Centro de Estudos de Pessoal. E foi assim até 2015, quando foi criado o Centro de Idiomas do Exército (CIdEx).

Desde sua criação, através da Portaria nº 1.351, do Comandante do Exército, de 24 de setembro de 2015, o CIdEx, teve a tarefa de reestruturar o Sistema de Ensino de Idiomas e Certificação da Proficiência Linguística do Exército. Em 21 de junho de 2021, por meio da Portaria nº 288, do Departamento de Cultura e Educação do Exército, foi concedida a este Centro a denominação histórica “Centro General Jardim”, como forma de homenagear o General de Divisão Afrânio de Viçoso Jardim,

6 O então Major da Arma de Engenharia Afrânio de Viçoso Jardim foi nomeado o primeiro diretor do COL.

que muito contribuiu para com o ensino de idiomas no Exército, sobretudo à época do COL e do CELE⁷.

Nota-se, assim, que a razão de ser do Centro de Idiomas do Exército sempre foi servir ao Exército Brasileiro na medida em que busca ensinar, da forma mais eficiente e eficaz possível, idiomas estrangeiros com o intuito de aumentar o universo de militares que possam concorrer a missões no exterior.

Além do CIdEx, também são desenvolvidas atividades de língua francesa em outra Organização Militar do Exército, o Centro Conjunto de Operações de Paz do Brasil (CCOPAB), criado em 2010. O CCOPAB é vinculado diretamente ao Ministério da Defesa, porém subordinado ao Exército Brasileiro por meio do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEEx), dentro da Diretoria de Educação Técnica Militar (DETMil), e sua missão é apoiar a preparação de militares, policiais e civis brasileiros e de Nações Amigas para missões de paz e desminagem humanitária. O CCOPAB oferece, a esses militares, um estágio intensivo de idiomas (inglês, espanhol e francês) de três a quatro semanas.

A finalidade deste estágio é oferecer conhecimentos técnicos dos idiomas para as operações de paz. Este Centro conta com a presença da Primeiro-Tenente Milena Fonseca Santos de Oliveira, Oficial Técnico-Temporária, especialidade Magistério Francês, e do Major Yoann Yvinec, Oficial de Cooperação de Segurança e Defesa do Exército Francês junto ao Exército Brasileiro.

O Centro de Idiomas do Exército, por sua vez, também subordinado ao DECEEx, através da DETMil, tem, por missões

7 Para mais informações sobre a vida do General Jardim e da história do Curso de Orientação em Línguas (1956) e do Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras (1961), recomenda-se a leitura da dissertação de mestrado da Primeiro-Tenente Monique Pinto de Oliveira, professora de português do CIdEx: “Desafios culturais e linguísticos no ensino da língua portuguesa para militares estrangeiros”, Universidade Católica de Petrópolis, 2020.

basilares, a **certificação da proficiência linguística**, com o intuito de aumentar o universo de militares concorrentes a missões no exterior, e o **ensino de idiomas** em um estágio intensivo de nove semanas exclusivo para os militares selecionados para essas missões. São oferecidos estágios intensivos de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e russo. Além disso, também se oferecem cursos extensivos e estágios intensivos de português como língua estrangeira para militares de Nações Amigas.

O CIdEx conta, atualmente, com três militares da especialidade Magistério Francês para o desenvolvimento das atividades de certificação da proficiência linguística e de ensino: a Primeiro-Tenente Amanda Silva de Oliveira, o Primeiro-Tenente Lucas Eugênio de Oliveira e a Primeiro-Tenente Marcela Pinto Reis Rodrigues da Silva. O Major Yvinec, como representante do Exército Francês, também sempre apoia as atividades de ensino deste Centro.

O ENSINO DE FRANCÊS NO EXÉRCITO BRASILEIRO

Ao longo do século XIX e no início do século XX, o francês foi ensinado tanto na Academia Real Militar – que, depois da Independência do Brasil passou a se chamar Academia Imperial Militar – quanto nos Colégios Militares, só perdendo espaço depois da Segunda Guerra Mundial, quando deixou de ser ensinado na maioria das escolas brasileiras, civis ou militares.

Nas últimas décadas – e como resposta aos desafios do final do século XX e início do XXI –, o ensino da língua francesa no Exército Brasileiro renasceu, em 1989, no âmbito da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), com o ensino do idioma para os seus cadetes. O francês era ensinado por professores civis contratados pelo Exército. O objetivo do ensino de francês era, de

certa forma, dar continuidade aos projetos iniciados nas décadas de 1950 e 1960 – os já supracitados COL e CELE – com o intuito, principalmente, de ensinar um idioma estrangeiro, mas também de preparar linguisticamente os futuros oficiais da AMAN para os Testes de Credenciamento Linguístico do Centro de Estudos de Pessoal, pré-requisito para concorrer a alguma missão no exterior – assunto que será abordado mais à frente, quando se apresentar a Certificação da Proficiência Linguística.

Em 2 de outubro de 1989, criou-se, por meio da Lei nº 7.831, o Quadro Complementar de Oficiais (QCO), destinado a suprir as necessidades do Exército no que diz respeito às atividades complementares, como as de Magistério, por exemplo. Os militares deste Quadro deveriam possuir nível de escolaridade superior, compatível com a atividade a ser desempenhada, e serem aprovados em concurso público. Em seguida, deveriam concluir, com aproveitamento, o Curso de Formação de Oficiais na recém-criada Escola de Administração do Exército (atual Escola de Saúde e Formação Complementar do Exército – ESFCEX), localizada em Salvador, na Bahia.

O primeiro concurso para o QCO abriu duas vagas para a especialidade Magistério Francês, quando foram aprovados os atualmente Coronel R1⁸ José da Silva Martins Filho e o Tenente-Coronel R1 José Delcides de Oliveira. Esses dois militares são da turma de 1990, “Turma Pandiá Calógeras”, a primeira turma do Quadro Complementar de Oficiais.

Apenas no terceiro concurso, abriram-se vagas para o segmento feminino. A turma de 1992, chamada de “Turma Maria Quitéria”, contou com quatro mulheres militares: as atualmente Coronel R1 Mara Raquel da Silva Barbosa, Tenente-Coronel R1

8 A sigla R1 significa que esses militares não estão mais no serviço ativo, mas que fazem parte da reserva remunerada do Exército.

Marília Alvares Silva, Tenente-Coronel R1 Jacira do Nascimento Silva e Major R1 Maria Cristina Santiago da Silveira.

A denominação Maria Quitéria dada a esta turma é uma homenagem a uma das heroínas da Guerra de Independência na Bahia (1822 e 1823). Maria Quitéria de Jesus foi a primeira mulher a assentar praça no Exército Brasileiro, disfarçada de Soldado Medeiros. Depois de Maria Quitéria, as mulheres só retornariam – para uma atividade específica e por um curto período de tempo – ao Exército como enfermeiras enviadas à Itália na Segunda Guerra Mundial. A turma de 1992 da então Escola de Administração do Exército (EsAEx) marca o ingresso definitivo do segmento feminino no EB. Em 1996, Maria Quitéria foi condecorada como Patrono do Quadro Complementar de Oficiais.

Da turma de 1990 do QCO, foi transferido para a AMAN o atual Tenente-Coronel R1 José Delcídes de Oliveira. Da turma de 1992, para a Academia também foram transferidas as atuais Coronel R1 Mara Raquel da Silva Barbosa, Tenente-Coronel R1 Marília Alvares Silva e Tenente-Coronel R1 Jacira do Nascimento Silva. Àquela época, esses quatro militares ainda eram Primeiros-Tenentes.

Os primeiros professores de francês, civis, contratados pela AMAN no final da década de 1980⁹, adotaram os dois primeiros volumes do método *Sans Frontières*¹⁰ em suas aulas. O livro 1 era usado no 1º e no 2º ano da formação, ao passo que o livro 2 era usado no 3º e no 4º ano.

9 Esses professores chegaram à AMAN em 1989, depois da implantação do Projeto Idiomas, de 1988, da antiga DEP (Diretoria de Ensino do Exército), atual DECEX.

10 VERDELHAN-BOURGADE, Michèle; VERDELHAN, Michel; DOMINIQUE, Philippe. *Sans Frontières: méthode de français*. vol. 1 e 2. Paris: CLE International, 1986.

Figura 2: capas dos dois primeiros volumes da coleção *Sans Frontières: méthode de français*.



Fonte: arquivo pessoal.

A especialidade de Magistério, sobretudo a de idiomas estrangeiros, no Quadro Complementar de Oficiais, foi criada para suprir uma necessidade da AMAN. Uma vez que se trata de uma escola de formação militar, o Exército, àquela época, entendia que os professores da Academia deveriam ser militares de carreira.

Com a transferência dos militares professores do QCO da antiga EsAEx para a AMAN, elaborou-se um Plano Disciplinar (documento conhecido como PLADIS no âmbito do Sistema de Ensino do Exército), com o intuito de fazer a distribuição dos assuntos por aulas (carga horária) e servir como parâmetro para as avaliações, e, pouco tempo depois, adotaram-se os dois primeiros volumes da coleção *Le Nouvel Espaces*¹¹.

11 CAPELLE, Guy; GIDON, Noëlle. *Le Nouvel Espaces*. vol. 1 e 2. Paris: Hachette, 1995.

Assim como se fazia com a divisão do *Sans Frontières*, o novo método escolhido foi organizado da mesma forma para atender aos quatro anos de formação da AMAN.

Figura 3: capas dos dois primeiros volumes da coleção *Le nouvel Espaces*.



Fonte: arquivo pessoal.

O atual Coronel R1 José da Silva Martins Filho, turma de 1990 do QCO, e a Major R1 Maria Cristina Santiago da Silveira, turma de 1992, foram classificados portérmino de curso no Centro de Estudos de Pessoal (CEP), onde também se desenvolviam atividades de línguas estrangeiras. Àquela época, ambos ainda eram Primeiros-Tenentes. Assim como aqueles quatro militares transferidos para a AMAN, estes dois militares também tinham por missão suprir as necessidades de ensino do Exército e, no início, também trabalharam com professores civis que já se encontravam neste Centro.

O corpo de professores do CEP tinha como objetivo dar início aos Testes de Credenciamento Linguístico e desenvolver

materiais (apostilas, fitas-cassete e/ou CDs) para o Tele-Ensino, assuntos que serão apresentados a seguir.

Se, por um lado, a AMAN buscava ensinar francês aos cadetes e também prepará-los para os Testes de Credenciamento Linguístico (TCL), o CEP buscava, àquela época, oferecer condições para que os demais militares do Exército também pudessem aprender um novo idioma e se submeter ao TCL. O denominador comum entre essas duas Organizações Militares era a missão de preparar, linguisticamente, a Força Terrestre para bem cumprir missões no exterior.

Entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000, dando-se prioridade ao espanhol e ao inglês, o francês deixou de ser ensinado na AMAN. Os militares de carreira responsáveis pelo ensino desse idioma foram transferidos para outras Organizações Militares do Brasil, exercendo, até mesmo, funções diferentes. Naquele momento, o espaço da língua francesa restringiu-se ao Centro de Estudos de Pessoal, para onde, alguns anos mais tarde, foi transferida a atual Coronel R1 Mara Raquel da Silva Barbosa.

Uma das missões do CEP era desenvolver o projeto de Tele-Ensino, com a criação de apostilas e documentos audiovisuais (fitas-cassete, e, posteriormente, CDs) desenvolvidos pelo próprio Exército. Os militares do Exército Brasileiro podiam se inscrever no Curso de Idiomas (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e russo), que existia nas modalidades Básico, Intermediário ou Avançado por um preço bastante acessível em relação aos cursos de idiomas oferecidos pelo mercado. Além dessa missão, o CEP também elaborava Testes de Credenciamento Linguístico para os militares que já possuíam algum conhecimento do idioma estrangeiro pleiteado.

Em 2015, foi criado o Centro de Idiomas do Exército, a escola de idiomas da Força Terrestre, encarregado de ensinar

idiomas e certificar a proficiência linguística dos integrantes do Exército Brasileiro. Além de militares professores do Quadro Complementar, esta nova OM passou a contar também com militares oriundos do Quadro de Oficiais Técnico-Temporários¹² para cumprir suas diversas missões.

O ENSINO DE FRANCÊS NO CENTRO DE IDIOMAS DO EXÉRCITO

Desde a época do ensino de francês na AMAN, sempre se tentou alinhar o material de que se dispunha com os objetivos do Exército Brasileiro, criando-se apostilas, buscando-se textos ou áudios com temáticas militares, ou seja, tentando-se, continuamente, otimizar o que se tinha para atender às necessidades de preparação profissional demandadas pelo Exército.

Nesse sentido, pode-se dizer que, ao longo dessas décadas, assim como aconteceu em outras escolas e centros de idiomas ao redor do mundo, o Exército adotou uma perspectiva de *Français*

12 Apesar de o Quadro de Oficiais Técnico-Temporários ter sido criado em 1997, conforme Decreto nº 2.354, de 20 de outubro de 1997, apenas em 2016 foi formada, pelo Exército, a primeira militar técnico-temporária da especialidade Magistério Francês, a Primeiro-Tenente Amanda Silva de Oliveira. Essa militar foi nomeada para o CCOPAB em 2016 e transferida para o CIdEx em 2017. Em 2018, foi a vez de a atual Primeiro-Tenente Marcela Pinto Reis Rodrigues da Silva, também do Quadro de Oficiais Técnico-Temporários, ser transferida para o CIdEx. Essas duas militares ficaram responsáveis pelo Ensino e pela Certificação de Francês do CIdEx desde a partida para a reserva dos dois últimos militares do QCO que serviam neste Centro, a saber, o Coronel R1 José da Silva Martins Filho e a Coronel R1 Mara Raquel da Silva Barbosa. Essa situação perdurou até dezembro de 2019, quando o Primeiro-Tenente Lucas Eugênio de Oliveira, do Quadro Complementar de Oficiais, foi transferido da então Escola de Formação Complementar do Exército (atual Escola de Saúde e Formação Complementar do Exército) para o Centro de Idiomas do Exército.

Langue Étrangère (Francês Língua Estrangeira, em português). A diferença, muito provavelmente, residia no fato de as nossas aulas serem direcionadas também para o que nossos militares teriam como referencial em suas missões no exterior.

E todo esse trabalho desenvolvido foi de grande valia, haja vista o número de militares que estudaram francês tanto no CEP quanto no CIdEx, assim como todo o material que foi produzido no âmbito da Força nos últimos anos.

Para dar sequência ao que já foi produzido e para otimizar o processo de ensino- aprendizagem com metodologias mais adequadas para o ensino de idiomas no EB, os atuais militares docentes de francês do CIdEx¹³, em concomitância com diferentes métodos de FLE, têm utilizado, em suas aulas, desde 2019, o método *En Avant: méthode de français pour les militaires*, que não mais parte de uma concepção de FLE, mas sim, do que, nos últimos anos, grandes estudiosos do ensino de francês têm chamado de *Français sur Objectifs Spécifiques* (Francês para Objetivos Específicos)¹⁴, como Carras *et al.* (2007), Mangiante e Parpette (2004)¹⁵, ou Richer (2008)¹⁶.

13 A Primeiro-Tenente Amanda Silva de Oliveira, o Primeiro-Tenente Lucas Eugênio de Oliveira e a Primeiro-Tenente Marcela Pinto Reis Rodrigues da Silva.

14 Apesar de alguns estudiosos da área, como o Professor Doutor Pedro Armando de Almeida Magalhães, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, levantarem a questão de que um curso de FOS não pode ser encerrado/compilado em um método, não se entrará, neste artigo, nesta contenda, optando-se por considerar o método *En Avant* como um material de apoio ao FOS.

15 MANGIANTE, Jean-Marc; PARPETTE, Chantal. *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette, 2004.

16 RICHER, Jean-Jacques. *Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): une didactique spécialisée?* Synergies Chine, n. 3. 2008. p. 15-30. Disponível em <https://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf>. Acesso em 17 nov 2021.

Considerado como uma vertente do FLE, o FOS tem por particularidade a aprendizagem de um idioma com um direcionamento específico, intimamente relacionado com uma necessidade de uso do idioma em um contexto profissional. É neste sentido que Carras *et al.* (2007, p. 7) afirmam que

o Francês para Objetivos Específicos (FOS) se dirige aos públicos que devem adquirir, cada vez mais rapidamente, com objetivo utilitário atual ou futuro, um capital cultural e linguageiro: saberes, *savoirs-faire* e comportamentos que lhes permitam enfrentar situações às quais eles serão confrontados em sua vida universitária ou profissional¹⁷.

Em se tratando das demandas dos militares do Exército, pode-se tomar como exemplo o caso de uma tropa que precisa se preparar para atuar em uma missão de paz da ONU em um país francófono. Esses militares precisarão estabelecer uma comunicação efetiva não apenas com militares de outras nações, mas também (e, dir-se-ia, sobretudo) com os militares e os habitantes locais. Neste caso, não só os conhecimentos de francês geral seriam importantes, mas também a capacidade de realizar operações de manuseio de armamento ou de carros de combate em francês. Ou seja, a capacidade de (bem) empregar o vocabulário militar faz-se imprescindível.

O emprego do método *En Avant* atende não só às necessidades do Exército Brasileiro no que diz respeito ao ensino da língua francesa, mas, sobretudo, no desdobramento e na atuação de

17 Tradução nossa: “Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) s’adresse à des publics devant acquérir, de plus en plus rapidement, dans un but utilitaire présent ou futur, un capital culturel et langagier: des savoirs, des savoirs-faire et des comportements qui leur permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle.”

nossos militares em situações castrenses reais. Em outras palavras, trata-se de um direcionamento para atender a uma demanda concreta por parte do Exército Brasileiro.

Sob a organização de Caroline Mraz, *En Avant: méthode de français pour les militaires*, criado em 2018, é uma iniciativa conjunta da *Direction de la Coopération de Sécurité et de Défense* (Direção da Cooperação de Segurança e de Defesa, em português) e da *Organisation Internationale de la Francophonie* (Organização Internacional da Francofonia).

Esta coleção se divide em três volumes, que correspondem aos níveis A1, A2 e B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, assim como atendem às exigências linguísticas da Portaria nº 20 - DECEX, de 11 de fevereiro de 2016, que trata dos descritores da Escala de Proficiência Linguística do Exército.

Figura 4: capa dos três volumes da coleção “En Avant”.



Fonte: arquivo pessoal.

No Estágio Intensivo de Francês, os militares dispõem, de acordo com o Plano Geral de Ensino do CIdEx (PGE) e da Portaria

nº 311, do Estado-Maior do Exército, de 8 de agosto de 2017, que trata do Sistema de Ensino de Idiomas do Exército, de nove semanas de aula. E o objetivo dos militares professores é, dentro desse período de nove semanas, proporcionar aos discentes a aquisição das competências necessárias à solução de problemas, com foco no aperfeiçoamento das habilidades linguísticas da língua francesa, não apenas em uma perspectiva de FLE, mas, sobretudo, de FOS. Além disso, sempre se busca ampliar o horizonte dos estagiários para um contexto do idioma francês como língua da francofonia, conduzindo-os para a aceitação e o respeito ao novo, ao desenvolvimento da reflexão e da análise crítica do contexto vivido. Esses são objetivos essenciais do processo de ensino-aprendizagem do Plano Geral de Ensino do CIdEx.

A necessidade de se abordar o francês como língua da francofonia, em um sentido lato¹⁸, deve-se, entre outras razões, ao fato de que muitos de nossos militares partem para missões em países do continente africano, como o Congo, o Senegal ou a República Centro-Africana. Em outras palavras, é imprescindível, durante o estágio de francês do CIdEx, abordar as mais diferentes variedades linguísticas e a diversidade cultural de cada país francófono onde os militares do EB atuarão. Nesse sentido, é importante ressaltar, do ponto de vista da perspectiva do *Francês*

18 Parte-se, aqui, da noção de Chaudenson *et al.* (1991) sobre uma francofonia multilateral, envolvendo não só a França ou a Bélgica, países do continente europeu, mas também todos os países que já foram colônias francesas ou belgas. Se se levar em consideração os dados da Organização Internacional da Francofonia (OIF), tem-se, atualmente, 88 Estados, sendo 54 Estados-membros e 27 Estados-observadores. Para um aprofundamento sobre a OIF, recomenda-se uma consulta ao seu sítio eletrônico: <https://www.francophonie.org/>. No que diz respeito à noção de Francofonia de Robert Chaudenson *et al.* (1991), recomenda-se a leitura de *La Francophonie: représentations, réalités, perspectives*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/279685395_La_Francophonie_representations_realites_perspectives (Acesso em 17 nov 2021).

para Objetivos Específicos, a noção de consciência intercultural como uma das competências de interação comunicativas.

Os militares brasileiros designados para missões no exterior podem exercer diversas atividades, que vão de missões diplomáticas a missões de paz. Em outras palavras, eles precisam, de maneira geral, saber se comunicar no dia a dia, o que envolve atividades como fazer compras no supermercado, comprar passagens aéreas, ler um jornal, reservar um quarto em um hotel, e, além disso, eles também precisam lançar mão de conhecimentos militares em francês.

É nesse sentido que se afirma que, na Seção de Ensino de Francês do Centro de Idiomas do Exército, não só a abordagem do *Francês Língua Estrangeira* faz-se necessária como também, paralelamente, e em função do perfil dos estagiários, a abordagem do *Francês para Objetivos Específicos* mostra-se imprescindível. Afinal, esta é a diferença do Centro de Idiomas do Exército para os demais centros de idiomas do país.

A CERTIFICAÇÃO DA PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DE FRANCÊS NO CENTRO DE IDIOMAS DO EXÉRCITO

No que diz respeito às atividades de Certificação da Proficiência Linguística no âmbito do EB, pode-se afirmar que sua gênese está ligada aos Testes de Credenciamento Linguístico (TCL), da antiga Divisão de Idiomas do Centro de Estudos de Pessoal nos idos anos 1990 e 2000. Naquela época, dependendo do resultado obtido pelos militares nos exames de línguas estrangeiras, eles eram credenciados nas categorias A, B ou C, conforme a Portaria nº 024, do Estado-Maior do Exército, de 3 de abril de 2003. O nível C correspondia ao nível Básico; B, ao Intermediário; e A, ao Avançado.

Outra forma de se obter esse credenciamento era cursar o Tele-Ensino e ser aprovado em suas respectivas provas. À medida que avançava nos cursos do Tele-Ensino, o militar era cadastrado, primeiramente, no nível C, mudando, posteriormente, para a categoria B, e, finalmente, da B para a A.

Em 2011, a partir da publicação da Portaria nº 153, do Estado-Maior do Exército, de 16 de novembro de 2010, foram oficializados o Exame de Proficiência Linguística Escrito (EPL) e o Exame de Proficiência Linguística Oral (EPLO).

O EPL e EPLO são exames com questões inéditas, produzidas a partir de material autêntico e que avaliam a Compreensão Auditiva (CA), a Expressão Oral (EO), a Compreensão Leitora (CL) e a Expressão Escrita (EE) dos militares. No caso específico do idioma francês, o exame de Expressão Oral pode ser realizado presencialmente no CIdEx ou por meio de videoconferência em cento e seis Organizações Militares sedes de exame espalhadas pelo país. As demais habilidades são avaliadas por meio de provas aplicadas simultaneamente nessas mais de cem Organizações Militares. Essas provas acontecem duas vezes ao ano.

A procura pelos exames de proficiência, desde a época dos TCL, sempre foi tão grande que culminaram, em 2015, na criação de uma Organização Militar exclusiva para cuidar do Ensino de Idiomas e da Certificação da Proficiência Linguística dos militares do EB: o CIdEx.

As provas do EPL – EPLO têm parâmetros próprios, classificando os militares em uma Escala de Proficiência Linguística que vai de 1 a 3, em que 1 seria o Índice de Proficiência Linguística mais básico; e 3¹⁹, o nível máximo dentro dessa escala. A título

19 A escala de Proficiência Linguística também prevê um nível 4, o mais alto Índice de Proficiência Linguística (IPL) que um militar pode obter. No entanto, as provas de EPL – EPLO do CIdEx não o contemplam. Para obter este IPL, o militar deve realizar, no caso do francês, os Exames DALF C1 ou C2 ou o seu correspondente do STANAG 6001.

de exemplo, pode-se citar que, para concorrer a uma missão no exterior, um militar precisa estar habilitado, no mínimo, no nível 2-1-2-2, a saber: nível 2 na CA, nível 1 na EO, nível 2 na CL e nível 2 na EE.

Os exames de EPLE – EPLO do Exército possuem critérios de avaliação próprios²⁰, no entanto, eles não deixam de se comunicar com os parâmetros do STANAG 6001 (*Standardization Agreement – Language Proficiency Levels*, Acordo de Padronização – Níveis de Proficiência em Línguas, em português), de 2010, da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), que estabelece os padrões para descrever e avaliar as habilidades linguísticas ideais esperadas de um militar em língua estrangeira; assim como do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECR), de 2001, documento elaborado pelo Conselho da Europa com o intuito de orientar e padronizar a aferição dos níveis de compreensão e produção/expressão oral e escrita em um determinado idioma.

Desde 2011, para se habilitar em francês, um militar pode se inscrever no EPLE – EPLO do CIdEx, obtendo êxito em, ao menos, 70% do exame; ou, caso o militar opte por não fazer as provas elaboradas pelo CIdEx, ele pode se inscrever nos exames oficiais de proficiência linguística reconhecidos pelo Ministério da Educação e das Relações Exteriores da França, como o DELF (*Diplôme d'études en langue française*, Diploma de estudos em língua francesa) e o DALF (*Diplôme approfondi de langue française*, Diploma aprofundado de língua francesa), ou pode optar pelo STANAG 6001, diploma emitido por escolas ou instituições certificadas por esta Agência de Normalização.

20 Para maiores informações sobre os descritores da Escala de Proficiência Linguística do Exército, recomenda-se a leitura da Portaria nº 20 – DECEX, de 11 de fevereiro de 2016. Disponível em http://www.decex.eb.mil.br/port_2016/Port%20Nr%2020%20-%20DECEX%20,de%2011%20FEV%2016_EB60-N-19.003_N%20Descritores%20EPL.PDF. Acesso em 17 nov 2021.

Uma vez de posse de algum desses certificados, o militar deverá solicitar, em sua OM, uma análise, com resultado publicado em Boletim Interno (BI) desta mesma Organização Militar, da veracidade e da autenticidade desse documento. Em seguida, deve enviar ao CIdEx uma cópia do diploma e outra do BI para que se proceda à equivalência dentro dos parâmetros da Escala de Proficiência Linguística do Exército²¹.

Para se ter uma ideia da dimensão da procura dos militares do EB pelo EPLO – EPLE, o CIdEx recebeu 20.396 inscrições em seus exames apenas no segundo semestre de 2021, das quais 822 de francês.

Até o dia 18 de agosto de 2022, o universo de militares do Exército com algum tipo de habilitação em francês era de 2.318, dentre os quais 1.367 possuíam IPL igual ou superior ao 2-1-2-2. E esse número pode crescer nos próximos anos, tendo em vista a possibilidade de o Brasil participar de mais uma missão de paz da ONU, desta vez na República Centro-Africana.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, abordou-se a temática “o espaço da Língua Francesa no Centro de Idiomas do Exército”. Diante do que foi exposto, constata-se que a aprendizagem da língua francesa tem sido de extrema importância para os militares brasileiros, sobretudo os do Exército, devido ao aumento das missões diplomáticas ou de paz em países francófonos, e, principalmente, após a criação de uma Organização Militar dedicada inteiramente ao ensino e certificação da proficiência linguística de idiomas.

21 Sobre essa equivalência, consultar a Portaria nº 240 - DECEX, de 19 de julho de 2021. Disponível em http://www.cidex.eb.mil.br/images/Documentos/2021/Portarias_de_Idiomas/Port_240-decex_Normas_para_o_Subsistema_de_Ensino_e_Certificacao_de_Idiomas_por_Parcerias.pdf. Acesso em 17 nov 2021.

Realizou-se um breve panorama histórico da relação de cooperação entre as Forças Armadas brasileiras e francesas, fazendo-se uma síntese desde a Missão Militar Francesa até os dias atuais, e, por fim, apresentou-se o CIdEx e um pouco do trabalho que é desenvolvido pela Seção de Certificação de Francês e pela Seção de Ensino de Francês desta OM.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 17 nov 2021.

CARRAS, Catherine; TOLAS, Jacqueline; KOHLER, Patricia; SZILAGYI, Elisabeth. *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langues*. Paris: CLE International, 2007.

DA SILVA, Marcela Pinto Reis Rodrigues. *A língua francesa no contexto das missões militares brasileiras no exterior*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2020 (Dissertação de mestrado).

SOUZA JÚNIOR, Israel Alves. *Tradução e Interpretação Militar Brasileira em Missões de Paz da ONU – A relevância de um serviço especializado*. Military Review. Disponível em https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/military_review/Archives/Portuguese/MilitaryReview_20150630_art010POR.pdf. Acesso em 17 nov 2021.

OS CENTROS CEARENSES DE IDIOMAS E A OFERTA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: IMPACTOS LINGUÍSTICO-CULTURAIAS

Ticiane Telles Melo

Considerações Iniciais

A diversificação da oferta de línguas estrangeiras no currículo do Ensino Médio, sobretudo na rede oficial, no Estado do Ceará, tem perdido espaço ao longo das últimas décadas. No caso da língua francesa, em Fortaleza, apenas uma escola privada de Ensino Fundamental (de franquia canadense) e uma escola de Ensino Médio da rede pública (disciplina prevista apenas para os estudantes do primeiro ano) apresentam a língua francesa na sua matriz curricular.

Entender o apagamento da língua francesa no currículo formativo dos jovens nos permite refletir sobre a dinâmica da construção do currículo, entendido aqui, como o faz Silva (2002) ao apontar que o currículo é um documento de identidade, no qual se inscrevem os percursos (deliberados ou não), as escolhas

e as vivências que fazem do sujeito aprendiz quem ele é. Mais ainda: o currículo formal é resultado de uma escolha e nele estão agregados conteúdos julgados pertinentes. No momento em que nos encontramos, algumas questões se colocam, quando observamos a supressão do currículo da educação básica de muitas disciplinas: Qual a escala de valoração das disciplinas, em critério de importância e valorização? Em quais entidades e em quais esferas elaboram-se esses critérios? Quem os revê? Pode-se afirmar que há um diálogo entre os poderes decisórios, as comunidades e o mundo do trabalho? Se a escola não oferece um determinado conteúdo, quem terá acesso a ele e a partir de que meios? Quais as consequências dessas lacunas?

O ensino-aprendizagem escolar de conteúdos tem uma relação estreita com o lugar que esses conteúdos ocupam no campo societal e vice-versa. Tal movimento circular pode ser vicioso, ao excluir elementos do campo formativo (por um tempo formativo que atinja uma ou mais gerações, com repercussões indeléveis), ou pode mostrar-se virtuoso, sendo reforçado simultaneamente dentro e fora da escola.

No caso específico das línguas, objeto do nosso fazer e da nossa reflexão, por serem elas passaporte para o pertencimento ou a exclusão de uma parcela da sociedade e de seu repertório linguístico e cultural, a aquisição das mesmas cria uma dialética entre a língua-cultura materna e a língua-cultura estrangeira, permitindo assim o ingresso em dados de uma outra realidade expressa por meio de outra língua que não a língua primeira do estudante. Embora, neste texto, não tratemos especificamente do conceito de intercultural, trazemos à luz o ensinamento de Cuq (2003), para quem o contato efetivo entre culturas diferentes constitui um aporte onde cada parte, por meio da troca, da

articulação, das conexões e dos enriquecimentos mútuos, encontra complementos à sua própria cultura.

Trazemos aqui a pertinência da leitura de Cuq e Gruca (2005) que compreendem a importância de se considerar o campo das línguas-culturas estrangeiras como um espaço mais amplo – que deve ser interpretado sincrônica e diacronicamente – e dentro do qual se encontram a língua francesa, seu ensino e sua difusão. A referência à noção de campo, na interpretação sociológica do conceito, coloca em evidência a existência de relações de dependência, autonomia, diferenciação e auto-organização, pois um campo é estruturado como um sistema relacional e diferencial, o qual cada agente (no caso, específico a língua francesa face às demais línguas) ocupa em um determinado momento e que é definido como capital simbólico (BOURDIEU, 2007).

Consideramos que não podemos falar de ensino de línguas estrangeiras sem pensarmos na questão do plurilinguismo. Embora saibamos que os estudos sobre o plurilinguismo no Brasil ainda são recentes e pouco dialogam com o currículo escolar em seus documentos de base, ressaltamos que a riqueza que deve permear as políticas plurilíngues – que são, não devemos esquecer, de responsabilidade do poder público – é aquela que abraça a diversidade e a criatividade na formação do repertório linguístico do estudante. Esse engajamento corrobora um dos objetivos do ensino das línguas estrangeiras que é aquele de oportunizar o desenvolvimento do senso crítico, o acesso à cultura, permitindo não apenas o consumo, mas a produção da expressão intelectual, artística e técnica da humanidade em sua história.

Cabe aqui, na nossa ótica, procurarmos uma boa definição do conceito de plurilinguismo. De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, o plurilinguismo não se refere apenas ao domínio de diversas línguas, mas também

à estreita relação entre língua e cultura onde se entende que a competência plurilíngue e pluricultural “[...] refere-se à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 168).

Sobre o assunto, uma leitura interessante é a de Gonçalves e Andrade (2007) autoras que relacionam o desenvolvimento da competência plurilíngue à valorização da construção da identidade, que se faz por meio do contato com outras línguas e culturas e promove uma educação para a cidadania de abertura e respeito pela diferença. Resultado desta experiência é o enriquecimento humano, uma maior abertura de espírito, e a compreensão e aceitação de outras maneiras de pensar, de encarar a realidade e de agir. São desse modo traçados novos objetivos que devem se centrar em “[...] fazer do sujeito não um bilíngue perfeito, mas alguém dotado de uma competência que evolua no sentido de uma competência plurilíngue.” (GONÇALVES; ANDRADE, 2007, p. 64).

Assim, a competência plurilíngue designa a capacidade de cada falante, portanto, pessoal e individual, em ativar habilidades e conhecimentos prévios, ou seja, diz respeito ao repertório linguístico de que o falante dispõe, e que o torna um agente social capaz de comunicar e compreender mensagens numa dada situação de comunicação que se constrói pela presença de mais de uma língua. Por fim, é interessante pensar que esta competência é relativamente autônoma face aos conteúdos curriculares e vivências escolares, já que toma corpo e se materializa para além da escola, em outros contextos que são aqueles de vida e de formação dos próprios sujeitos, afirmando-se como uma

competência plural, evolutiva e flexível, necessariamente instável e aberta ao enriquecimento de novas competências em função de novas experiências verbais e socioafetivas.

Neste sentido, o presente artigo pretende analisar a proposta dos Centros Cearenses de Idiomas (CCI) e seus impactos na política de plurilinguismo da escola pública do estado e na formação linguística do jovem do ensino médio e o lugar que a língua francesa ocupa nessa dinâmica. Para atingirmos nossos fins fizemos uma imersão em dois documentos elaborados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), a Proposta Pedagógica do CCI e o Regimento Institucional do CCI para cotejá-los com textos teóricos da área do ensino de línguas estrangeiras. Trouxemos também nossa experiência de pouco mais de dois anos como consultora de língua francesa daquele equipamento educacional. Nossa análise se divide em duas partes: a apresentação dos Centros Cearenses de Idiomas e sua vocação formativa no panorama do estado e a matriz curricular de língua francesa no seio de tais centros.

Os centros cearenses de idiomas e sua proposta formativa

Em dezembro de 2017, foi sancionada a lei de Criação dos Centros Cearenses de Idiomas¹, como projeto e equipamento

1 Nesta parte do texto, consultamos os seguintes documentos: Proposta pedagógica dos Centros Cearenses de Idiomas. disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/02/proposta_pedagogica_cci.pdf (consulta em dezembro de 2021) e o Regimento institucional dos Centros Cearenses de Idiomas, disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/02/regimento_institucional_cci.pdf (consulta em dezembro de 2021). Valemo-nos também da nossa vivência como consultora de língua francesa do CCI, função exercida por meio de uma bolsa do projeto *Aprender para Valer* da Secretaria de Educação do Estado, desde setembro de 2019.

articulados integrados à rede estadual de ensino, para a oferta de cursos de línguas estrangeiras modernas aos estudantes das escolas públicas estaduais. Como mecanismo de participação da comunidade e de controle social da gestão escolar e seguindo a prática existente nas escolas, os CCI contam com a presença de um conselho, formado a partir da representação de todos os segmentos escolares, visando garantir a gestão democrática nas escolas públicas. O colegiado tem como base os princípios da representatividade, proporcionalidade, paridade e temporalidade (CEARÁ, 2020a). Participam do referido conselho os pais ou responsáveis dos estudantes; os estudantes; os funcionários; os professores; os membros do núcleo gestor e pessoas da sociedade civil (esta última categoria não é obrigatória). Os dois primeiros segmentos têm dois assentos e os demais, um representante. É também característica do ensino-aprendizagem nessa instituição a possibilidade de prover meios para a recuperação em caso de baixo rendimento, em obediência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Parte da carga horária do professor, portanto, é dedicada ao acompanhamento – por meio da monitoria professor-aluno – do estudante que apresenta dificuldade de aquisição do conteúdo, no modelo de recuperação contínua e paralela. Há também a possibilidade de recuperação via monitoria aluno-aluno, nesse caso, há uma seleção de um aluno monitor por turma ou por língua que, sob a orientação do professor ou do núcleo gestor, disponibiliza horas semanais para, no modelo da aprendizagem cooperativa, acompanhar e orientar seus colegas na aquisição dos conteúdos.

Ainda no sentido de incrementar a aprendizagem das Línguas Estrangeiras, a proposta pedagógica (CEARÁ, 2020a) propõe algumas ações integrativas, como a realização da Feira das Nações, a elaboração de projetos interdisciplinares nas áreas de Turismo,

Hotelaria, Transporte e Gastronomia; a organização de grupos de intercâmbio; realização de círculos de leitura; a promoção de Festival de talentos, entre outros. Na vivência do dia a dia, o que pode se ver é um grande engajamento dos estudantes, sempre bem assessorados e motivados pelos professores e núcleo gestor, na promoção e participação das propostas extracurriculares. No caso do francês, comemora-se, junto com as outras línguas, o *Halloween* e há o concurso de talentos.

O projeto previa em seu início 13 unidades, sendo seis na capital, e contemplava as línguas inglesa e espanhola, desde o primeiro semestre de sua aplicação em 2018. Em setembro de 2019, foi implantado, em modelo piloto em uma das sedes de Fortaleza, o curso de língua francesa e a partir de 2020, como oferta regular em mais dois outros polos da capital, tendo no momento, duas professoras com contrato de 100 horas, integralmente dedicadas ao ensino de francês para o jovem estudante do CCI. A maior parte dos beneficiados pelo projeto procura aulas de língua inglesa, o segundo grupo mais numeroso é aquele de estudantes de espanhol e o francês ocupa o terceiro lugar como língua mais procurada naquele espaço.

Está prevista para o ano de 2022 a inauguração de mais dez polos em cidades do interior do Ceará. Em razão disso, uma seleção de professores de inglês, espanhol e francês acontece nos meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022 para lotação nos CCI, com a inscrição validada de quatro candidatos de língua francesa. A primeira seleção de professores de francês se deu em agosto de 2019, para o preenchimento imediato de uma vaga para a capital e dela participaram três candidatos, tendo sido todos aprovados. Naquele mesmo ano, houve uma seleção para um polo de uma cidade do interior, mas o candidato inscrito não obteve êxito. Em 2020, houve uma seleção de professor temporário,

ficando naquele momento com dois docentes de língua francesa. Ao final desse contrato, aconteceu mais uma seleção para a língua francesa, com a participação de duas candidatas, mantendo-se o número de docentes lotados.

Constata-se que o francês é a língua com menos candidatos inscritos nas seleções, o que corrobora o que foi dito na introdução deste trabalho, quando se falou na reciprocidade entre o lugar ocupado pelos conteúdos disciplinares e as representações societárias. Uma vez que, ao longo dos anos, o chão da sala de aula para os profissionais da língua francesa foi rareando, menos atrativas se tornaram as licenciaturas nessa língua no estado do Ceará e as universidades viram diminuir seu número de estudantes dessa habilitação. A grande maioria dos licenciados em francês investiu na prática e na formação de pós-graduação na área de língua portuguesa, tornando-se assim um grupo pequeno de professores da rede pública do ensino médio.

Retornando ao que diz os documentos de base da SEDUC, vemos que os Centros Cearenses de Idiomas foram criados com a finalidade de serem

[...]escolas de idiomas reconhecidas no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) em âmbito nacional, voltadas à formação e à capacitação de estudantes e professores da rede estadual de ensino do Ceará, possibilitando aos estudantes a capacidade de comunicação social nos idiomas estudados, assim como sua inserção em espaços onde possam desenvolver o respeito às múltiplas identidades sociais, considerando o valor das diferentes culturas que compõem a sociedade moderna. (CEARÁ, 2020a, p. 7).

Citamos esse trecho em sua integralidade para chamarmos a atenção para o espectro amplo das disciplinas abrangidas pela nomenclatura *Línguas Estrangeiras Modernas*. Em nenhum momento,

citam-se quais são as línguas, deixando o espaço aberto à pluralidade de línguas a serem abraçadas pelo referido projeto, em absoluto respeito ao que diz o inciso quarto do artigo 35 da Lei nº 13415 de 2017 (BRASIL, 2017). É mister também atentar para a inclusão do respeito à multiplicidade das identidades sociais que tramam a teia da sociedade moderna.

Destacamos também uma passagem de forte apelo político-social do documento estudado, que contextualiza, sem esquecer o universal, a importância do projeto para a formação holística do alunado e para o desenvolvimento do estado do Ceará. Ressaltamos a utilização de um léxico contundente, como *necessidade urgente, formação cidadã, prática social, inclusão no trabalho*, além de uma interpretação da atualidade da situação geopolítica.

Em um sentido geral, entendemos que a criação de um centro de idiomas no estado passa a ser não mais uma opção, mas uma necessidade urgente (...). Os estudos de Línguas Estrangeiras Modernas (LEMs) devem contemplar os contextos locais, regionais, nacionais e transnacionais por meio de práticas que fomentem a interação, a comunicação e a qualificação (...) e objetivando a sua formação cidadã vinculado à prática social e à inclusão no trabalho. Somado a isso, a criação e o funcionamento do CCI são importantes para o desenvolvimento do estado do Ceará, não apenas como modelo de capacitação dos alunos de escola pública do estado, no que se refere a sua competência comunicativa, mas também como escopo de desenvolvimento do polo turístico cearense. Além disso, nossa economia está cada vez mais voltada para as relações com países no exterior, haja vista as relações comerciais estabelecidas entre o nosso estado e as empresas estrangeiras que se fortificam principalmente após a instalação do Porto do Pecém² e as novas linhas

2 O Complexo Industrial e Portuário do Pecém foi inaugurado em 2002 e é formado por vários empreendimentos e companhias industriais (termelétricas, Companhia Siderúrgica do Pecém, refinarias e polo

de tráfego aéreo³ firmada entre as nações. (...) A fim de possibilitar o prosseguimento de estudos, nasce o CCI, com o desejo de ofertar realmente o ensino e a aprendizagem efetiva de língua estrangeira para os estudantes da escola pública, e relacionando-a à inserção ao trabalho e à cidadania do educando, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (CEARÁ, 2020a, p.19).

Ao citar as parcerias econômicas do Ceará, o texto faz uma referência ao papel das línguas estrangeiras na era da globalização. A fim de compreender a globalização, alguns teóricos como Gazzola (2006) e Frigotto (2001) preferem entendê-la em sua multiplicidade, utilizando o vocábulo no plural (globalizações), haja vista a vastidão e a diversidade das referências que essa palavra evoca. Uma das consequências da permeabilidade do processo educacional face à globalização é a internacionalização dos estudos, o que favorece a mobilidade, com incentivo para a mobilidade que se faz *in loco*, por meio de cursos e programas em línguas estrangeiras, entre outras políticas institucionais. Os CCI são um exemplo claro de mobilidade que se faz em casa.

Do seu corpo docente, é exigido que sejam professores efetivos da rede pública estadual e que tenham uma sólida formação de base cultural, acadêmica e tecnológica. Nesse sentido, é condição necessária que o professor dos CCI seja licenciado no idioma em questão e tenha proficiência equivalente ao C1 ou C2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, condições que serão averiguadas quando dos processos seletivos.

petroquímico).

- 3 Em 2018, foi implementado o *hub* aéreo no aeroporto internacional de Fortaleza, com voos diretos para Paris e Amsterdam, ampliando a malha aérea e o trânsito de turistas e mercadorias.

A partir dessa exigência, vemos valorizada a licenciatura em língua estrangeira, condição *sine qua non* para o ingresso no quadro de professores. É interessante ver que há também a valorização da formação contínua e complementar. O regimento institucional dos CCI elenca como direitos dos docentes: “I. Receber assessoramento técnico-pedagógico dos especialistas, da coordenação e da direção; II. Participar de seminários, simpósios, encontros pedagógicos e cursos de aperfeiçoamento”. (CEARA, 2020b, p. 11).

Essas medidas se devem, em parte, à realidade local. Durante muitos anos, se analisarmos os concursos para professor do Estado na área de linguagem, percebemos que foram pouco frequentes aqueles que se voltavam para preenchimento de vagas para professor de língua inglesa e de língua espanhola (como já vimos, a língua francesa quase não faz mais parte da oferta do ensino médio e assim não se tem feito mais concursos para essa área de conhecimento). Uma das consequências dessa prática é que o diplomado em dupla licenciatura (português e uma língua estrangeira) tem, por muitas vezes, sua lotação nas disciplinas ligadas à língua portuguesa, o que resulta que a grande maioria deles não tem exercido, há algum tempo, o magistério de professor de língua estrangeira. E mais, os professores de espanhol e inglês, no âmbito de uma escola pública de ensino médio, não desenvolvem suas aulas de acordo com a proposta dos CCI, que baliza o ensino-aprendizagem sob a Abordagem Comunicativa de ensino de línguas estrangeiras, uma vez que as condições (número de alunos, carga horária, objetivos e materiais, por exemplo) não permitem.

O assessoramento expresso no item 1 dos direitos dos professores também merece atenção. A equipe de cada CCI é composta, além dos docentes e do quadro administrativo, pelo

núcleo gestor. Esse último é formado por um Diretor Escolar e por um Coordenador Escolar. Na prática, pelo menos um deles é licenciado em uma língua estrangeira moderna o que permitiu até o ano de 2020 que eles propiciassem a formação continuada de sua equipe de língua inglesa e espanhola. Com a inclusão da língua francesa, mostrou-se necessária a presença de um profissional da área e a SEDUC abriu seleção para o preenchimento de uma vaga de consultor de língua francesa, que é responsável pelo acompanhamento dos professores daquela língua e pelo desenvolvimento e integração das propostas pedagógicas para o bom encaminhamento da ampliação da oferta dos CCI em questão. A experiência do francês e a consolidação e expansão dos CCI levaram à abertura de seleção para consultores de língua inglesa e espanhola em 2021, o que resultou na contratação de um consultor para cada língua ofertada, fortalecendo a formação continuada e a atualização pedagógica do quadro de professores daquela instituição.

Ainda a respeito da atuação dos professores dos Centros de Idiomas, a possibilidade de ministrar aulas no modelo semelhante àquele que apresenta um curso de línguas se mostra uma realidade atraente para os docentes. Com 25 alunos por turma, em salas modernas e equipadas com aparelhos de televisão e computador, com acesso à rede de internet de alta resolução e material didático atualizado, é possível trabalhar as quatro habilidades em língua estrangeira, como prega a Abordagem Comunicativa (metodologia escolhida pela gestão do CCI e expressamente indicada nos documentos de base e nas exigências de seleção). Na prática, entretanto, podem surgir algumas dificuldades. A depender da lotação no CCI e do número de horas do contrato do professor, pode acontecer de o docente precisar compor o quadro profissional de mais de uma sede, o que na capital pode

exigir um grande descolamento espacial, ou mesmo fazer com que a carga horária do docente seja dividida entre a escola e o CCI. Não raro, temos professores aprovados nas seleções que optam por não preencher a demanda da lotação no Centro de Idiomas⁴. A demanda e oferta das turmas é, portanto, minuciosamente acompanhada pelo órgão competente da SEDUC e pelo núcleo gestor dos CCI a cada semestre.

A estrutura física dos Centros Cearenses de Idiomas em Fortaleza também define a possibilidade de oferta de turmas. A maioria das sedes se situa em centros comerciais da cidade e assim obedece a seu horário de funcionamento e dispõe em sua grande maioria de apenas duas ou três salas de aula. O espaço físico reduzido (cuja utilização se tornou mais restritiva depois do distanciamento social imposto pelos cuidados com a proliferação do vírus da COVID-19) limita o número de turmas a serem ofertadas por cada sede. Em guisa de exemplo, das 24 turmas ofertadas em um dos polos que apresenta as três línguas, três turmas são de língua francesa. São, portanto, vários fatores que limitam a vocação plurilíngue do equipamento educacional do governo do Estado.

A matriz curricular de língua francesa nos CCI

As línguas inglesa e espanhola oferecem seis semestres de curso, contemplando do nível A1 ao B1 do Quadro Comum Europeu. No caso do francês, após ajustes ao final do projeto piloto, são propostos três semestres e o percurso vai até o nível A2.1. Esse novo traçado se deveu aos números da procura pelos estudantes do ensino médio que se acercam do CCI na hora da

4 Até o presente, todos os professores de francês chamados nos concursos assumiram as vagas nos CCI.

matrícula e dos dados referentes à permanência e à aprovação dos estudantes que não se mostravam favoráveis a um percurso de fôlego, representado por três anos de estudos.

Essa nova configuração obrigou a que se desenhasse uma outra abordagem no que diz respeito à matriz curricular e à opção do material didático. Para dar sentido a um percurso mais reduzido, com 180 horas aula, o currículo de língua francesa associa ao francês generalista (ou o FLE) da abordagem baseada na ação⁵ o francês com objetivos específicos⁶ (FOS), no caso o turismo e a hotelaria, atendendo ao plano de trabalho, expresso na proposta pedagógica do CCI, página 21 e em resposta à vocação turística do estado, também contida nos dois documentos de base dos Centros Cearenses de Idiomas.

Encontramos nessa associação metodológica uma coerência de princípios. A abordagem orientada para a ação bebe na fonte do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, documento escrito pelo Conselho da Europa (2001). Tanto o FLE quanto o FOS se baseiam no princípio do ensino orientado para a ação. Em ambos os casos, as tarefas são o objetivo final das unidades didáticas. O referido quadro enfatiza a importância da execução das tarefas, sobretudo nos capítulos 2, 4 e 7, além de considerar os aprendizes como atores sociais que:

[...] desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua.

-
- 5 Em francês, *approche actionnelle*. A abordagem baseada na ação tem sido desde o início do século XXI a tendência pedagógica utilizada para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como uma espécie de atualização da Abordagem Comunicativa. ver Cuq e Gruca (2005), Barthelemy (2007).
- 6 O Francês com Objetivos Específicos (FOS, na sigla em francês) é uma vertente paralela e complementar ao francês generalista e visa, por sua vez, a aquisição de conteúdos linguísticos e culturais específicos de uma área do mundo do trabalho.

As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

Entendemos que o objetivo final da aprendizagem sob a abordagem baseada na ação não é apenas a comunicação, mas o desempenho de atividades interativas que utilizem a língua estrangeira, como a execução de tarefas e projetos interativos e cooperativos. No caso do FOS, podemos exemplificar que as tarefas finais devem ser direcionadas para a realidade da vivência do mundo do trabalho, assim, são solicitadas atividades que abordam a compreensão e produção oral e escrita de documentos variados – tanto autênticos quanto pedagógicos – pertinentes ao recorte proposto (turismo, gastronomia e serviços).

Assim, mesclando FLE e FOS, as aulas de francês apresentam ao aluno documentos de variadas origens e que requerem múltiplas leituras e interações. A proposta é que entre o primeiro e o terceiro semestres o Francês com Objetivos Específicos vá trazendo aportes mais e mais frequentes aos conteúdos generalistas. Para tanto, adota-se um livro de francês geral de nível A1 e a ele são acrescentadas situações de comunicação que tratam questões específicas do mundo do trabalho.

Visando incrementar a presença da língua francesa junto aos estudantes do ensino médio da rede pública de Fortaleza, três iniciativas tomaram corpo ao longo desse tempo. Todas as propostas aconteceram durante a pandemia do COVID-19 e

por isso foram executadas em modo remoto. Duas delas dizem respeito à oferta de minicursos gratuitos e facultativos ministrados por concludentes do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará e voltados para os alunos inscritos nos CCI. O primeiro, com 15 horas de duração tratou da questão da intercompreensão das línguas românicas⁷ e teve a inscrição de 15 estudantes, tanto de francês, como de espanhol e inglês. Na ocasião, nosso objetivo era a sensibilização às línguas estrangeiras em geral, mais especificamente, às línguas neolatinas. Foram trabalhados textos escritos e orais que procuravam aguçar a leitura do mundo cosmopolita e global em que vivemos. A segunda atividade proposta pela UFC foi voltada para os alunos de língua francesa e, em 16 horas, foi proposta uma revisão gramatical dos conteúdos referentes ao nível A1 do Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas. A terceira e mais recente foi também de mais largo alcance e pretendeu atingir não apenas os estudantes dos CCI, mas de quatro regionais da Secretaria de Educação e foi proposta pela Associação de Professores de Francês do Ceará, com a finalidade de despertar no estudante do ensino médio o interesse de estudar a língua francesa. No formato de *webconferência*, os ministrantes (também membros da diretoria da associação) se reuniram com os estudantes uma vez por mês, durante três meses no segundo semestre de 2021, para apresentar uma temática que dialoga com outras áreas do conhecimento e a partir da qual um debate pode acontecer. Com o nome *Atelier France-Brésil: uma aproximação entre culturas*, foram apresentadas as seguintes interações: A Revolução Francesa; Passeando por Paris e Venha aprender francês com a série Lupin.

7 Sobre essa temática, sugerimos a consulta de Oliveira e Martins: OLIVEIRA, Janaína e MARTINS, Selma Alas. Intercompreensão de línguas românicas e língua inglesa. Natal, IFRN, 2017.

O desafio da educação plurilíngue – e aqui pensamos no âmbito do CCI – é constante, instigante e multifacetado, faz-se necessário contornar as barreiras que se impõem na realidade do ensino médio, tais como motivação, evasão, dificuldade com o repertório da língua materna em seu registro padrão, opacidade da metalinguagem utilizada em língua estrangeira para a aquisição de determinados conteúdos linguísticos, distanciamento relativo entre as culturas apresentadas pelos manuais e pelos professores e a vivência da juventude cearense, além das dificuldades de ordem econômica, social e psicoafetiva que permeiam a construção do jovem em formação.

A afirmação, presente no regimento institucional, parece nos guiar nesse fazer político e pedagógico e selar a opção pela importância e valorização das línguas estrangeiras. É preciso, pois, “Ofertar o ensino de LEMs, contribuindo, assim, para a formação integral do aprendiz, respeitando seus objetivos relacionados à sua educação, às suas escolhas linguísticas, à sua cidadania e à sua inclusão profissional.” (CEARÁ, 2020b, p. 5).

Conclusão

Não podemos entender o lugar da língua francesa no panorama brasileiro sem perceber que há um campo de forças chamado ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, que é constituído por todas as línguas estrangeiras e que essas línguas não são necessariamente concorrentes nem excludentes, mas tem pontos de intercessão – sejam eles para a convivência, sejam eles para o atrito. Esse campo é também dinâmico e precisa de reconhecimento acadêmico (mas não apenas) e de diálogo com outros campos do conhecimento humano.

Velar pela oferta variada das línguas no espaço formativo é respeitar o diálogo entre as diversas contribuições humanas na formação pessoal. É, sobretudo, acreditar que o currículo é um documento dialógico que deve se abrir para a pluralidade de propostas que podem e devem conversar entre si para convergir na construção de um agente social plenamente realizado e capaz de se colocar no mundo e de propugnar por sua melhoria.

Equipamentos educacionais como os Centros Cearenses de Idiomas proporcionam aos estudantes da rede pública uma oportunidade até agora inédita de adquirir uma competência comunicativa em língua francesa (ou inglesa, ou espanhola, ou outra língua que torcemos, integre em breve a oferta dos CCI) e descortinam para a juventude a possibilidade de ler o mundo com outras lentes, de encontrar o outro em seu idioma, de trocar com ele experiências de ações de linguagem e de interação.

Os dados nos dão uma clara sinalização de que a língua francesa não deve ser apenas acessível a quem possa pagar por seus estudos e que a democratização do acesso a ela abre portas para o compartilhamento de produtos culturais que fazem parte de um patrimônio da humanidade e ajuda a construir o repertório de ações do jovem hodierno. O desafio parece estar, portanto, na consolidação dessa política plurilíngue e abrangente, que abraça os estudantes e seus professores e deve estar constantemente no radar do corpo técnico e especializado, como uma resposta às demandas da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BARTHELEMY, Fabrice. **Professeur de FLE : historique, enjeux et perspectives**. Paris: Hachette, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro e 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1, 17 fev. 2007. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica CCI Centro Cearense de Idiomas**. Fortaleza: Secretaria de Educação, 2020a. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/02/proposta_pedagogica_cci.pdf. Acesso em: 3 dez. 2021.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Regimento Institucional CCI Centro Cearense de Idiomas**. Fortaleza: Secretaria de Educação, 2020b. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/02/regimento_institucional_cci.pdf. Acesso em: 3 dez. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em: <https://area.dge.mec>.

pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

CUQ, Jean-Pierre, **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre. GRUCA, Isabelle. **Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et seconde**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILLI, Pablo. Antonio Amadeu e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GAZOLLA, Ana Lúcia Almeida. Conhecimento e globalização. *In*: GAZOLLA, Ana Lúcia Almeida; ALMEIDA, Sandra Goulart (Orgs.) **Universidade, cooperação internacional e diversidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

GONÇALVES, Maria de Lurdes e ANDRADE, Ana Isabel. Disponibilidades e autoimplicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n.3, p. 457-477, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2743>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

**A LITERATURA EM
CLASSE DE FLE**

AS LITERATURAS DAS AMÉRICAS DE LÍNGUA FRANCESA PARA CRIANÇAS E JOVENS *À VOL D'OISEAU*

Maria Jiennalle Rodrigues Barbosa (UFCCG)

Josilene Pinheiro-Mariz (UFCCG)

Introdução

Pensar sobre literatura, muitas vezes, está para além de um deleite ou um ato de (re)conhecer o mundo em que se vive. É um ato de consciência e, particularmente, de abertura para outras histórias, mundos e culturas. As obras literárias quando inseridas no contexto de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira, -como por exemplo no ensino da língua francesa-, têm um lugar proeminente no que diz respeito à irradiação de aspectos sociais e culturais das mais diversas regiões em que a língua francesa está presente. Ademais, as literaturas podem também ser coadjuvantes na evolução da compreensão escrita, estimulando a ampliação lexical do aprendiz, ajudando-o a expandir o seu vocabulário.

Com estas considerações, ressaltamos que quando pensamos em trabalhar com literatura de língua francesa, entendemos que não estamos tratando unicamente de produções literárias pertencentes à França hexagonal. Se o fizéssemos, estaríamos revelando uma fragilidade de conhecimento sobre o que é produzido em outros países que também têm o francês como língua materna, segunda, administrativa ou com outro status, como por exemplo as ilhas antilhanas de Guadalupe e Martinica situadas na região do Caribe, bem como diversos outros espaços por todos os continentes do nosso planeta, haja vista a língua francesa (doravante: LF) estar presente em todos os continentes e, por essa razão, ser uma das línguas oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU).

Ora, essa presença diaspórica da LF provoca diversas discussões, especialmente no que diz respeito à noção de Francofonia/françofonia, isto porque seja com letra maiúscula ou minúscula, os significados que nele subjazem instigam discussões necessárias; de modo especial, quando se considera que termos adjacentes como anglofonia, lusofonia, italofofia, arabofonia, hispanofonia e muitos outros estão diretamente ligados ao pensamento colonial. Optamos por pensar o termo pela ótica de Joubert (2006), ao discutir tal noção, considerando que diversos autores como Ramuz, Césaire, Senghor, Kateb, Beckett, Glissant, Chamoiseau, Alexakis e outros que utilizam o francês como passagem/janela para o mundo, no entanto, cada um à sua própria maneira. Com essa visão da francofonia, Joubert (2006) direciona nosso olhar para as literaturas de língua francesa que são produzidas fora da França. Por esse prisma, o nosso *vol d'oiseau* está mais especificamente no que é produzido nas Antilhas francesas, compostas pelas ilhas de Martinica e Guadalupe, situadas no Caribe, a Guiana Francesa, considerada um departamento

ultramarino situada na América do Sul e a República do Haiti, único país independente, tendo sido o primeiro a conquistar esse status.

As discussões que trazemos aqui estão ancoradas em um projeto mais amplo que busca repertoriar as obras literárias destinadas ao público infantil e juvenil e produzidas em língua francesa nos diversos espaços do planeta. Neste delineamento, damos enfoque à literatura infantil e juvenil da região insular das Américas de língua francesa, detendo-nos a identificar essa literatura endereçada às crianças e aos jovens, quando publicada e produzida na região citada. É importante acentuar que estas ponderações se devem ao fato de considerarmos ainda incipientes os estudos nesse domínio, principalmente quando o público é infantil e juvenil, carecendo, portanto, de maior atenção para o seu desenvolvimento. Trazer à luz a produção literária desses espaços geográficos, para além de um ato democrático a de respeito à pluralidade da língua francesa, é um ato de reconhecimento e investigação das vozes antilhanas, conforme estudiosos que se debruçam sobre essa região, tais como Chancé (2005).

O nosso principal objetivo é apresentar os dados identificados em nossa pesquisa que revelam as obras repertoriadas, em um diálogo com a produção do mesmo gênero oriunda das Áfricas de língua francesa, a saber: países da África Subsaariana, do Magrebe e das ilhas ligadas ao continente. Para melhor esclarecimento e concretização do objetivo geral, temos o seguinte objetivo específico: expor as obras catalogadas produzidas nas regiões insulares das Américas de Língua Francesa.

No seu percurso metodológico, de um modo geral, esta pesquisa consiste em uma análise quali-quantitativa de cunho bibliográfico e documental, segundo terminologia de Baldissera (2016), uma vez que buscamos para além da identificação dessa

produção literária, o estabelecimento de possíveis conexões entre as regiões e os países africanos. Para dar prosseguimentos às nossas discussões, ancoramo-nos em Reyes (2010), Poslaniec (2002) e em Zilberman (2013) para refletir a respeito da leitura na primeira infância; e, em Joubert (2006) para se pensar na importância dos espaços francófonos como um lugar de entrecruzamentos e de grandes descobertas.

Percursos para identificação de dados

A metodologia utilizada na realização da pesquisa que subsidiou este texto se baseia nos princípios para pesquisas qualitativas, sendo este de caráter bibliográfico e documental, levando em consideração as características do fenômeno (BALDISSERA, 2016). Isto porque a principal fonte de pesquisa são documentos físicos e digitais, além de bibliotecas e catálogos disponíveis na rede mundial de computadores. Com o intento de que nosso objetivo geral e o específico fossem atendidos, realizamos o recenseamento das obras de língua francesa das ilhas das Américas endereçadas às crianças e aos jovens através de portais, blogs e sites, como por exemplo o *Île-en-Île*, *La Bibliothèque des Amériques*, *Takam Tikou*, dentre outros sites que tornaram possível o alcance e o (re)conhecimento parcial do que se é produzido nessa região, levando em consideração as ferramentas dispostas.

Em um primeiro momento, atentamos para a necessidade de conhecer a realidade da produção literária direcionada às crianças e aos jovens retratada nos livros infantis, identificadas em pesquisas anteriores (BITENCOURT; PINHEIRO-MARIZ, 2016-2017; 2018), nas quais traçamos um perfil desse mesmo tipo de produção no continente africano. A partir daí, então, cotejamos os resultados

já obtidos com os novos dados, para que posteriormente fosse realizada uma análise comparativa desses dois espaços de língua francesa.

Na continuação, buscamos construir uma ponte entre a produção literária de língua francesa das Américas e os debates que envolvem temáticas mais recorrentes nas Antilhas, tais como identidade, verificando ora nas obras, ora na produção cultural local atravessada pela voz de um povo que resiste. Desse modo, em cada uma das fases da pesquisa que deu origem a este capítulo, a composição dos dados com as leituras teóricas, bem como a construção da análise, foi feita em paralelo com as demais atividades, uma vez que consideramos como sendo impactante significativamente para a construção de um material efetivo, tanto para os aprendizes, como para os professores de língua francesa; nomeadamente quando pensamos na pluralidade e na expansão do ensino dessa língua/cultura.

Sensibilidade educacional: o papel do professor no processo de aprendizagem de FLE para crianças e jovens e o impacto da literatura na primeira infância

O processo educativo é uma prática que exige constantemente reflexões, principalmente quando levamos em consideração as mudanças que se estabelecem em torno da sociedade cotidianamente. Tendo isso em vista, refletir acerca da atuação do professor em sala de aula, para além de um ato de aperfeiçoamento, configura-se uma necessidade em prol de uma educação que ao invés de acorrentar, forneça o embasamento necessário para a libertação de cada educando.

A constituição do ato reflexivo na prática docente se faz necessária pois, como afirma Paulo Freire (2017, p.13) “Não há

docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”. Na medida em que o professor constitui uma parte fundamental para a formação do aprendiz, este também participa da formação do professor; sendo ambos complementares em meio a um todo maior, que pode ser o meio social.

Essa característica eminentemente presente na proposta pedagógica do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, é um ato que representa o compromisso e a dedicação para com a humanidade. Uma vez que, a partir do desenvolvimento da autonomia, e da criticidade dos aprendizes, é possível que, desmedidos de quaisquer imposições, tenham a capacidade de enxergar a pluralidade do mundo que os cerca.

Levando em consideração o desenvolvimento de uma educação que contribua para a construção de um indivíduo socialmente mais democrático, com uma visão mais ampla, empática e autônoma, consideramos o período inicial da educação como uma fase dedicada à formação das crianças e jovens, sendo de grande relevância para o contexto do ensino de uma língua estrangeira, como por exemplo a língua francesa (ou qualquer outra língua), pois assim como salienta a escritora e pesquisadora brasileira Regina Zilberman (2003, p. 46) o contato com a literatura na primeira infância é capaz de possibilitar ao jovem leitor “ a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais. (...) desencadeando um “alargamento da dimensão da compreensão” e a aquisição da linguagem, produto da recepção da história enquanto audição ou leitura e de sua decodificação”.

Com esse olhar, reiteramos que a intencionalidade desta pesquisa em trabalhar com o meio literário destinado aos mais

jovens está pautada na premissa de que a literatura, para além de sua ludicidade e apreciação, constitui-se em uma importante ferramenta para o conhecimento de novas teorias, pensamentos, culturas e civilizações. Sua constituição, em si própria, delibera não só um poder moral, mas também, a possibilidade de exercício da tolerância e da autonomia do indivíduo, contribuindo dessa forma para a liberdade e responsabilidade deste para com o meio em que se vive. Preceito esse, reafirmado por Wordsworth (1992, p. 753) ao elucidar que por meio da literatura “o poeta une, pela paixão e pelo conhecimento, o vasto império da sociedade humana, pois este se dissemina por toda terra e em todos os tempos.”

A partir dessas considerações, fica posto que, aliada a um ensino que preze pela formulação constante de sua prática, a produção literária contribui efetivamente para o desenvolvimento sociocognitivo e cultural do jovem aprendiz, haja vista que como aponta Reyes (2010, p.83) “A literatura (...) oferece à criança demonstrações contundentes sobre o significado revelador que pode seguir encontrando nos textos.”

A criança e o jovem aprendiz de francês como língua estrangeira - FLE, além de poderem ser guiados a conhecer através dos livros um novo mundo, com diversas histórias e realizações, possui a possibilidade de por meio das diferenças, descobrir a si mesmo, conquistando, assim, uma percepção maior não apenas do mundo que a cerca, como também o seu próprio mundo.

O francês no mundo: entre os espaços insulares de língua francesa e o continente Africano

No nosso âmbito de estudo, intentando vislumbrar especificamente a pluralidade da língua francesa, de modo a

demonstrar sua amplitude geográfica e cultural, destacamos que quando se fala no idioma em questão, é comum que imediatamente se pense na França, o belo país, cuja capital, Paris, é símbolo de elegância e refinamento. Para além disso, faz-se necessário pensar na França enquanto país conhecido por suas conquistas, histórias e dominações e um dos principais colonizadores de países da América Central e de diversos países no continente africano.

Para desconstruir esse estereótipo de que a língua francesa é falada apenas na França, vale à pena mencionar que, de acordo com a *Organisation Internationale de la Francophonie - OIF*, o francês pode ser constatado como um idioma que é reconhecido como “língua oficial em 32 estados e governos e na maioria das organizações internacionais, é língua de instrução de mais de 80 milhões de pessoas, em 36 países e territórios, é língua estrangeira aprendida por mais de 50 milhões de pessoas nos países listados este ano e é idioma da mídia internacional” (OIF, 2019, p. 16). Tendo em conta essa pluralidade, percebe-se que a língua francesa é responsável por dar voz a várias culturas, o que permite diálogos entre culturas diferentes; ligadas ao francês estão, segundo a OIF, o “crioulo, latino, árabe, negritude e quantas outras identidades.” (OIF, 2019, p. 14).

Essa diversidade em si mesmo manifesta um fenômeno que ganha destaque aos olhos do estudioso Joubert (2006) pois, de acordo com suas considerações, o francês é habitado, trabalhado por todas as línguas que ele acreditava dominar, reprimir e ainda, o debate também diz respeito a todos aqueles que, fora da França, têm o francês como língua materna (belgas, suíços, quebequenses ...). Segundo o pesquisador, mesmo belgas, suíços e quebequenses, por vezes, têm a sensação de serem marginalizados, de maneira singular quando se considera o sotaque ou pelas particularidades do seu léxico.

Portanto, o encontro com a literatura de língua francesa das Américas representa em sua completude a democratização do idioma através da escolha de sua expressão própria, em virtude de um maior alcance/compreensão. Característica essa ressaltada por Silva-Reis e Gyssels (2020), ao discutirem sobre a utilização da escrita como um ato de democracia.

O uso do francês para escrever é um ato democrático - a escolha de se expressar em francês para ser mais lido, sobretudo por aqueles que, de fato, precisam conhecer e estar em contato com realidades locais fictícias ou não fictícias. É por meio disso que as literaturas de língua francesa se enraízam na América do Sul. Histórias escritas em uma língua de comunicação¹. (SILVA-REIS; GYSSELS, 2020, p. 9).

Nesta assertiva, evidencia-se o que Joubert (2006) discute, conforme expusemos anteriormente, pois há explícito nesta citação, a noção de democracia ligada à língua francesa, enquanto escolha para a comunicação. Isso nos conduz às regiões delimitadas nos nossos estudos: as ilhas de Martinica e Guadalupe; Guiana Francesa e a República do Haiti; e, neste momento, expandimos o nosso olhar para a África, a fim de traçarmos um cotejo entre as literaturas desses dois espaços de língua francesa. Pode-se dizer que a literatura produzida na África, essencialmente quando pensada em sua totalidade, reflete uma literatura memorialística, dando-se enfoque às guerras que assolam o continente, conforme se pode ver não somente na literatura de língua francesa, mas também

1 Tradução nossa para : L'utilisation du français pour écrire est un acte démocratique - le choix de s'exprimer en français pour être davantage lu, surtout par ceux qui, en fait, ont besoin de connaître et d'être en contact avec des réalités locales fictives ou non-fictives. C'est par ce biais que les littératures de langue française prennent racine en Amérique du Sud. Des récits écrits dans une langue de communication. (SILVA-REIS; GYSSELS, 2020, p. 9).

na de língua inglesa, como em *Meio sol amarelo*, de Chimamanda Adichie, por exemplo. Sua composição nos permite não esquecer a história do lugar, mas também de reconhecer as características de um povo que para além de toda colonização e imposições, resiste.

Dentre as temáticas recorrentes nesse continente, encontramos o prevaletimento de obras que retratam ainda a cultura local, busca por identidade, inquietação diante da realidade da colonização, o período da infância, a representação da mulher (família/casamento, trabalho/violência, cultura/religião), a história do país/continente, choque cultural, a natureza etc. Levando em consideração um cotejo com a literatura das Américas de língua francesa, estas, dentre as temáticas mais recorrentes observadas nesta pesquisa, abordam certa busca por identidade, relatos da ancestralidade, construção de um senso de pertencimento, relevância dos laços familiares, a exuberância dos recursos naturais, os direitos e deveres da população, a diáspora, o processo de escravidão, dentre outros.

Assim, mapear essas literaturas, que possuem várias nacionalidades, costumes e processos de formação fortalece a ideia de que ainda há um significativo caminho a ser explorado, conforme apontam os pesquisadores Silva-Reis e Gysels (2020) em seu estudo sobre a literatura latino-americana de expressão francesa. Cientes disso, na etapa a seguir, tratamos de demonstrar as obras que conseguimos catalogar durante esse período de pesquisa.

Mapeamento

Como dito anteriormente, nas seções iniciais deste estudo, buscamos realizar uma catalogação de obras literárias de língua francesa destinadas ao público infantil e juvenil; dando-se luz

às literaturas dos países que, em uma comparação com o que se é produzido no continente europeu, a França Hexagonal, são considerados como minorias.

Estudar a literatura desses países, com toda sua diversidade e imensidão em seus saberes e tradições, é um ato de resistência. Por esse motivo, elencamos algumas obras que constituem parte do que se é produzido na Guiana Francesa, na Martinica, em Guadalupe e na República do Haiti. Vale salientar, contudo, que nas tabelas aqui apresentadas consideramos a nacionalidade dos (as) autores (as) conforme seu país de origem, uma vez que muitos atualmente residem na França Hexagonal.

Quadro 1 – Levantamento dos gêneros da literatura presentes nas obras para crianças e jovens leitores dos departamentos ultramarinos da Guiana Francesa

LEVANTAMENTO DOS GÊNEROS DA LITERATURA PRESENTES NAS OBRAS PARA CRIANÇAS E JOVENS LEITORES DA GUIANA FRANCESA			
Contos: 11			
Obras	Autor(a)	Ano de Publicação	Região
<i>Jean Sanfou et la princesse Beldjal</i>	Élie Stephenson	2003	Guiana Francesa
<i>Chipoulou</i>			
<i>Wasebo</i>			
<i>La rivière empoisonnée</i>			
<i>Colette au marché</i>	Ketty Bunch, Elsa Faure	2018	Guiana Francesa-Matoury-
<i>Benzo raconte...</i>	Moïse Benjamin dit Benzo	2012	Guiana Francesa-Matoury-
<i>Contes de tortues des mers du monde</i>	La compagnie Zoukoyanyan	2009	Guiana Francesa-Matoury-

<i>Fables d'Amazonie</i>	Dominique Louisor-Landy	2009	Guiana Francesa-Matoury-
<i>Petite Vodji</i>	Odile Armande-Lapierre	2010	Guiana Francesa
<i>Fables de Guyane: Pour les enfants et leurs parents</i>	Pierre Appolinaire Stéphen-son	2016	Guiana Francesa
<i>Nouveaux contes et légendes de Guyane</i>	Pierre Appolinaire Stéphen-son	2020	Guiana Francesa
Livros de imagem: 5			
<i>Kanel, petite fille de Guyane</i>	Jeanne Avril, Karen Vernet	2015	
<i>Les Animaux de Guyane racontent... 7 histoires du soir</i>	Caroline Bou-tard	2014	
<i>Oscar, je t'aime</i>	Claire Dublé-verger	2011	
<i>Au carnaval</i>	Jorgelina Mi-liton	2011	
<i>Mesdames les grenouilles</i>	Danièle Fos-sette	2010	
Quadrinhos: 1			
<i>Chéri, je veux une maison!</i>	Rémi Aubur-tin	2010	
Romances: 6			
<i>Guillaume et les voyous</i>	André Paradis	2015	
<i>Moins 35.000</i>	Claudine Jan-tet	2017	
<i>Mon nom est Copena</i>	Marie George Thébia	2020	
<i>Aiyana, chasseuse de fourmis</i>	Marie George Thébia	2020	
<i>L'Aveugle et le cerf-volant</i>	Max Jeanne	2011	
<i>Je ne suis pas morte, je l'ai cru, ce n'était pas vrai</i>	Gabriella Mangal	2014	

Teatro: 1		
<i>Le Défi de Babouno</i>	Élie Stephenson	2000
Poesia: 1		
<i>Poèmes négro-indiens aux enfants de Guyane</i>	Élie Stephenson	1978
Total de Obras: 25		

Fonte: Arquivo pessoal

No quadro 1, intitulado *Levantamento dos gêneros da literatura presentes nas obras para crianças e jovens dos departamentos ultramarinos da Guiana Francesa*, identificamos a presença de 25 obras destinadas ao público-alvo. Com gêneros diversos, a literatura dessa região é permeada por contos, livros de imagens (classificação fornecida pelo site em que identificamos as obras dispostas), quadrinhos, romances, peças de teatro e poesias.

Quadro 2 – Levantamento dos gêneros da literatura presente nas obras para crianças e jovens da Martinica

LEVANTAMENTO DOS GÊNEROS DA LITERATURA PRESENTE NAS OBRAS PARA CRIANÇAS E JOVENS DA MARTINICA			
Contos: 6			
Obras	Autor (a)	Ano de Publicação	Região
<i>Zine, l'abeille</i>	Georges Mouvois	2005	Martinica
<i>Le jour où la mer a disparu</i>	Fabienne Kanor	2007	Martinica
<i>Papa serpent jaune</i>	Xavier Orville	2000	Martinica
<i>Le commandeur d'une pluie, suivi de L'Accra de la richesse</i>	Patrick Chamoiseau	2002	Martinica

<i>Veilles et merveilles créoles: contes du pays Martinique</i>	Patrick Chamoiseau	2002	Martinica
<i>L'ami fidèle</i>	Robert D. San Souci	2017	Martinica
Livros de imagens: 20			
<i>Abécédaire de l'esclavage</i>	Rabeha Fagour - Daïri	2018	Martinica
<i>Les Aventures de Madie.</i>	Fabienne Valérie Kistofic	2016	Martinica
<i>Sokan-bleu-le-rescapé</i>	Josette Bardury-Rotsen	2013	Martinica
<i>Histoires d'enfance</i>	Fabienne Kristofic	2014	Martinica
<i>L'Âme de la mer</i>	Térèz Léoten	2013	Martinica
<i>Ti filao</i>	Josette Bardury-Rotsen	2013	Martinica
<i>Ti Racoun e Vaval</i>	Emsie	2014	Martinica
<i>Ti Racoun va à un Chan-té-Nwel</i>	Emsie	2013	Martinica
<i>Ti Racoun d'île en île</i>	Emsie	2013	Martinica
<i>Ti Racoun et le cyclone</i>	Emsie	2013	Martinica
<i>Ti Racoun campe sur la plage</i>	Emsie	2013	Martinica
<i>Ti Racoun et le tremblement de terre</i>	Emsie	2019	Martinica
<i>Que se passe-t-il dans le tiroir?</i>	Michelle Houdin	2013	Martinica
<i>Maraké et les chercheurs d'or</i>	Ketty Bunch, Elsa Faure	2014	Martinica
<i>Abécédaire du Carnaval des Antilles-Guyane</i>	Rabeha Fagour-Daïri	2014	Martinica
<i>Abécédaire du jardin des Antilles</i>	Rabeha Fagour-Daïri	2013	Martinica

<i>Abécédaire de Noël aux Antilles-Guyane</i>	Rabeha Fagour-Daïri	2013	Martinica
<i>Je colorie les crustacés</i>	Jala	2012	Martinica
<i>Dédé et le secret du gom-mier</i>	Jala	2011	Martinica
<i>Le Noël de Konpè Tig</i>	Jala	2009	Martinica
Novela: 1			
<i>Une robe couleur du soleil</i>	Nicole- Cage-Flo-rentiny	2007	Martinica
Romance: 5			
<i>Le Papillon pétrifié</i>	Delphine- Laure Thiriet	2019	Martinica
<i>Jordan perdu dans la forêt</i>	Frédéric Pichon	2019	Martinica
<i>Les Bokits de Jo L'Antillais</i>	Delphine- Laure Thiriet	2018	Martinica
<i>La Poupée d'Isis</i>	Juliette Sméralda	2012	Martinica
<i>Le Secret de la diablesse</i>	Isabelle Cadoré	2012	Martinica
<i>Emerveilles</i>	Patrick Chamoiseau	1998	Martinica
Quadrinhos: 9			
<i>Bissette élu député</i>	Christophe Cassiau-Haurie	2016	Martinica
<i>Félix Eboué, héros de la France libre</i>	Serge Diantantu	2016	Martinica
<i>Diab-là</i>	Joseph Zobèl, adapt. Roland Monpierre	2015	Martinica
<i>L'argent des bandits</i>	Jack Exily	2013	Martinica
<i>Soul l'Aventurier</i>	Jack Exily	2006	Martinica
<i>Les Chroniques de Simon Soul - vol.1</i>	Jack Exily	2016	Martinica

<i>Les Chroniques de Simon Soul – vol.2</i>	Jack Exily	2017	Martinica
<i>Comment je suis devenu Simon Soul</i>	Jack Exily	2018	Martinica
<i>1870, l'insurrection du sud à la Martinique</i>	Joz	2011	Martinica
Total de obras: 42			

Fonte: Arquivo pessoal

No quadro 2, intitulado *Levantamento dos gêneros da literatura presente nas obras para crianças e jovens da Martinica*, identificamos até o presente momento um total de 42 obras da literatura infantojuvenil dos seguintes gêneros: Contos, Livros de imagens, Novela, Quadrinhos e Romance, encontradas na região da Martinica.

Quadro 3 – Levantamento dos gêneros da literatura presente nas obras para crianças e jovens de Guadalupe

LEVANTAMENTO DOS GÊNEROS DA LITERATURA PRESENTE NAS OBRAS PARA CRIANÇAS E JOVENS DE GUADALUPE			
Quadrinhos: 3			
Obras	Autor	Ano de Publicação	Região
<i>Les Requins et le trésor sous-marin</i>	Mikaël	2008	Guadalupe
<i>Félice et le flamboyant bleu</i>	Mikaël	2010	Guadalupe
<i>Félice é fanbwayan wheat-la</i>	Mikaël	2010	Guadalupe
Ficção: 13			
<i>Maé et le Lamatin</i>	Alex Godard	2000	Guadalupe
<i>Maman dlo</i>	Alex Godard	1998	Guadalupe

<i>La forêt de Coeur Bouliki</i>	Alex Godard	2002	Guadalupe
<i>La musique créole: Tino de lamantin</i>	Gerty Dambury	2013	Guadalupe
<i>Coulée d'or</i>	Ernest Pépin	1995	Guadalupe
<i>L'écran Rouge</i>	Ernest Pépin	1997	Guadalupe
<i>Caraïbe sur Seine</i>	Gisèle Pineau	2000	Guadalupe
<i>C'est la règle</i>	Gisèle Pineau	2002	Guadalupe
<i>Rêves amers</i>	Maryse Condé	1991	Guadalupe
<i>La Planète Orbis</i>	Maryse Condé	2002	Guadalupe
<i>Chiens fous dans la brousse</i>	Maryse Condé	2008	Guadalupe
<i>À la Courbe du Joliba</i>	Maryse Condé	2006	Guadalupe
<i>La belle et la bête, une version guadeloupéenne</i>	Maryse Condé	2013	Guadalupe
Poesia: 1			
<i>Petit cheval hors du temps enfui</i>	Aimé Césaire	2013	Guadalupe
Teatro: 1			
<i>La Médaille</i>	Marie-Thérèse Picard	2014	Guadalupe
Livros de imagens: 13			
<i>Les trésors de Tikatam</i>	Murielle Mathor	2016	Guadalupe
<i>Zazout et les œufs du crocodile</i>	Moïse Benjamin dit Benzo	2010	Guadalupe
<i>Mon crabe de cœur</i>	Sandrine Benjamin et Christiana Benjamin	2012	Guadalupe
<i>La Grève des cochons</i>	Moïse Benjamin dit Benzo	2010	Guadalupe
<i>Le Bal de Compère Tigre</i>	Moïse Benjamin dit Benzo	2010	Guadalupe
<i>The Blue Pebble</i>	Laure Cuirassier	2014	Guadalupe

<i>La folle aventure de Mango et Manguine</i>	Delphine Ulric-Gervaise	2014	Guadalupe
<i>Le Petit garçon et sa flûte</i>	Moïse Benjamin dit Benzo	2010	Guadalupe
<i>L'Anoli amoureux</i>	Gilda Gonfier	2010	Guadalupe
<i>Cannelle et Vanille</i>	Anique Sylvestre	2010	Guadalupe
<i>Rosalie et Ti Zandoli</i>	Ophélie Bohème	2007	Guadalupe
<i>Célestin Zoi</i>	Anne Seychal	2008	Guadalupe
<i>Anatole flè soley</i>	Yvon Le Vagueresse	2007	Guadalupe
Contos: 5			
<i>La Cage aux Hibiscus rouge</i>	Alex Godard	2005	Guadalupe
<i>Tichonchon et les ignames de Noël</i>	Elyse Telchid	2008	Guadalupe
<i>Ti Coco et Manman Dlo</i>	Renée Maurin-Gotin	2005	Guadalupe
<i>Compère Lapin e Compère Zamba, Bouki e Malis</i>	Benjamin Moïse dit Benzo, Charles Ridoré	2012	Guadalupe
<i>Conte cruel</i>	Maryse Condé	2009	Guadalupe
<i>Moemoea, l'aïeule des îles Marquises</i>	Mireille Nicolas	2004	Guadalupe
Romance: 15			
<i>Une maman Maskilili bien soucieuse</i>	Anique Sylvestre, Quincy Gane	2017	Guadalupe
<i>Ludwig et le géant</i>	Thea Dubelaar -Balzamont	2015	Guadalupe
<i>Un papillon dans la cité</i>	Gisèle Pineau	2011	Guadalupe
<i>Hugo le terrible</i>	Maryse Condé	2009	Guadalupe
<i>Les Aventures de Rigobert la chauve-souris en lenbé</i>	Muriel Derivery	2008	Guadalupe
<i>Le Paradis perdu de Jacko le mabouya</i>	Muriel Derivery	2008	Guadalupe

<i>Le Village des nuages au pays des colibris</i>	Muriel Derivery	2008	Guadalupe
<i>Le Voyage de Gaya au pays du lamantin</i>	Muriel Derivery	2008	Guadalupe
<i>Le Merle et le tamarinier</i>	Les élèves de 5e du collège du Lamentin; sous la responsabilité de Mireille Bandou	2008	Guadalupe
<i>Savannah blues</i>	Maryse Condé	2008	Guadalupe
<i>Victor et les barricades</i>	Maryse Condé	1989	Guadalupe
<i>Lettres de Guadeloupe</i>	Antonia Neyrins	2009	Guadalupe
<i>L'Odyssée d'Alizée</i>	Gisèle Pineau	2010	Guadalupe
<i>Les Colères du volcan</i>	Gisèle Pineau	2004	Guadalupe
<i>Montrésor à Mantidou</i>	Lucie Julia	2004	Guadalupe
Total de Obras: 51			

Fonte: Arquivo pessoal

No quadro 3, intitulado *Levantamento dos gêneros da literatura presente nas obras para crianças e jovens de Guadalupe*, identificamos na região de Guadalupe um total de 51 obras, sendo elas pertencentes aos seguintes gêneros: Quadrinhos, Ficção, Poesia, Teatro, Livro de imagens, Contos e Romances.

Quadro 4 – Levantamento dos gêneros da literatura presente nas obras para crianças e jovens do Haiti

LEVANTAMENTO DOS GÊNEROS DA LITERATURA PRESENTE NAS OBRAS PARA CRIANÇAS E JOVENS DO HAITI			
Contos: 13			
Obras	Autor (a)	Ano de Publicação	Região
<i>L'Oranger magique</i>	Mimi Barthélémy	2015	Haiti
<i>Mimi Barthélémy raconte des contes d'Haiti et d'ailleurs</i>	Mimi Barthélémy	2013	Haiti
<i>Tezin, le poisson amoureux</i>	Rose-Esther Guignard	2013	Haiti
<i>Jack? Crac?</i>	Georges Sylvain	2011	Haiti
<i>Odette Roy Fombrun raconte Bouqui et Malice</i>	Odette Roy Fombrun	2011	Haiti
<i>Les Moitiés</i>	Mimi Barthélémy	2011	Haiti
<i>Les Perles de Zima</i>	Mimi Barthélémy	2010	Haiti
<i>Cours de grimette</i>	Mimi Barthélémy	2009	Haiti
<i>Célimène</i>	Edwidge Danticat	2009	Haiti
<i>Grand Roi et Petit Fou</i>	Alix Renaud	2009	Haiti
<i>L'Arbre qui rêvait d'amour</i>	Elsie Suréna	2002	Haiti
<i>L'oiseau mirage</i>	Évelyne Trouillot	1997	Haiti
<i>L'île de Ti Jean</i>	Évelyne Trouillot	2004	Haiti
Poesia: 2			
<i>Haïti, mon pays</i>	Écoliers haïtiens	2010	Haiti
<i>Le coeur sur la main</i>	Georges Castera	2009	Haiti

Livros de imagens: 27			
<i>Quand je serai grand</i>	Maël Fouchard	2017	Haiti
<i>Les Taïnos, indiens de l'île d'Haïti</i>	Odette Roy Fombrun	2017	Haiti
<i>Haiti</i>	William Wilson	2015	Haiti
<i>Après la pluie, le beau temps</i>	Marie Carmen Flambert Chéry	2017	Haiti
<i>Le Baiser mauve de Vava</i>	Dany Laferrière	2014	Haiti
<i>La Fête des morts</i>	Dany Laferrière	2014	Haiti
<i>Je suis fou de Vava</i>	Dany Laferrière	2010	Haiti
<i>Victo et Léo</i>	Maël Fouchard	2013	Haiti
<i>Garoulou se fait encore avoir</i>	Clélie Aupont	2013	Haiti
<i>Les Farces de Bénisoit</i>	Marlène Étienne	2013	Haiti
<i>Anna s'habille</i>	Carole Devillers	2013	Haiti
<i>Anna fait la cuisine</i>	Carole Devillers	2014	Haiti
<i>Bénisoit champion de vitesse</i>	Marlène Étienne	2012	Haiti
<i>Bien fait pour Garoulou!</i>	Clélie Aupont	2012	Haiti
<i>Petit canard cherche famille</i>	Marie Carmen Flambert Chéry	2012	Haiti
<i>Anna visite le zoo</i>	Carole Devillers	2012	Haiti
<i>Anna va à la mer</i>	Carole Devillers	2012	Haiti
<i>Mon imagier 1</i>	Pierre Wanda	2011	Haiti
<i>Drôle de Ratutu!</i>	Clélie Aupont	2011	Haiti
<i>Haïti: sauvée par ma poupée</i>	Fatou Keïta	2010	Haiti
<i>La Cigale et la fourmi</i>	Maël Fouchard	2009	Haiti
<i>Le Loup et l'agneau</i>	Maël Fouchard	2009	Haiti
<i>Bénisoit en vacances</i>	Marlène Étienne	2011	Haiti

<i>La Grosse voix du rakbwa</i>	Maël Fouchard	2009	Haiti
<i>Zoupit roi du football</i>	Marlène Etienne	2009	Haiti
<i>Le voyage de l'hibiscus</i>	Maggy Belin Biais	2017	Haiti
<i>Juyaga et le roi des serpentes</i>	Maggy Belin Biais	2017	Haiti
Romance: 16			
<i>Un trésor sous les pieds</i>	Jenny J. Camille-Moïse	2017	Haiti
<i>L'odeur du café</i>	Dany Laferrière	2014	Haiti
<i>Mystères à l'île-à-vache</i>	Clélie Aupont	2013	Haiti
<i>Haïti, soleil noir</i>	Nick Lake	2013	Haiti
<i>Cours! Adelina, cours!</i>	Gina Collin Lassègue	2013	Haiti
<i>Précieux poison</i>	Dominique Baron	2011	Haiti
<i>Malia, d'une île à l'autre</i>	Tamara Durand	2011	Haiti
<i>Tifi en Haïti</i>	Valérie Lacroix	2011	Haiti
<i>Bertholo n'en revient pas</i>	Odette Roy Fombrun	2009	Haiti
<i>Il était une fois Pétion</i>	Marlène Etienne	2009	Haiti
<i>Le Retour du petit mousse</i>	Nicole Lalanne	2009	Haiti
<i>La Légende de Quisqueya</i>	Margarette Papillon	2004	Haiti
<i>La Légende de Quisqueya II</i>	Margarette Papillon	2012	Haiti
<i>La Légende de Quisqueya III</i>	Margarette Papillon	2016	Haiti
<i>Sortilèges au carnaval de Jacmel</i>	Margarette Papillon	2002	Haiti
<i>L'Emprise de la nuit</i>	Stanley Péan	1993	Haiti
Ficção: 10			
<i>Huit jours: un enfant à Haïti</i>	Edwidge Danticat	2011	Haiti
<i>Le Fantôme de Lisbeth</i>	Jessica Fièvre	2007	Haiti
<i>La Statuette Maléfique</i>	Jessica Fièvre	2001	Haiti

<i>La Fleur de Guernica</i>	James Noël	2010	Haiti
<i>Le Trésor de la Citadelle Laferrrière</i>	Margarette Papillon	2001	Haiti
<i>L'aventure de Kibou le vèvè</i>	Gary Victor	2017	Haiti
<i>Alexis d'Haiti</i>	Maire-Célie Agnant	1999	Haiti
<i>Le Noel de Maité</i>	Maire-Célie Agnant	1999	Haiti
<i>Alexis fils de Raphael</i>	Maire-Célie Agnant	2000	Haiti
<i>Vingt petits pas vers Maria</i>	Maire-Célie Agnant	2001	Haiti
Total de Obras: 68			

Fonte: Arquivo pessoal

No quadro 4, intitulado *Levantamento dos gêneros da literatura presentes nas obras para crianças e jovens do Haiti*, identificamos um total de 68 obras da literatura infantojuvenil a respeito dos seguintes gêneros: Conto, Poesia, Livro de imagem, Romance e Ficção encontradas na República do Haiti.

Na medida em que nos deparamos com as obras aqui destacadas, percebemos o quanto a produção literária destinada ao público-alvo desta pesquisa é vasta e rica, tanto pela variedade de seus gêneros, como pela dimensão de suas temáticas; particularmente aquelas que permeiam a tradição cultural das regiões estudadas, seus laços familiares, percepção social, visão identitária dentre muitos outros aspectos.

Assim, expor a realidade dessas obras permeia valores educacionais, isso porque, na medida em que se toma consciência da literatura dos países da América, temos a possibilidade também de conhecer a existência e as razões de todo um povo. Ou seja, compreendemos que além de fornecer um material com livros de língua francesa de outros países que estão para além do continente europeu - ato que revela a pluralidade da língua francesa - o encontro com essa literatura fornece de modo

especial a possibilidade do encontro com um mundo que difere do nosso, o mundo do outro - característica essa que desenvolve a alteridade, respeito às diferenças, integração e a manifestação da diversificação do idioma.

Considerações finais

Em guisa de conclusão, sublinhamos que quando se trata da composição e planejamento de aulas de língua estrangeira, mais especificamente de francês como língua estrangeira - FLE, a leitura literária constitui-se como uma ferramenta de fundamental importância no contato do jovem aprendiz com a língua que está aprendendo, como também com a cultura e os costumes apresentados. A literatura além de abrir novos horizontes, possui a capacidade de aproximar distâncias. Desse modo, em sua completude, o ato de introduzir o aprendiz nesse campo possibilita o desenvolvimento de um cidadão mais consciente, empático, com uma visão de mundo mais ampla e respeitosa. Estudar/ aprender uma língua permite que a criança seja confrontada com o outro ainda na sua infância, o que pode estimular o imaginário e ampliar seu universo cultural, conforme nos assinala Vygotsky (1995).

Ainda nessa perspectiva, Pinheiro-Mariz (2020, p.14) lembra que “a aprendizagem de uma nova língua, cedo na infância, traduz-se em uma atividade que estimula novas descobertas na vida da criança, pois ao identificar novos sons, novos significados e novas culturas, a criança pode se tornar um adulto mais tolerante”. Esse pensamento dialoga com o que assevera Vanthier (2009), ao afirmar que a obra literária é um dos caminhos mais frutuosos para auxiliar na aprendizagem de uma língua.

Esse modo de aproximação certamente revela a progressão de uma educação pluricultural, que valoriza a diversidade em sua totalidade, riqueza e vastidão - o que contribui para o respeito às diferenças e solidificação de um estudante e, por consequência, de um mundo mais íntegro. Outrossim, chegamos à conclusão de que em um panorama geral, a literatura das Américas de língua francesa endereçada às crianças e aos jovens leitores é composta por um amplo acervo de produções literárias, sejam elas dos contos escritos, até as produções teatrais encontradas, revelando um universo de encontro, tradições, busca por identidade, e valorização histórica.

Entendemos que o ato de se refletir e averiguar o que é produzido para o público infantil e juvenil é um ato de resistência e de interesse com a formação social dos jovens aprendizes de uma língua estrangeira. Para além de números em quadros, os dados aqui apresentados desvelam quão rica é a literatura de língua francesa nas Américas e reitera também que é possível começar desde cedo a dar à criança leituras que quebrem padrões pré-estabelecidos. Para além dessa possibilidade, subjaz nestas ponderações a certeza de que um mundo em que uma criança e um jovem podem conquistar a capacidade de consciência crítica, será um lugar mais solidário, justo e com equidade, favorecendo diálogos interculturais desde a infância, tornando-se, por esse olhar, um mundo mais tolerante.

Embora tenha sido *à vol d'oiseau*, estes dados mostram a riqueza e a diversidade da literatura endereçada ao público infantil e juvenil produzida em língua francesa nas Américas e apontam também para o seu fundamental papel no ensino da língua francesa. Da mesma forma que outras literaturas, ditas “para adultos”, a literatura para jovens e crianças é, por certo, um caminho indispensável para a educação e para a formação humana, podendo, portanto, transformar vidas.

Referências

BITENCOURT, Manuella Barreto; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. *Investigações sobre a literatura francófona magrebina infanto-juvenil como espaço para trocas interculturais*. CNPq/UFCC, 2016-2017.

CHANCÉ, Dominique. *Histoire des littératures antillaises*. Ellipses: Paris, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infantojuvenil? *In*:

PAULINO, Graça; MARTINS, Aracy Alves; PAIVA, Aparecida. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Cidade Nova: Autêntica, 2010.

ÎLE-EN-ILE. Disponível em: <http://ile-en-ile.org/>. Acesso em: 12/12/2020

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Ed. Paz e Terra. 2017.

JOUBERT, Jean-Louis. *Les voleurs de langue: traversée de la francophonie littéraire*. Paris. Ed. Philippe Rey. 2006.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (OIF). Disponível em: <http://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Caminhos para a leitura literária em língua francesa na educação infantil. *Revista Graphos (JOÃO PESSOA)*, v. 22, 2020. p. 112-132.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. *Da necessidade de uma “literatura mundo” no ensino de francês no Brasil*. Letras, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 341-361, jan./jun. 2011.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene; BITENCOURT, Manuella Barreto. Des remarques à propos de la littérature de jeunesse du Machrek. *Revista Lumen et virtus*, São Paulo, v. 9, n. 21, p. 43-56, abr. 2018.

POSLANIEC, Christian. *Incentivar o prazer de ler: atividades de leitura para jovens*. Porto, Edições Asa: 2006.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância*. 1a. Ed. - São Paulo: Global, 2010.

SILVA-REIS, Denis; GYSSELS, Kathleen. Les littératures latino-americanes d'expression française : vues du Brésil ou « la malédiction de l'anachronisme » d'Octavio Paz. *Revista Caligrama*. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 9-16, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamiento y lenguaje*. Trad. A. A. e P. R. Buenos Aires: Ediciones Fausto, 1995.

VANTIER, H. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLÉ International, 2009.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo, Martins Fontes: Global, 2003.

WORDSWORTH, William. *Preface to Lyrical Ballads*. In: _____. *Lyrical Ballads and Other Poems, 1797 - 1800*. Ithaca/London: Cornell University Press, 1992.

PERCEPÇÕES SOBRE A MULHER ARGELINA, NO ROMANCE *L'AMOUR, LA FANTASIA*, DE ASSIA DJEBAR, EM AULA DE FLE

*Maria Rennally Soares da Silva
Josilene Pinheiro-Mariz*

Introdução

A presença das literaturas africanas em aula de Francês como Língua Estrangeira (FLE) em contexto brasileiro se faz relevante porque há muito em comum entre o Brasil e o continente africano. Do século XVI até meados do século XIX, o tráfico de africanos para o Brasil e a imposição do regime escravocrata predominavam no início do nosso processo de colonização (BOAHEN, 2010). Logo, a base da formação étnica da população brasileira deu-se através da miscigenação entre povos africanos (tanto da África subsaariana quanto da África Setentrional), indígenas e europeus. Tanto o nosso país quanto os países do referido continente passaram por um

doloroso processo de colonização em que a cultura do colonizador lhes foi imposta. Por esse motivo, não é tão difícil encontrar, em nossas culturas brasileiras¹, traços de uma herança sociocultural africana. Ademais, é importante entrarmos em contato com as culturas africanas pela necessidade de conhecermos a nossa própria história, uma vez que a África faz parte de nós.

No contexto da colonização de países africanos, situamos a Argélia, cujo povo foi massacrado e explorado pela França. O povo argelino, que havia sido derrotado pelo seu colonizador, encontrou, na expressão literária, uma forma de não silenciar diante da subordinação a que foi submetido, a partir de escritoras magrebins que escreveram textos literários em língua francesa – que, por sua vez, representava a língua de ligação com o resto do mundo. Tal fato configurou-se num grito de socorro e em uma exposição de denúncias e de revoltas no período da conflituosa colonização desse povo.

Na sociedade argelina, onde a predominância religiosa islâmica é propícia para negar à mulher um espaço de equidade, evidenciamos o fato de que algumas escritoras magrebins puderam encontrar esse espaço na literatura para denunciar o processo de marginalização pelo qual passam, infelizmente, até os dias de hoje. Em virtude desse cenário, diversas obras da literatura magrebina escrita em língua francesa tratam da privação de espaços a que a mulher é condicionada, em meio a uma situação social que a discrimina e a põe à margem de toda a sociedade.

Assim, neste capítulo, objetivamos verificar a sala de aula de FLE como um espaço relevante para propiciar a sensibilização à leitura literária através do romance *L'amour, la Fantasia* (1985) da escritora argelina Assia Djebar (1936-2015). Além de escritora, ela também foi historiadora e cineasta, tendo produzido romances,

1 Dizemos culturas, no plural, por considerar que a composição étnica do Brasil envolve uma ampla diversidade de raças, etnias, culturas e outros elementos. Em cada estado do país, por exemplo, podemos encontrar brasileiros com costumes, sotaques e modos de vida diferentes.

novelas, poemas, ensaios até peças de teatro e cinema, adotando como tema central de suas produções a emancipação feminina e a situação conflituosa da Argélia à época da colonização. Assia Djebar é tida como uma das mais influentes personalidades da literatura feminina do Magrebe, uma verdadeira porta-voz da mulher mediante o silêncio ao qual foi condicionada a mulher magrebina através da literatura.

Caminhos metodológicos para o romance *L'amour, la fantasia* em aula de FLE

Classificamos esta investigação como descritiva, uma vez que desejamos compreender o fenômeno estudado, a saber: a forma como a leitura do romance *L'amour, la fantasia* (DJEBAR, 1985) pode constituir-se num espaço de resistência para a mulher das sociedades africanas, com base na descrição das características do contato promovido entre os participantes e o referido texto literário (TL) por meio da observação e análise dos dados colhidos, estabelecendo relações entre as variáveis (GIL, 2008). Assim, descrevemos como se deu a aproximação dos participantes com o TL, observando quais os passos dados no caminho da construção interpretativa e na abordagem da leitura literária na formação inicial de um grupo de professores de língua francesa em formação inicial, mediante o emprego de técnicas descritivas.

Caracterizamos este estudo como uma pesquisa-ação. Esse é um tipo de pesquisa que envolve um plano de ação baseado em objetivos, em um processo de acompanhamento e no controle da ação planejada a partir de intervenções (ENGEL, 2000) através da elaboração e da aplicação de três séries de atividades. Aqui, realizamos um planejamento prévio de como seriam realizadas as intervenções em sala de aula e, em seguida, este foi aplicado através das referidas atividades com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de leitura literária em aula de FLE.

Quanto ao caminho de análise literária, existem métodos de diferentes vertentes presentes nos estudos desse âmbito: a crítica temática, a crítica genética, a crítica psicanalítica, a semanálise, a crítica textual e a sociocrítica (PINHEIRO-MARIZ, 2007). Embora saibamos que a crítica mais abordada nas aulas de FLE na região Nordeste seja a crítica temática, segundo os estudos da citada pesquisadora, tomamos a *sociocrítica* como orientação metodológica no presente estudo.

Para esta corrente de análise, concebida por Claude Duchet (1925) e difundida por demais filósofos marxistas, a natureza social do texto não se reflete na obra, mas nela se reproduz (DUCHET, 1971 *apud* PINHEIRO-MARIZ, 2007). Com o surgimento de teorias marxistas no início do século XX, leituras ideológicas a respeito do TL viabilizaram a formulação de questões de lutas de classes, de economia, de tecnologia, “incluindo os juízos de valor e o exame dos discursos associados a determinadas ideologias” (NETO, 2007, p. 19).

Assim, o prisma da sociocrítica permitiu-nos lançar um olhar voltado para a sociohistória mediante a leitura do nosso objeto de estudo, nomeadamente, o romance *L'amour, la Fantasia*, da escritora argelina Assia Djebar. Também elaboramos atividades referentes ao romance em estudo, baseadas em uma leitura ideológica, sobretudo por estarmos lidando com questões de resistência em virtude da subalternização feminina existente na sociedade argelina.

O romance em estudo situa a mulher como metáfora da Argélia colonizada de forma bastante sutil e, ao mesmo tempo, profunda. Ao reinserir a mulher em determinados espaços onde ela não poderia adentrar, Assia Djebar dá às suas “irmãs desaparecidas”, como chama as suas ancestrais, o direito de falar, de ser e de agir.

Esta pesquisa possui um parecer favorável mediante a solicitação de consentimento junto ao Comitê de ética sob o número de CAAE 56936916.8.0000.5182. Neste capítulo,

apresentamos um recorte da dissertação de Mestrado defendida em 2017, intitulada: “*L’amour, la fantasia*, de Assia Djebar: a literatura em aula de FLE como lugar de resistência feminina”.

Gritos de resistência da mulher argelina

O romance em estudo apresenta capítulos alternados entre relatos históricos individuais e coletivos, o romance em estudo apresenta a forma violenta com a qual os soldados franceses invadiram a Argélia. A narradora-personagem relata a tomada de Alger e a forma como *O amor se escreve* (*L’amour s’écrit*” é o título da primeira parte do romance).

Destaque-se que a fonética da língua francesa, aliada às plurissignificações trazidas por esse romance, podem nos levar a ler/ouvir *se grita*. O Amor se escreve; o Amor se grita! Este jogo de palavras relaciona o amor a duas condições de ação: escrever e gritar, posto que o verbo mencionado: *s’écrit* (*se escreve*): [sekʁi] possui uma forte semelhança fonética com: *se crie* (*se grita*): [sə kʁi]. Consideramos que o uso dessas palavras homófonas pode gerar um efeito dual de significações, remetendo o leitor à ideia do escrever como um ato de gritar. A presença de outros títulos de capítulos desse romance construídos em torno do campo semântico relativo à voz (gritos, murmúrios, voz, silêncio, clamor, dentre outros) reforça essa analogia compreendida entre a escrita e o ato de gritar. Desta forma, a narradora-personagem expressa seu amor e suas dores por seu país e igualmente por suas ancestrais: escrevendo e permitindo-lhes gritar. Esses gritos de resistência são percebidos pelos participantes dessa pesquisa.

Os termos que nomeiam a primeira categoria de análise identificada nos dados colhidos designam uma percepção dos participantes desta pesquisa acerca de atitudes de permanência quando se está diante de forças opressoras. No romance *L’Amour, la Fantasia*, a mulher argelina - cuja presença não é mencionada em documentos históricos oficiais sobre a colonização - passa a ser

enxergada como alguém que resiste aos abusos cometidos contra o seu povo e a sua cultura.

Sob o olhar dos professores em formação inicial, que participaram da pesquisa, as personagens femininas demonstram atitudes de resistência em presença de duas principais situações conflituosas: 1) a invasão dos franceses colonizadores; e, 2) a subalternização à qual são submetidas. A predominância de personagens femininas no romance leva a uma maior aproximação da realidade vivenciada por essas mulheres.

Imerso nesse contexto, o participante Flávio², por exemplo, resgata um episódio (Fig. 4), no qual uma personagem referenciada como “a mãe de Djennet”, permite que a sua fazenda funcione como esconderijo para os nativos que foram perseguidos pelos soldados franceses, durante cinco anos. Os colonizadores, por *três* vezes, atearam fogo nesse mesmo lugar e, nas três ocasiões, a mãe de Djennet, juntamente a outras pessoas, reconstróem esse refúgio. A respeito desse episódio, perguntamos aos estudantes:

No capítulo *Voz* (p. 209-215), a fazenda da mãe de Djennet tornou-se refúgio durante cinco anos “até que a ‘revolução’ chegasse ao seu fim!” (DJEBAR, 1985, p. 210). Esse refúgio foi queimado várias vezes, mas, os argelinos reconstruíram tudo. Conte como a ação de reconstruir a fazenda demonstra a força e a resistência da mulher, assim como a da Argélia. No capítulo *Murmúrios* (DJEBAR, 1985, p. 216-218), ouvimos falar da esterilidade de Djennet. Podemos pensar na esterilidade da Argélia, no contexto da guerra? Como? Justifique a sua resposta.³

-
- 2 Nesta e nas demais ocorrências, utilizamos pseudônimos, para preservar o sigilo quanto à identidade dos participantes, seguindo os princípios éticos da pesquisa científica.
 - 3 Dans le chapitre *Voix* (p. 209-215), la ferme de la mère de Djennet est devenue refuge pendant 5 ans « jusqu’à ce que la ‘révolution’ arrivât à son terme !... » (p. 210). Ce refuge a été brûlé des plusieurs fois, mais les algériens ont tout reconstruit. Racontez comment l’action de reconstruire la ferme, démontre la force et la résistance de la femme, aussi bien que de

Destacamos, portanto, a resposta do participante Flávio a essa questão:

FIGURA 1: Resposta de Flávio à questão 2.1 b, da terceira série de atividades, apêndice disponível em: [clique para acessar o apêndice](#)⁴.

b)

Les femmes dans la résistance française ont joué un rôle important dans le contexte du livre, la narratrice dans la page (210) parle sur le refuge pendant 5 ans « Jusu'à ce que la « révolution » arrivât à son terme!... » Cette refuge été reconstruit pour les algériens. Les résistantes dans les femmes font l'objet de mesures d'internement en l'Algérie, elles démontre la force e l'action de la minorité.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.⁵

Diferentemente do que impõe a ideologia patriarcalista, em *L'amour, la Fantasia*, o homem não é necessariamente o “herói” da história; nesse romance, ocorre uma reversão de papéis: é a mulher

l'Algérie. Dans le chapitre Murmures (p. 216-218), on entend parler de l'stérilité de Djennet. Est-ce qu'on peut penser à l'stérilité de l'Algérie dans le contexte de la guerre ? Comment ? Justifiez.

- 4 Nesta e nas demais ocorrências, as traduções foram realizadas pelas autoras deste capítulo. / Tradução da resposta: As mulheres na resistência [contra a França] tiveram um papel importante no contexto do livro, a narradora, na página 210, fala sobre o refúgio durante 5 anos “até que a ‘revolução’ chegasse ao seu fim!...”. Esse refúgio foi reconstruído pelos argelinos. As mulheres resistentes (...) demonstram a força e a ação da minoria.
- 5 Existe, nessa resposta, como há também em muitas outras, algumas imprecisões de ordem linguística. Aqui, trazemos as respostas *ipsis literis*, pois não é o nosso foco analisar as questões linguísticas nas produções escritas. Mas, como na nossa abordagem, buscamos igualmente trabalhar questões relativas à língua, algumas correções foram feitas, oralmente, durante os encontros para as intervenções da presente pesquisa. As respostas integrais dos participantes se encontram anexadas em um CD.

quem assume o papel de heroína: aquela que busca preservar a vida de seu povo e lutar para libertá-lo das mãos do inimigo (o colonizador). Na resposta acima (Fig. 4) são sinalizadas a “força e ação da minoria”. Ao afirmar isso, Flávio demonstra entender que as mulheres argelinas fazem parte de um grupo minoritário e desfavorecido, que busca resistir às forças opressoras. O número três, bíblicamente considerado como marca de insistência, de completude e de confirmação⁶, registra uma atitude resistente da personagem diante da perseguição dos franceses que por três vezes atearam fogo no esconderijo e em todas as vezes, o local foi reconstruído por mulheres.

Segundo a percepção do estudante Flávio, as articulações homogêneas operadas pelo patriarcalismo e pelo imperialismo que centralizam as ações no masculino e no colonizador são quebradas no romance em estudo. Assim, ocorre o que Glissant (1990) chama de estética da turbulência, que significa a recusa à hegemonia cultural.

A inclusão dos elementos culturais heterogênicos e híbridos percebidos por Flávio (a mulher enquanto heroína do seu povo) é vista por Bhabha (2005) como uma ação do discurso performático que busca abranger as vozes minoritárias nas narrativas que relatam a história de uma determinada nação. Ao enxergar essas

6 Para citar alguns exemplos, mencionamos: a) os sonhos interpretados por José do Egito referiam-se a três dias, representados por três cachos de uvas e três pães; b) mediante a oração de Moisés, recaíram três dias de trevas sobre o Egito; c) Daniel orava três vezes por dia; d) Jonas permaneceu três dias e três noites no ventre da baleia; e) Mateus viu três pessoas no momento da transfiguração: Moisés, Jesus e Elias; f) três reis magos levaram presentes para Jesus, quando nascituro; g) Jesus ressuscitou três dias após a sua morte; g) Pedro negou Cristo três vezes; h) Cristo perguntou a Pedro se ele o amava, três vezes e, o mesmo deu a sua resposta na mesma quantidade de vezes; i) Deus é representado pelo cristianismo por três pessoas distintas e unas (Pai, Filho e Espírito Santo): a Santíssima Trindade.

mulheres como heroínas, abrigando nativos e reconstruindo esconderijos, essas personagens mencionadas por Flávio (Fig. 4) quebram o processo duplo da colonização da mulher (BONNICI, 2007) que consiste no viés da exploração e da subalternização, ambos definidos por Fanon (2008) como processos idênticos.

Sobre a questão:

Comente os excertos e estabeleça uma relação entre ambos:
“(…) E isso é o verdadeiro trágico desta *Fantasia* que Fromentin ressuscita: gesticulação da vitória velada, assunção dos corpos ao sol na velocidade dos cavalos... (…). Oh meu amigo, eu matei! Suspira a jovem sob a tenda. Assim suspira todo o Sahel, homens e bichos, tendo os combates terminado.” (DJE BAR, 1985, p. 312).

“No silêncio em que, geralmente, finalizam as óperas fúnebres, eu vou e volto em minha terra, eu entro nas cabanas do povoado, onde as contadoras de histórias se lembram da cavalgada de ontem e, em seguida, do corpo empacotado.” (…) “No respingo dos rumores espalhados, eu espero, eu sinto o momento inevitável em que o chute na face abalará toda mulher livre, toda vida que nasce ao sol para dançar! Sim, apesar do tumulto do meu próprio povo ao redor, já ouço, mesmo antes que ele se levante e toque o céu, ouço o grito de morte na *Fantasia*”. (DJE BAR, 1985, p. 314).⁷

- 7 Commentez les extraits et trouvez un rapport entre eux :
« (...) Et c'est le vrai tragique de cette *Fantasia* que Fromentin ressuscite : gesticulation de la victoire envolée, assumption des corps au soleil dans la vitesse des caavales... (...) O mon ami, je suis tuée ! soupire la jeune femme sous la tente. Ainsi soupire la plaine entière du Sahel, hommes et bêtes, les combats une fois terminés. » (DJE BAR, 1985, p. 312).
« Dans le silence qui termine d'ordinaire les opéras funèbres, je vais et je viens sur ma terre, j'entre dans le demeures de village où les diseuses se rappellent la cavalcade d'hier puis, le corps emmitouflé (...). Dans la gerbe des rumeurs qui s'éparpillent, j'attends, je pressens l'instant immanquable où le coup de sabot à la face renversa toute femme dressé libre, toute vie surgissant au soleil pour danser ! Oui, malgré le tumulte des miens alentour, j'entends déjà, avant même qu'il s'élève et transperce le ciel dur, j'entends le cri de la mort dans la *Fantasia*. » (DJE BAR, 1985, p. 314).

O estudante Flávio cita a menção feita, no romance, à personagem Pauline Roland (que foi uma militante feminista francesa do século XIX). Flávio situa Pauline como uma ancestral da narradora que, através desse romance, grita “resistente lutando pelos seus direitos” (Fig. 2) – direito, sobretudo, de falar e de ser ouvida.

FIGURA 2: Resposta de Flávio à questão 5.2 b, da terceira série de atividades, apêndice disponível em: [clique para acessar o apêndice](#).⁸

5.2 Cinquième Mouvement : B

- a. Les extraits parlé de Pauline Roland, est une féministe socialiste français. Elle le cri de triomphe ancestral, c'est une femme resistente luttant pour leurs droits.
- b. Dans « la fantasia » et « air de nay » remarqué la comparaison de la femme et les combats. La narratrice s'approprie de la langue pour parler de la fantasia de la mort, faisant ainsi une allusion au titre du livre.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Toda esta luta pelo direito de liberdade se estabelece na medida em que estas mulheres ancestrais ganham voz a partir de da narrativa. Tal atitude é percebida pelo estudante Flávio (Fig. 5) como um ato de transgressão ao silenciamento condicionado a essas mulheres. A percepção desse participante sobre esse rompimento com estruturas que pré-estabelecem que a mulher seja um ser submisso e silenciado é evidenciada por Barthes (2008) como um elemento que compõe o processo de fruição mediante

8 Tradução da resposta: a. Os trechos falam de Pauline Roland, uma feminista socialista francesa. Ela (...) o grito de triunfo ancestral, é uma mulher resistente lutando pelos seus direitos. b. Em “*la Fantasia*” e “*air de nay*”, é destacável a comparação da mulher e os combates. A narradora se apropria da língua para falar da fantasia da morte, fazendo assim uma alusão ao título do livro.

a leitura literária. A fruição provoca perdas, desestabilidades, choques, rompimentos diante daquilo que quebra estereótipos e que rompe com a cultura.

Conforme a afirmativa de Duchet (1971) de que a realidade se reproduz na obra literária, Flávio enxerga (Fig. 5) a personagem Pauline Roland como uma figura que de fato existiu e que lutou contra as realidades de imposição da cultura do colonizador e da subalternização da mulher, que estiveram e permanecem presentes, tanto no âmbito africano, quanto no contexto brasileiro. Ao perceber a verossimilhança quanto à atitude da personagem Pauline no romance em estudo, ele a define como uma mulher resistente que luta pelos seus direitos. Dessa forma, o estudante enxerga a literatura como espaço de subterfúgio (COMBE, 2010) onde a mulher árabe luta pelo seu direito de expressão.

Na sequência, ainda analisando por esse viés, respondendo ao questionamento:

Relate o percurso de Chérifa, em destaque no capítulo *Voz* (DJEBAR, 1985, p. 185-200), em que ela trabalha em dois hospitais. É possível ver, em seu trabalho, uma atitude de resistência durante a guerra? Por quê? Justifique a sua resposta com trechos destes capítulos. Em *Corpos enlaçados*, o que diz a narradora sobre Chérifa, enquanto ela libera, para ela, a sua voz? (DJEBAR, 1985, p. 201-203) Justifique com excertos destes capítulos.⁹

A participante Joyce destacou que a personagem Chérifa demonstra atitudes de recusa diante daquilo que lhe foi imposto

9 Racontez le parcours de Chérifa trouvé dans le chapitre Voix (p. 185-200) en travaillant dans deux hôpitaux. Est-ce qu'on voit dans son travail une attitude de résistance pendant la guerre ? Pourquoi ? Justifiez avec des extraits de ces chapitres-là. En *Corps enlacés*, qu'est-ce qui raconte la narratrice à propos de Chérifa, pendant qu'elle libère, pour lui, sa voix ? (p. 201-203) Justifiez avec des extraits de ces chapitres-là.

(Fig. 6). Para a estudante, Chérifa recusou-se a ficar em um lugar onde queriam aprisioná-la, rejeitando ser dominada e, assim, tomou uma posição de resistência em relação aos colonizadores.

FIGURA 3: Resposta de Joyce à questão 1.2 b, referente à terceira série de atividades, apêndice disponível em: [clique para acessar o apêndice¹⁰](#).

Voix et Corps enlacés

B. Pendant tout le chapitre « *Voix* », le personnage Chérifa résiste à plusieurs choses que se passe avec elle. Elle se refuse de rester dans le lieu qu'elle était. Elle se refuse aussi de se marier avec le « chef » de Mouzaïa. Après cela, elle est capturée avec les soldats français et Chérifa continue à se refuser d'être « dominé ». Elle plusieurs choses qu'indiquent ce positionnement avec la guerre : « Je ne vous reconnais pas » Je ne reconnais pas la France ! » (p. 192) ; « je combattais ! [...] Pour ma foi et mes idées ! » (p. 199). Ainsi, est possible d'observer que Chérifa a une position de résistance avec la guerre et les Français. Cette position est évident quand nous observons la paroles de la personnage avec plusieurs particules de negation (*ne, n'...pas*).

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Joyce sinaliza essa recusa através do uso de estruturas de negação em língua francesa, utilizado pela personagem (*ne; n'... pas*), acentuando, assim, uma recusa à dominação, a ser direcionada por outrem e “condenada” a um mesmo “destino” que muitas outras mulheres árabes tinham. A negação ao silenciamento representando uma adesão à liberdade de poder

10 Tradução da resposta: Durante todo o capítulo *Voz*, a personagem Chérifa resiste a diversas coisas que acontecem com ela. Ela se recusa a ficar no lugar em que estava. Ela se recusa, também, a se casar com o ‘chefe’ de Mouzaïa. Depois disso, ela é capturada pelos soldados franceses e Chérifa continua a se recusar a ser ‘dominada’. Ela [faz] várias coisas que indicam esse posicionamento em [relação] à guerra: ‘Eu não os reconheço. Eu não reconheço a França!’ (DJE BAR, 1985, p. 192); ‘eu combatia! [...]. Pela minha fé e minhas ideias!’ (DJE BAR, 1985, p. 199). Assim, é possível observar que Chérifa tem uma posição de resistência com a guerra e os franceses. Essa posição é evidente quando observamos a fala da personagem com várias partículas de negação (*ne, n'...pas*).

fazer suas próprias escolhas é identificada por Joyce como uma posição de resistência de uma mulher que passa a transgredir a “ditadura” instalada pelos franceses e também ao silenciamento imposto pelo patriarcado.

Para Joyce, a personagem Chérifa não se enxergou dentro da realidade de aprisionamento imposta pelos soldados franceses e, por essa razão, falando desse lugar de inferioridade o qual lhe foi condicionado, ela se recusa (Fig. 3) a ter uma raiz única e demonstra seu anseio por desbravar outros espaços, tal como define Glissant (1990) como o pensamento de errância, no qual o indivíduo se desloca da sua referência para estar em relação com o outro e, através desse vínculo, fortalecer a sua identidade para, assim, resistir aos abusos e opressões.

Considerando o romance como um espaço que reflete a realidade social e emocional (DUCHET, 1971), a estudante Joyce identifica a personagem Chérifa como uma mulher que resiste às forças opressoras do colonizador (Fig. 3). Para ela, essa resistência pode ser comparada à de todo o povo argelino, posto que, do mesmo modo com o qual a mulher foi invadida pelas forças patriarcalistas, a Argélia foi invadida pelas forças imperialistas.

A estudante também faz uma relação entre a esterilidade da personagem Djennet e a esterilidade do país argelino, como uma forma de expressar a impossibilidade de a Argélia gerar os frutos de sua própria cultura, uma vez que estava sendo sufocada pela imposição francesa em seu país. Essa é mais uma constatação de que cada mulher fala a partir de sua ancoragem no tempo, no espaço e na história, conforme situado por Braidotti (2002). Desse modo, a esterilidade da personagem compreendida por Joyce (Fig. 4) como uma analogia à situação da Argélia colonial, corrobora a presença das forças opressoras que sufocam tanto a identidade da mulher, quanto a da sua nação.

Nessa esteira, ambas ganham voz através da narrativa de Assia Djebar, refletindo o que Horer (1973) nomeia de recriação do universo social por meio da escrita. Para ele, essa é a marca da escrita de mulheres magrebinas, considerando-se que através de suas narrativas, elas fazem falar aqueles que foram silenciados e/ou subalternizados sendo, ela própria, uma silenciada. Assim, movida pelo questionamento da questão 2.1 b, da terceira série de atividades (cf. terceira nota de rodapé), Joyce apresenta a seguinte reflexão:

FIGURA 4: Resposta de Joyce à questão 2.1 b (terceira série de atividades, apêndice disponível em: [<clique para acessar o apêndice>](#)).¹¹

Voix et Murmures

B. Ainsi comme la femme, l'Algérie a résisté l'invasion des Français. Même avec la présence étrangère, les Algériens ont gardé leurs forces pour résister aux attaques françaises. Cette résistante peut être représenter à partir de la femme comme refuge des algériens.

L'stérilité de Djennet peut faire rapport avec l'stérilité d'Algérie, parce que ainsi comme Djennet ne pouvait pas avoir des « fruits », l'Algérie ne pouvait pas avoir des fruits. Cela de passe parce que l'Algérie, comme pays conquis/envahi n'il y avait pas la possibilité, à ce moment, de produire sa propre cultures, d'avoir les propres fruits, unes fois que les Français ont pris possession de tout ou presque tout.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

11 Tradução da resposta: Assim como a mulher, a Argélia resistiu à invasão dos franceses. Mesmo com a presença estrangeira, as argelinas guardaram suas forças para resistir aos ataques franceses. Essa resistência pode ser representada a partir da mulher como refúgio dos argelinos. A esterilidade de Djennet pode ter uma relação com a esterilidade da Argélia, porque assim como Djennet não podia ter “frutos”, a Argélia também não podia. Isso ocorre porque a Argélia como país conquistado/invadido não tinha a possibilidade, nesse momento, de produzir a sua própria cultura, de ter seus próprios frutos, uma vez que os franceses tomaram posse de tudo, ou de quase tudo.

Na continuidade, a estudante Marta enxerga as três personagens nomeadas de “três meninas enclausuradas” (personagens femininas que aparecem na primeira parte do romance) como corajosas (Fig. 8) porque, ao adentrarem na biblioteca do irmão, fizeram algo que lhes era proibido: passaram a ler romances, a ver cartões postais com imagens sensuais e a discutir sobre os romances que liam.

Para Marta, apesar de realizarem esses momentos de leitura às escondidas, essa era a forma que essas mulheres encontraram para resistir: transgredindo frente às proibições que lhes eram impostas. A estudante também afirma que, ao entrarem em contato com a leitura de obras literárias e com diversos outros textos encontrados em uma biblioteca, as meninas se sentiam mais velhas.

Logo, podemos compreender a sensação de crescimento intelectual a partir das reflexões de Alonso (2004), que afirma que a escrita pode reagrupar elementos identitários da mulher e contribuir para com a expansão da sua subjetividade. Desse modo, a não-unidade de sua subjetividade as leva a designar o que Deleuze e Guattari (2000) e, também, Glissant (1990) chamam de identidade-rizoma. Ou seja, uma identidade que não é composta por uma raiz única, um único caminho, mas aquela que tem a liberdade de escolher para onde vai e a opção de seguir, seja pelo subterrâneo, seja pelas vias aéreas, sem sufocar nenhuma outra raiz que esteja ao seu redor. Assim, essas personagens mencionadas por Marta criam raízes rizomáticas e passam ler os livros que desejam, rompendo com a proibição de não acessarem a biblioteca.

FIGURA 5: Resposta de Marta à sexta questão da primeira série de atividades, apêndice disponível em: [clique para acessar o apêndice](#).¹²

6. La personnage-narratrice et la benjamine – des trois filles cloîtrées – ont ouvrir la bibliothèque du frère de la benjamine et ont découvrir « un album de photographies érotiques et, dans une enveloppe, des cartes postales d'Ouled-Naïls alourdis de bijoux, les seins nus » (p. 20-21). À partir de cet événement, elles ont passé a lire et discuter sur les romans qu'elles ont lu et elles ont se sentaient plus vieilles. Elles ont été très courageuse parce que elles ont faire une chose interdite.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

A estudante Marta destaca um episódio no qual (Fig. 9) a mãe da narradora chama o seu esposo pelo nome; todavia, esse ato escandalizou os vizinhos, pois as leis diziam que a mulher deveria usar a terceira pessoa do singular para dirigir-se aos seus maridos. Marta caracteriza essa atitude como uma “audaciosa e corajosa” forma de “romper com um costume cultural de seu povo; e uma forma de resistência aos costumes que colocam a mulher como submissa com relação aos homens” (Fig. 6).

12 Tradução da resposta: A personagem-narradora e a amiga mais nova dentre as suas irmãs – das três meninas enclausuradas – abriram a biblioteca do irmão (...) e descobriram “um álbum de fotografias eróticas e, em um envelope, cartões postais de Ouled-Naïls [sociedade tribal berbère] plenas de joias, com os seios nus.” (p. 20-21). A partir disso, elas passaram a ler e a discutir sobre os romances que leram e começaram a se sentir mais velhas. Elas foram muito corajosas porque fizeram algo proibido.

FIGURA 6: Resposta de Marta à questão 11, presente na primeira série de atividades, apêndice disponível em: [clique para acessar o apêndice](#) ¹³

11. D'abord, la mère de la personnage-narratrice ne désignait jamais – comme toutes les femmes algériennes – son mari que par le pronom personnel arabe correspondant à « lui », mais après, quand elle a appris la langue française avec les épouses des collègues de son mari, elle a commencé à l'appeler par son prénom. Cette attitude de transgression réalisée par la mère de la narratrice est très audacieuse et courageuse, parce que c'est une façon de rompre avec une coutume culturelle de son peuple, c'est une forme de résistance aux coutumes qui placent les femmes comme soumises devant les hommes.

FONTE: Extraído das atividades aplicadas.

Para a estudante, a nominalização íntima da personagem para com o marido se caracteriza como uma atitude “corajosa”. Trata-se de uma significativa coragem diante da sociedade patriarcal e impositiva, que faz a mulher considerar-se inferior em relação ao homem, dirigindo-se a ele da forma mais distante possível. Esse rompimento com as determinações culturais, pontuado por Marta, faz parte do processo de descolonização feminina (BONNICI, 2009), o qual é marcado pela luta da mulher contra o machismo em suas diversas formas, bem como contra os abusos cometidos pelos colonizadores que permanecem em suas nações e em suas mentes, mesmo após o término do período colonial.

A experiência de buscar confluência no ensino de FLE e o de literatura no espaço da sala de aula justifica-se ainda mais quando percebemos os benefícios que podem ser obtidos pela leitura de

13 Tradução da resposta à questão 11: “Inicialmente, a mãe da personagem-narradora apenas designava – como todas as outras mulheres argelinas – seu marido pelo pronome pessoal árabe correspondente a ‘ele’, mas, depois, quando ela aprendeu a língua francesa com as esposas dos colegas de seu marido, ela começou a chamá-lo pelo seu nome. Essa atitude de transgressão realizada pela mãe da narradora é muito audaciosa e corajosa, porque é uma forma de romper com um costume cultural de seu povo, é uma forma de resistência aos costumes que colocam as mulheres como submissas diante dos homens.”

uma obra literária. Além da reorganização cognitiva discutida por Candido (2004), na qual são reformulados os pensamentos referentes ao enredo de determinada narrativa quando aliados aos seus conhecimentos de mundo, novas informações linguísticas podem ser adquiridas no ato da leitura. Ou seja, na medida em que o leitor constrói uma interpretação sobre o enredo do romance em estudo, os seus conhecimentos de mundo também passam por essa espécie de mobilização e de adequação cognitiva e/ou intelectual.

Nesse sentido, a estudante Marta demonstra ter uma percepção prévia sobre as práticas culturais do universo árabe e aciona esse conhecimento, associando-o à resistência demonstrada pela mulher ao transgredir uma característica cultural e religiosa de proibição e inferioridade socialmente imposta às mulheres argelinas. Por isso, Marta classifica como uma atitude de coragem o fato de as três jovens enclausuradas entrarem na biblioteca, proibida, de seu irmão.

Também é possível que essa estudante, futura professora, tenha enxergado essa situação como absurda – o fato de a biblioteca ser proibida para as mulheres – haja vista ter realizado um paralelo cultural com o nosso país. Isso ratifica o quanto se faz relevante a leitura do romance em estudo, de modo que esta mobiliza tais reflexões dentro da aula de FLE, fazendo-nos enxergar as diferenças culturais e pensar sobre a nossa própria, conduzidos pelo cerne da alteridade.

Em nosso país, as mulheres não são proibidas de entrar, por exemplo, em bibliotecas; no entanto, de modo geral, o índice de pessoas que busca a aquisição de conhecimentos em bibliotecas é consideravelmente baixo. De acordo com as pesquisas do PISA (2016), o Brasil se encontra na 59ª posição do ranking de leitura. Assim, refletimos sobre a desvalorização do estudo e do crescimento

intelectual no Brasil, enquanto, diante da desigualdade de gênero em outras sociedades, a mulher luta para conseguir esse acesso ou o faz de forma velada, escondida. Portanto, pode-se repensar sobre questões políticas, culturais e ideológicas em aula de FLE, uma vez que esse é um espaço propício para se estabelecerem novas significações acerca de culturas, de valores e de ideologias, imperativas para a formação da criticidade de um indivíduo.

Em resposta ao questionamento:

A atitude de coragem das mulheres durante a tomada da Argélia é evocada pela narradora, de forma a lembrar as trocas epistolares das jovens meninas confinadas durante a sua infância. Ela justifica essa escrita como uma maneira de ‘respirar um novo oxigênio’ e de ‘superar o trágico’ (DJEBAR, 1985, p. 67-68). Relacione essa lembrança de infância ao registro de bravura das mulheres durante a guerra.¹⁴

a estudante Mércia utiliza o termo “coragem” (Fig. 7) para designar a atitude que tiveram as três meninas enclausuradas de escrever cartas a homens usando pseudônimos de celebridades, em uma tentativa de ter uma oportunidade para se comunicar com outras pessoas além daquelas de sua família. Também menciona esse mesmo ímpeto aplicado ao momento das guerras, no qual, reconstruindo esses episódios, Assia Djebbar insere a figura da mulher, dando-lhe a oportunidade de enfrentar o processo colonialista. Esses dois momentos são nomeados por Mércia como atitudes de “resistência” que são direcionadas como maneiras de lutar contra a “opressão” sofrida por essas mulheres.

14 L'attitude de courage des femmes pendant la prise de l'Algérie est évoqué, par la narratrice, d'une façon à rappeler les échanges épistolaires des jeunes filles enfermées de son enfance. Elle justifie cette écriture comme une manière de « respirer un nouvel oxygène » et « surmonter le tragique » (DJEBAR, 1985, p. 67-68). Faites un rapport entre l'évocation de ce rappel d'enfance et l'enregistrement du courage des femmes pendant la guerre.

FIGURA 7: Resposta de Mércia à questão 13 da primeira série de atividades, apêndice disponível em: [clique para acessar o apêndice](#)¹⁵.

13. L'analogie faite à propos de la courage de les femmes dans la guerre et des filles qui écrivent lettres, demontre que dans les deux moments les filles un démontrer résistance pour ce que a été imposé, elles demontre courage pour finir avec l'oppression.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

A influência exercida por um contexto social está diretamente ligada ao crescimento cognitivo e aos processos de aprendizagem (VYGOTSKY, 2002). Logo, vemos que, por meio da leitura do romance, as aquisições culturais e comunicativas, dentre outros aspectos, viabilizam a construção de sentidos no ato da leitura do texto literário.

A participante Mércia interpreta a analogia referente à escrita das jovens meninas, como uma forma de retirar do apagamento a mulher argelina que tem voz e que deseja comunicar-se além-fronteiras. Apesar disso lhe ser negado, a narrativa torna possível que essas meninas falem e escrevam.

A estudante Mércia ainda afirma que a “Argélia-mulher” é impossível de se conquistar (Fig. 8), pois sendo corajosa, não se rende facilmente ao inimigo invasor. Essa resposta se dá em relação à questão:

Relacione os seguintes excertos, dando ênfase à insubmissão desta “Argélia-mulher” (DJEBAR, 1985, p. 84). Por que ela é “impossível de aprisionar”?

I: “O indígena, mesmo quando ele parece ser submisso, ele não se deixa vencer. Ele não olha para cima para ver seu

15 A analogia feita entre a coragem das mulheres na guerra e a das meninas que escrevem cartas demonstra que em dois momentos as meninas demonstraram resistência para o que lhes foi imposto, elas demonstram coragem para acabar com a opressão.

conquistador. Não o “reconhece”. Não o nomeia. O que é uma vitória se não for nomeada? Estas cartas falam, em essência, de uma Argélia-mulher que é impossível de controlar. Fantasma de uma Argélia vencida: cada combate afasta ainda mais o esgotamento da revolta”. (DJEBAR, 1985, p. 84).

“(…) Este mundo estrangeiro que eles penetravam de forma quase sexual (...) eles o fazem como uma defloração. A África é tomada, apesar da recusa, que só pode ser sufocada. (DJEBAR, 1985, p. 85).¹⁶

E ela nos conduz à afirmação de Séoud (1997) sobre a capacidade que uma obra literária tem de corroborar novas significações culturais e ideológicas, podendo fomentar discussões a respeito de situações problemáticas em sala de aula, levando os aprendizes à construção de uma consciência crítica.

16 Faites un rapport entre les extraits suivants, mettant en évidence l'insoumission de cette « Algérie-femme » (DJEBAR, 1985, p. 84). Pourquoi est-elle « impossible à apprivoiser » ?

« L'indigène, même quand il semble soumis, n'est pas vaincu. Ne lève pas les yeux pour regarder son vainqueur. Ne le 'reconnait' pas. Ne le nomme pas. Qu'est-ce qu'une victoire si elle n'est pas nommée ? » (p. 83). Ces lettres parlent, dans le fond, d'une Algérie-femme impossible à apprivoiser. Fantôme d'une Algérie domptée : chaque combat éloigne encore plus l'épuisement de la révolte. » (DJEBAR, 1985, p. 84).

« (...) Ce monde étranger qu'ils pénétraient quasiment sur le mode sexuel (...) Y pénètrent comme un une défloration. L'Afrique est prise malgré le refus qu'elle ne peut étouffer. » (DJEBAR, 1985, p. 85).

FIGURA 8: Resposta de Mércia à questão 5 da segunda série de atividades, apêndice disponível em: [clique para acessar o apêndice](#)¹⁷.

5. La narratrice parle de l'Algérie comme une femme, une femme courageuse. Selon elle, cet femme est impossible à apprivoiser parce que elle ne se rend pas face à l'ennemie. Elle, de la même façon que un Indien, résiste. Elle n'adopte pas la culture de l'autre, elle a ses propres croyances et valeurs "elle ne lève pas les yeux pour regarder son vainqueur. Ne le reconnaît pas".

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Assim como o nativo argelino face aos ataques invasores da colônia francesa, a mulher resiste, não concordando em adotar a cultura do outro porque tem suas próprias crenças e valores, não reconhecendo ou legitimando aquele vem para colonizá-la. Entendemos que, como apontado por Bonnici (2009), essas reflexões em aula de FLE levam os professores em formação a um pensamento politicamente consciente no que diz respeito à problemática da dupla colonização da mulher.

Considerações finais

Nesta pesquisa buscamos refletir sobre o ensino do FLE (Francês como Língua Estrangeira), verificando a sala de aula como um espaço importante para propiciar a sensibilização à leitura literária. Enxergamos, pois, esse processo como um caminho didático que pode favorecer o ensino da referida língua em suas dimensões linguístico-culturais. Contudo, esse não é um caminho tão simples de ser trilhado. Os estudos de Roland Barthes

17 Tradução da resposta: A narradora fala da Argélia como uma mulher, uma mulher corajosa. Segundo ela, essa mulher é impossível de se conquistar, porque ela não se entrega fácil ao inimigo. Ela, da mesma forma que um indígena, resiste. Ela não adota a cultura do outro, ela tem suas próprias crenças e valores 'ela não levanta seus olhos para olhar seu vencedor. Não o reconhece.' “.

(2008) sobre o doloroso processo da leitura literária atestam que este pode ser um caminho de rupturas, de perdas e de choques. Esses rompimentos que constituem o processo de fruição levam o leitor a sair do conforto da sua cultura, das ditas verdades universais, das certezas pré-estabelecidas, para ir ao encontro do outro. Através da leitura literária, é possível conhecer o universo de culturas existentes que nos cercam, sobretudo se falamos sobre o contexto brasileiro.

Acreditamos que, em nosso contexto, esse encontro com o outro se faz necessário, sobretudo para resgatar as nossas raízes identitárias, estabelecendo, assim, uma ponte entre nós e aqueles que fazem parte da nossa miscigenação étnica, pois, há muito da África dentro do Brasil. Assim, concordamos com Rolon (2011) quando assegura que o contato do aprendiz de FLE com o texto literário oriundo do continente africano pode estabelecer um resgate de nossas raízes e marcas identitárias.

Desse modo, a Relação de que fala Glissant (1990), como um contato entre realidades culturais distintas não por imposição mas, através de um movimento espiral que gere vínculos, transformações e renovações, deve se dar entre o Brasil e a África, não de modo restrito com relação à região Sul, mas, se deve incluir também toda a região Norte, compreendendo assim o Magrebe e o Machreck, com toda a sua pluralidade cultural, cujas culturas diversas também fazem parte das nossas; as raízes rizomáticas devem continuar se relacionando e se crioulizando.

Movidos pelo intuito de levar os participantes da pesquisa, professores em formação, ao encontro dessa África plural, levamos o romance para a sala de aula de FLE, o romance *L'amour, la Fantasia*, da escritora argelina Assia Djebar. A leitura dessa obra proporcionou para os estudantes, a visão de uma Argélia que faz parte da África, com a qual temos vínculos étnicos e culturais e,

também, de uma mulher árabe assume identidades múltiplas e que tem a literatura como um espaço de subterfúgio para lutar contra as forças opressoras do patriarcalismo e do imperialismo.

Acreditamos que levando esse romance para a sala de aula de FLE, as reflexões acerca da subalternização à qual a mulher foi condicionada podem favorecer o ensino/aprendizagem da língua francesa, motivando os aprendizes a despertarem uma visão crítica, tendo a alteridade como cerne. Além disso, a leitura literária possibilitará a aquisição das competências leitora, cultural e comunicativa, promovendo uma reflexão não apenas sobre a cultura do outro, mas, também, sobre a sua própria.

Referências

ALONSO, J. B. **Femme, identité, écriture dans les textes francophones du Maghreb**. Séminaire sur « Le roman français et francophone : thèmes et auteurs contemporains». Universidad de Alicante - Departamento de Filologías Integradas, 2004.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BOAHEN, A. A. **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935** – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. Bauru: **Mimesis**, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998.

BONNICI, T. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009: 257-286.

BRAIDOTTI, R. Diferença, diversidade e subjetividade. Trad.: Roberto Barbosa. **Revista Labrys, estudos femininos**, nº 1-2, 2002, p. 1-16.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

COMBE, D. **Les littératures francophones** - questions, débats, polemiques. Presses Universitaires de France. Paris, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução: Aurélio G. Neto e Célia P. Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

DJEBAR, A. **L'amour, la Fantasia**. Paris : Albin Michel, 1985.

DUCHET, C. **Pour une sociocritique ou variations sur un incipit, Littérature**, nº 1 (février 1971).

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf> Acesso em: 03/04/2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GLISSANT, É. **Poétique de la relation**. Paris, Editions Gallimard, 1990.

NETO, M. L. A. A sociologia da literatura: origens e questionamentos. **Revista Entrelaces**. Ceará: UFC, 2007. Disponível em: <http://www.entrelaces.ufc.br/miguel.pdf>. Acesso em: 04/09/2016.

PINHEIRO-MARIZ, J.; BLONDEAU, N. Há uma voz feminina nos mares e nos continentes de Língua Francesa? In: **Pontos de Interrogação** n. 1. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. A produção de autoria feminina - Vol. 2, n. 1, jan./jun. 2012. Universidade do Estado da Bahia, Campus II – Alagoinhas, 2012.

PISA, **Programme for International Student Assessment**, 2016. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Brazil.pdf>> Acesso em: 12/04/2017.

SÉOUD, A. **Pour une didactique de la littérature. Langues et Apprentissage de Langues**. Paris: Didier, 1997.

YGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

**POLÍTICA LINGUÍSTICA E
REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA
FRANCESA**

REPRESENTAÇÕES DOS COGNATOS NA LÍNGUA FRANCESA POR PROFESSORES DE FLE EM FORMAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

*Emerson Patrício de Morais Filho
Josilene Pinheiro-Mariz*

Introdução

Há muito tempo, é conhecido entre didatas e professores de línguas estrangeiras o fato de que, à medida que avançam no aprendizado da língua-alvo¹, os aprendizes, que possuem a língua primeira (L1)² de mesma

1 A língua-alvo é a que se pretende aprender ou ensinar. A língua-alvo pode ser designada ora de língua segunda (L2) e ora de língua estrangeira (LE). A distinção tem pertinência em situação pedagógica. Assim, dizemos que a língua francesa é L2 na Costa do Marfim, mas LE no Brasil, por exemplo. Do ponto de vista dos mecanismos de apropriação linguística, não se pode dizer que a diferença terminológica represente uma real diferença (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p.16).

2 No que concerne à denominação das línguas em contato pelo processo

raiz da língua segunda (L2), evitam a utilização, em L2, de termos semelhantes dos da sua L1, isto é, de cognatos, quando há um sinônimo diferente etimologicamente do termo utilizado em L1. Assim, estudantes lusófonos de francês como língua estrangeira (FLE) tendem, por exemplo, a utilizar o verbo *s'amuser*, em francês, em vez de *se divertir* (verbo idêntico ao português), por acharem este segundo muito suspeito: um falso cognato. Os professores, por sua vez, insistem – não sem razão – em prevenir os aprendizes dos falsos cognatos da língua francesa, como a palavra *depuis* (mais frequentemente traduzida como “desde” e não “depois”, como poderiam supor os estudantes) ou *attirer* (que significa “atrair” e não “atirar”), entre outras. O problema, disso tudo, consiste em encontrar um meio de dissuadir suficientemente os aprendizes de considerar a transferência como um procedimento de aquisição (DABÈNE, 1975, p. 55) sem, contudo, privá-los desse recurso inegável e riquíssimo de apropriação de uma língua estrangeira (LE).

Se, por um lado, a generalização de transferências entre as estruturas de L1 e L2 podem provocar graves problemas de compreensão ou de “criações”, por parte do aluno, de termos inexistentes na língua-alvo³, a hipercorreção também pode, por

de apropriação, nós designaremos a língua de socialização de “língua primeira” (ou L1), em vez de língua materna. A designação “língua materna” nos parece insuficiente por causa das conotações que ela veicula, e, sobretudo, porque ela é inadequada nas situações de multilinguismo e das migrações (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p.16). A referência à mãe sugerida pela denominação “língua materna” há muito é contestada. As práticas de linguagem assim designadas nem sempre correspondem, na verdade, às da mãe ou não são necessariamente transmitidas por ela.

- 3 Podemos citar como exemplo, no caso de estudantes lusófonos de FLE, a generalização de correspondências entre verbos terminados em -er, em francês, e verbos em -ar em português (como *laver/lavar*, *danser/dançar*, *terminer/terminar*), que pode levar o aprendiz a “criar” verbos em francês como *namorer**, *espérer** (no sentido de esperar, aguardar), *contrater** (no sentido de empregar).

outro lado, acarretar déficits no processo de apropriação da L2. Partindo desse problema, no presente artigo, buscamos apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa realizada junto a estudantes do curso de licenciatura em Letras-Francês e Português, de uma universidade pública brasileira, no intento de investigar acerca das representações que esses estudantes têm em relação aos cognatos existentes na língua francesa. Para isso, elaboramos um questionário no *google form* e o aplicamos em duas turmas de língua francesa (francês III e francês VI), constituindo-se, assim, uma pesquisa de levantamento, cujos dados foram analisados a partir de uma abordagem quali-quantitativa. Os participantes desta pesquisa possuem nível de francês entre A2 e B1 da escala estabelecida pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL – 2001). Nossas perguntas investigativas são as seguintes: quais representações esses estudantes têm acerca da distância/proximidade entre o sistema da L1 e L2 (no caso, entre o francês e o português brasileiro)? Quais cognatos são percebidos como mais “suspeitos”? por que razões? No intento de respondermos a essas perguntas, analisaremos os dados à luz da didática de línguas, com base em Dabène (1975), Castellotti e Moore (2002), na psicologia cognitiva (GAONAC’H, 1987), na psicolinguística (KELLERMAN, 1979, 1980; JORDENS, 1979; GIACOBBE; LUCAS, 1980, 1982; CAMMAROTA; GIACOBBE, 1986), entre outros.

Ressaltamos que a realização desta pesquisa foi outorgada pelo Conselho de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro, da Universidade Federal de Campina Grande, sob o parecer consubstanciado número 3.620.918. Além disso, os dados desta pesquisa só foram coletados e divulgados mediante concordância dos participantes ao *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* e foram assegurados a preservação dos dados, a confidencialidade e o anonimato dos indivíduos. Este artigo é um

recorte da nossa pesquisa de doutorado, que se encontra em fase de coleta de dados e que tem como escopo investigar acerca da relação dos estudantes dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas com a leitura literária, por meio de suas autobiografias de leitores e memórias de leituras e pela interação desses estudantes por meio da intercompreensão mediada pela plataforma MIRIADI⁴.

Antes de apresentarmos os dados da nossa análise, faz-se necessário traçarmos brevemente o estado da arte acerca do tema. Dessa forma, citaremos algumas pesquisas e trabalhos teóricos que tiveram como escopo o estudo das representações das línguas (L1 e L2) e de suas implicações no processo de apropriação da língua-alvo.

As representações das línguas (L1 e L2) e suas implicações no processo de apropriação da língua-alvo

As estratégias empregadas pelos estudantes no processo de aprendizagem de LE variam significativamente, de acordo com as representações que o aluno faz das línguas (L1 e L2), de suas normas, de suas características, de seus *status*, de suas semelhanças ou diferenças. Essas estratégias se revelam por meio das atitudes linguageiras (de produções orais ou escritas) dos aprendizes e pela aceitabilidade (ou não) de certas estruturas da língua-alvo, que são os traços dessas representações. Algumas dessas estratégias já foram bem descritas em trabalhos anteriores⁵ como a generalização, simplificação de estruturas ou evitação de certas dificuldades linguísticas, típicas da situação de produção. Por isso, é de fundamental importância para os professores e didatas

4 O Portal Miriadi é uma plataforma *online* que propõe formações variadas em línguas e em outras áreas mediadas pela intercompreensão. Fonte: <https://www.miriadi.net/>

5 Ver Gaonac'h (1987), nas referências.

conhecerem essas representações para melhor compreender os mecanismos de apropriação de L2/LE e poder agir sobre elas, tendo em vista o fato de que as representações não são fixa e inalteráveis, mas maleáveis e evolutivas.

Os estudos acerca das percepções dos locutores no que concerne às línguas e seus usos foram problematizados, segundo Castellotti e Moore (2002, p. 7), a partir dos anos de 1960, através da noção de atitude. Esses estudos exploraram “as imagens das línguas para explicar os comportamentos linguísticos, interessando-se aos valores subjetivos atribuídos às línguas e a suas variedades e às avaliações sociais que elas suscitam nos locutores⁶” (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 7).

As noções de atitude e de representação, ambas emprestadas da psicologia social, apresentam vários pontos em comum e são, às vezes, utilizadas como sinônimas. Acreditamos, no entanto, que é importante distinguir essas duas noções, pois “a atitude é geralmente definida como uma disposição a reagir de maneira favorável ou não a uma classe de objeto: ‘uma (pré)-disposição psíquica latente, adquirida, a reagir de uma certa maneira a um objeto’ (LÜDI; PY, 1986, p. 97)” (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 7). A representação, por sua vez, surge das inter-relações sociais por meio da comunicação – por isso é chamada de representação social – e é definida como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem objetivo prático de colaborar para a construção de uma realidade comum a um

6 Elles explorent les images des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s’intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu’elles suscitent chez les locuteurs. (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 7).

7 l’attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d’objet : “ une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d’une certaine manière à un objet” (LÜDI; PY, 1986, p. 97). (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 7).

conjunto social⁸) (JODELET, 1989, p. 36). Podemos, portanto, estabelecer uma relação de causa e efeito entre representação e atitude, isto é, a representação de um sujeito – que é socialmente partilhada – sobre um objeto, reflete em sua pré-disposição a agir de certa maneira diante desse objeto.

Os estudos sobre representações no contexto da didática de línguas tiveram fortes implicações didáticas ao longo da evolução das abordagens de ensino de LE/L2 e contribuíram fortemente para o surgimento, a partir dos anos de 1990, das chamadas abordagens plurais das línguas e das culturas⁹ e para a formulação das orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL – 2001), sobretudo no que concerne ao papel da L1 nos procedimentos de ensino-aprendizagem de L2/LE. Essas novas orientações se pautaram em pesquisas que foram desenvolvidas ao longo dos anos, as quais tentaremos retomar sumariamente alguns de seus resultados a fim de entender melhor o estado da arte sobre o tema.

No contexto de ensino-aprendizagem de LE/L2, as representações que os aprendizes constroem acerca da distância interlinguística que separa o sistema de sua L1 ao da língua-alvo, da dificuldade ou facilidade de aprendê-la, são influenciadas por fatores como: imagem socialmente veiculada daquela língua-cultura (os estereótipos), as relações entre os países, o modo como essas línguas são ensinadas, a estrutura do sistema educacional, as representações dos professores acerca das línguas

8 une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social.

9 Chamamos de plurais as abordagens didáticas que implementam atividades de ensino-aprendizagem que envolvem, ao mesmo tempo, muitas variedades linguísticas e culturais [...] e de “singulares” as abordagens nas quais a atenção se volta para apenas uma língua-cultura em particular, tomada isoladamente (CARAP, 2009, p. 5).

etc. No que concerne a este último, eles (os professores) seriam os “transmissores” de modelos de aprendizagem e, por extensão, de modelos de representações das línguas. As interações em sala de aula entre professor e alunos funcionam por meio de um “contrato didático”, implícito ou explícito, que estabelece regras de funcionamento das atividades em sala de aula. Assim, o fato de alguns professores dizerem objetivar sempre a “fazer os alunos pensarem diretamente na língua estrangeira” (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 16), faz com que esses alunos que, de forma natural, recorrem à L1 evoquem muito mais esse fato como um hábito vergonhoso do que um apoio frutuoso (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 17).

Em relação aos modos de exposição às línguas, os chamados “*inputs*”, Beacco (2001) demonstrou que muitos materiais didáticos, como livros e gramáticas, elaborados por autores que tiveram a experiência de ensino para públicos linguísticos específicos e que conhecem a sua língua, buscam apresentar a língua-alvo de forma a acentuar a diferenciação dos cognatos existentes entre L1 e L2, estabelecendo, assim, distâncias entre essas línguas. Essa forma de apresentar a língua tem o efeito de construir representações difusas de “setores” específicos da língua-alvo, que serão considerados como “característicos” dela (BEACCO, 2001, p. 102). “Esses tipos de inventários traçariam, assim, uma imagem léxico-morfo-sintática da ‘identidade’ de uma língua tal como ela é percebida pelos alofones, o que pode estar na origem de outras representações destas: facilidade de aprendizagem, qualidades estéticas...”¹⁰ (BEACCO, 2001, p. 103-104).

10 Ces sortes d’inventaires dessineraient ainsi une image lexico-morpho-syntaxique de « l’identité » d’une langue telle qu’elle est perçue par des allophones, laquelle peut être à l’origine d’autres représentations de celles-ci : facilité d’apprentissage, qualités esthétiques... (BEACCO, 2001, p. 103-104)

É importante ressaltar ainda que a própria abordagem de ensino, baseada em uma perspectiva “singular” de ensino, isto é, centrada apenas nos valores da língua-alvo, corroboram, de forma não negligenciável, para o surgimento desse tipo de representações. Sobre isso, Dabène acrescenta:

Certamente, seria necessário respeitar a lei da diferenciação dos estímulos e colocar as palavras em contextos que maximizam as diferenças - um pouco como os fonéticos fazem jogando, para evitar confusões, em ambientes fonéticos contrastantes, mas ao preço de que acrobacias didáticas? E mesmo que consigamos, fica-se a questionar se o remédio não seria pior do que a doença, na medida em que - a lei da generalização em ação - o aluno corre o risco de, ao construir os seus microsistemas sucessivos, ver oposições onde não há. [...] O problema basicamente consiste em dissuadir suficientemente o aluno de considerar a transferência como um procedimento de aquisição. O que resulta - obviamente - em privar-se de uma facilitação inegável. É possível? Pessoalmente, ficaríamos tentados a duvidar, porque aqui nos deparamos com muitas ideias aceitas sobre a «facilidade» das línguas românicas. [...] ficamos perplexos quanto aos meios a serem implementados para dissipar essa «ilusão» que tudo contribui para criar¹¹. (DABENE, 1975, p. 54-55)

11 Il faudrait, certes, respecter la loi de différenciation des stimuli et placer les vocables dans des contextes qui maximalisent les différences – un peu comme le font les phonéticiens en jouant, pour éviter les confusions, sur des entourages phonétiques contrastés, mais au prix de quelles acrobaties didactiques? Et quand bien même y parviendrait-on, il est loisible de se demander si le remède ne serait pas pire que le mal, dans la mesure où – la loi de généralisation jouant – l’élève risque, en construisant ses micro-systèmes successifs, de voir des oppositions là où il n’en existe pas. [...] Le problème revient, au fond, à dissuader suffisamment l’élève de considérer le transfert comme procédure d’acquisition. Ce qui aboutit – de toute évidence – à se priver d’une facilitation indéniable. Est-ce possible ? Personnellement nous serions tentés d’en douter car on se heurte ici à bien des idées reçues sur la «facilité» des langues romanes. [...] nous restons perplexe quant aux moyens à mettre en oeuvre pour dissiper cette «illusion» que tout contribue à créer. (DABÈNE, 1975, p. 54-55)

Portanto, como se evidencia, Dabène, já na década de 70, percebia alguns problemas causados pelo modelo de ensino baseado em abordagens singulares no processo de ensino-aprendizagem de L2/LE e apontava para a necessidade de uma abordagem diferenciada para o ensino de línguas aparentadas (das línguas românicas, no caso). Suas inquietações a impulsionaram, mais tarde, a se tornar uma das precursoras da didática do plurilinguismo, com a criação do programa *Galatea*¹² no início da década de 1990.

Kellerman (1979, 1980) e Jordens (1979) demonstraram que a influência da L1 no processo de aquisição de uma L2/LE não se dava apenas em termos puramente mecânicos de diferenças e semelhanças formais e funcionais. A contribuição essencial desses pesquisadores foi de mostrar que o aprendiz possui uma representação da especificidade das línguas em presença e que esse fator intervém na sua atividade em L2/LE. Dois elementos, pelo menos, alimentam a noção de especificidade: a percepção da distância interlinguística ou do parentesco interlinguístico e as intuições do aprendiz sobre as relações de marca no interior de sua própria L1. Para Kellerman (1979, 1980) e Jordens (1979), o aprendiz de uma L2/LE é conduzido a distinguir uma zona neutra e uma zona marcada na L1. As expressões idiomáticas, por exemplo, são geralmente percebidas como pertencentes à zona marcada, é a parte categorizada como neutra que dará lugar a uma eventual atividade de transferência em L2/LE. Assim, mesmo se duas expressões idiomáticas são literalmente traduzíveis de uma língua para a outra, o aprendiz evitará tal procedimento em função de sua tipologia interlinguística subjetiva. O interesse

12 Esse projeto tem por objetivo “a elaboração de documentos didáticos destinados a treinar os sujeitos de língua materna romana à compreensão escrita e oral rápida de outra língua romana” (DEGACHE, 1997).

das pesquisas de Kellerman e de Jordens foi de demonstrar que o recurso à L1 supõe a consulta de representações que o aprendiz elaborou em relação à distância interlinguística (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 72).

Sobre esse fato, é importante fazermos um parêntese, a fim de ilustrar esse fenômeno linguístico em sala de aula. Para isso, citarei um exemplo retirado da minha própria experiência enquanto professor de francês como língua estrangeira (FLE). Certo dia, recebera, em uma de minhas turmas, uma estagiária que, na ocasião, iria aplicar uma atividade de regência junto aos alunos e seria avaliada por mim, enquanto professor responsável pela turma, e pela professora da disciplina de estágio. Em dado momento da regência, a estagiária, que estava jogando o “jogo da força” com os alunos, os quais não conseguiam mais identificar a palavra enigma, se viu sem saber como lidar com a situação. Eu, com o intuito de ajudá-la, dei a seguinte sugestão: *Peux-tu donner une piste?* [você pode dar uma pista?]. De imediato, a professora de estágio, achando que eu havia empregado a expressão de forma errada, por influência da língua portuguesa, me corrigiu dizendo: *Peut-tu donner un tuyau?* [você pode dar uma dica?] (ainda que eu não estivesse errado).

A expressão em francês “*donner une piste*”, ainda que de uso mais corrente que a expressão “*donner un tuyau*”, de mesmo significado dentro do contexto, causou uma desconfiança na professora por conta da semelhança extrema com a língua portuguesa e por pertencer à zona marcada descrita por Kellerman (1979, 1980) e Jordens (1979). Esse mesmo fenômeno explica o porquê, por exemplo, os estudantes brasileiros de FLE preferem dizer “*faire la queue*” a “*faire la file*” [fazer a fila] (de uso mais corrente que a primeira), e tantas outras expressões em francês. Os procedimentos didáticos introduzidos pelas abordagens plurais de

ensino poderiam ajuda-los a superar essa desconfiança extrema das semelhanças entre L1 e L2 geradas pelos procedimentos das abordagens singulares.

Esse fenômeno de hipercorreção é muito frequente em alunos avançados ou mesmo em professores de L2/LE (como no exemplo supracitado), que não são falantes nativos da língua-alvo. Dabène (1975), por exemplo, cita um fato muito comum entre estudantes franceses de língua espanhola:

De fato, estes, por meio de sucessivas tentativas e de fracassos que os instruíram, chegaram a uma atitude de desconfiança em relação à transferência e, em um caso de escolha entre dois lexemas, quase sempre escolhem o lexema mais diferente do Francês. Para traduzir a palavra francesa “commencer” [começar] preferem *empezar* a *comenzar*, considerada suspeita. Essa hipercorreção é muito comum em autores de livros didáticos. Ela caminha junto com o emprego sistemático do que chamávamos outrora de “*idiotismes*”¹³. (DABÈNE, 1975, p. 55).

Idiotisme, termo em francês cuja equivalência não existe na língua portuguesa, designa os “fenômenos linguageiros distintos de empréstimos, mais frequentemente lexicais, efetuados de uma língua para outra e que podem ser designados por termos como anglicismos ou germanismos (do ponto de vista do francês)”¹⁴

-
- 13 En effet, ceux-ci, à force de tâtonnements successifs et d'échecs qui les ont instruits, en sont arrivés à une attitude de méfiance vis-à-vis du transfert et dans un cas de choix entre deux lexemes choisissent presque toujours le lexeme le plus différent du français. Pour traduire le mot français commencer on verra préférer *empezar* à *comenzar* jugé suspect. Cette hypercorrection est très fréquente sous la plume des auteurs de manuels scolaires. Elle va fréquemment de pair avec l'emploi systématique de ce qu'on appelait autrefois les « *idiotismes* » (DABÈNE, 1975, p. 55)
- 14 des phénomènes langagiers distincts des emprunts, le plus souvent lexicaux, effectués d'une langue à l'autre⁵ et qui peuvent être désignés par des termes comme anglicismes ou germanismes (du point de vue du français). (BEACCO, 2001, p. 99)

(BEACCO, 2001, p. 99). *Idiotisme* designa, portanto, uma forma, uma locução, específica de uma língua, que não pode ser traduzida para outra língua a partir de estrutura análoga (BEACCO, 2001, p. 103). O autor ressalta que a impossibilidade de traduzir diz respeito à impossibilidade de traduzir “por meio de um signo linguístico equivalente”, já que em uma perífrase descritiva ou de definição é sempre possível para explicar uma significação. Poderíamos citar como exemplo disso, no caso do português, a palavra “saudade” que, mesmo não havendo uma palavra exata para exprimir a mesma ideia em francês, ela pode ser expressa por meio de uma perífrase (exemplo: estou com saudade de você / *tu me manques* ou *j'ai mal de toi*).

Pujol Berche e Véronique (1991, p. 73) citam também os trabalhos de Giacobbe e Lucas (1980, 1982) sobre a aprendizagem do espanhol por francófonos em meio guiado. Essas pesquisas mostram que a referência à L1 permite a elaboração de uma estrutura interpretativa, mas não é uma comparação sistemática entre as línguas. A L1 desempenha, portanto, uma função de quadro teórico, a partir do qual o aprendiz vai adquirir a nova língua (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 73).

Cammarota e Giacobbe (1986), por sua vez, em pesquisa sobre a aquisição do léxico francês por refugiados latino-americanos na França, chegam a uma conclusão parecida: é na L1 que se encontra a origem da sistematicidade da língua-alvo. Ao utilizar a L1 como “sistema prévio”, o aprendiz postula a sistematicidade da língua-alvo (CAMMAROTA; GIACOBBE, 1986, p. 78 *apud* PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 74).

Em estudo mais recente sobre representações, Castellotti e Moore (2002) fazem uma relação das representações ao desejo de aprender as línguas, ao sucesso e ao fracasso da sua aprendizagem. Uma das razões que pode explicar a resistência, ou a falta de

vontade de aprender uma língua, é a forma como são ofertadas tradicionalmente as formações em LE, pois elas apresentam as línguas de forma separada, isolada. Desse modo, forma-se uma representação estanque das línguas, criando distâncias entre elas pouco pertinentes e que mantêm a ideia de que aprender uma nova língua necessita sempre partir do zero¹⁵ (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 35).

Outras pesquisas também demonstraram que a percepção da distância ou da proximidade entre as línguas vão além de critérios linguísticos e podem estar ligadas a fatores subjetivos, isto é, relacionados às representações do sujeito, no que tange às línguas. Caddéo e Jamet (2013) citam uma pesquisa realizada com locutores do catalão, do francês, do espanhol e do português, na qual os entrevistados falavam da facilidade ou da dificuldade de entender as outras línguas supracitadas. O resultado mostrou que a compreensão do português é a menos partilhada pelos locutores: “uma explicação possível reside, sem dúvida, na falta de prestígio dessa língua, associada às classes trabalhadoras” (LARRUY; MATTHEY, 2008 *apud* CADDÉO; JAMET, 2013, p. 35).

Várias pesquisas demonstraram que o recurso à L1 no processo de apropriação da L2/LE cumpre funções estratégicas e possui diferentes *status*, em diferentes momentos da aprendizagem. Para Hakuta e Cancino (1977), trata-se, para os aprendizes iniciantes nas primeiras fases de aprendizagem, de compensar a ausência total de meios linguísticos adequados. O trabalho de Ervin-Tripp (1974), por sua vez, mostrou que o recurso à L1 por parte de estudantes em níveis avançados tem a função de exprimir significações complexas, quanto à relação entre sentido e forma.

15 Se forme une représentation étanche des langues créant des distances entre elles peu pertinentes et qui maintiennent l'idée qu'apprendre une nouvelle langue nécessite toujours de partir de zéro (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 35).

Para Vincent (1982), o recurso à L1 é uma estratégia deliberada, que permite ao aprendiz testar hipóteses, cuja probabilidade de verificação depende do grau de transparência da língua-alvo em relação à L1. Essa testagem de um elemento lexical ou de uma estrutura a partir da L1 não pode ser considerado, segundo o autor, como uma interferência (no sentido negativo do termo), mas como um dos modos de construção do sistema da língua-alvo. A mesma coisa acontece no que concerne à utilização de outra L2 conhecida pelo aprendiz, considerada próxima da língua-alvo.

Portanto, após essa breve revisão literária de pesquisas que demonstraram o papel da L1 no processo de aprendizagem de L2/LE e de sua importância na construção dos conhecimentos lexicais e estruturais da língua-alvo, apresentamos, na próxima seção, os resultados da nossa pesquisa, que dialoga de forma direta com os das pesquisas supracitadas.

Apesar de as pesquisas sobre as representações acerca das línguas e de suas implicações no processo de apropriação de L2/LE serem bastante numerosas, parece-nos que ainda há muita coisa a ser entendida sobre o assunto. Além disso, a literatura sobre o tema se focou basicamente em alguns grupos linguísticos, sobretudo de francófonos, anglófonos, hispanófonos. No entanto, no que concerne aos grupos de falantes lusófonos de aprendizes de francês como língua estrangeira, parece que as pesquisas ainda são bastante exíguas. Assim, buscamos contribuir para enriquecer ainda mais os estudos sobre as representações dos estudantes brasileiros de FLE no que concerne especificamente aos cognatos da língua francesa do ponto de vista do português brasileiro.

O contexto da pesquisa, os participantes e o instrumento de coleta

Esta pesquisa foi realizada em duas turmas de língua francesa (francês III e francês VI) do curso de licenciatura em Letras-Francês e Português da Universidade Federal do Piauí. Os participantes desta pesquisa possuem nível de francês entre A2 e B1 da escala estabelecida pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL – 2001). Portanto, os alunos foram convidados a participar da pesquisa, de forma anônima, e a responder a um questionário (Anexo) elaborado pelo pesquisador (que também estava na condição de professor da disciplina) na plataforma *google form*. Foram coletados no total 26 questionários: 14 na turma de francês VI e 12 na turma de francês III.

O questionário contém duas séries de questões. Na primeira, apresentamos uma lista de 25 (vinte e cinco) palavras em francês, todas elas cognatas em relação ao português brasileiro, e pedimos para os estudantes marcarem aquela(s) que eles achavam que não existia(m) na língua francesa. Se eles achassem que não havia nenhuma, eles não precisavam marcar e podiam passar para a questão seguinte. As palavras apresentadas foram as seguintes: *commémorer, illuminer, posture, relater, solliciter, caramel, réclamer, discrimination, user, incommoder, confiant, approximation, se balancer, accoutumé, aviser, globalisation, bermuda, tempo, manière, cobra, macaque, bikini, tabouret, fazenda, coco*.

A segunda série de questões, por sua vez, apresentava duas frases sinônimas em francês e pedia para os estudantes marcarem aquela que eles achavam mais correta. As frases possuíam estruturas nas quais uma delas se aproximava bastante da do português brasileiro e a outra se diferenciava.

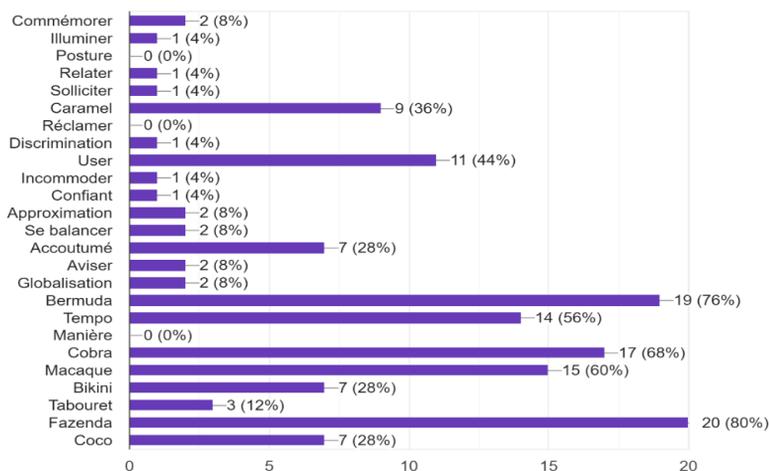
Resultados da análise

No que concerne à primeira questão, a seleção das palavras que compuseram a lista, além de obedecerem ao critério de serem cognatas em relação ao português brasileiro, são, várias delas, empréstimos de outras línguas ao francês ou galicismos (no caso de *bikini* e *tabouret*) usados no português brasileiro. Assim, as palavras *fazenda*, *cobra*, *macaque*, *caramel* e *coco* são lusitanismos, as palavras *bermuda* e *globalisation* são anglicismos e a palavra *tempo* é um italianismo. As demais palavras são provenientes do latim. Portanto, quando solicitados os alunos a marcarem as palavras que eles achavam que não existia(m) na língua francesa, o resultado foi o que podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1: cognatos da língua francesa em relação ao português brasileiro.

Dentre as palavras a seguir, marque aquela(s) que você acha que não existe(m) na língua francesa.
Se não houver nenhuma, não precisa marcar.

25 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2021).

É importante notar, de imediato, que dos vinte e seis alunos participantes da pesquisa apenas um não marcou nenhuma palavra. Todos os demais marcaram pelo menos uma. Outro dado muito interessante é que das 5 palavras mais marcadas (*fazenda* [80%], *bermuda* [76%], *cobra* [68%], *macaque* [60%], *tempo* [56%]) 3 delas são lusitanismos (*fazenda*, *cobra* e *macaque*). A palavra *bermuda*, apesar de ser um anglicismo, se escreve de forma idêntica ao português, podendo criar uma representação nos alunos de que pertence à língua portuguesa e que, portanto, é um falso cognato. Outro dado muito pertinente a ser ressaltado, especialmente nas três palavras mais marcadas, é que todas elas terminam com a letra “a”: característica muito presente na língua portuguesa. Dessa forma, por essa não ser uma característica muito presente na língua francesa, os alunos têm uma representação de que palavras terminadas em “a” não pertencem à língua francesa.

Praticamente todos os empréstimos à língua francesa presentes na lista, exceto a palavra *globalisation*, foram marcados por pelo menos 7 alunos, mostrando, assim, que esses empréstimos (lusitanismos, anglicismos, italianismos, etc) são representados como pertencentes a uma zona mais marcada. Praticamente todas as palavras de origem direta do latim foram marcadas nenhuma vez (no caso de *posture*, *réclamer*, *manière*), uma vez (no caso de *illuminer*, *relater*, *solliciter*, *discrimination*, *incommoder*, *confiant*) ou duas vezes (no caso de *approximation*, *se balancer*, *aviser*). Apenas as palavras *user* (44%) e *accoutumé* (28%) tiveram maior percentual entre as palavras de origem latina. Esse dado nos revela, portanto, que os cognatos de origem latina, isto é, que tanto o português como o francês herdaram do latim, são representados como menos “suspeitos” que os empréstimos. Uma explicação para esse fenômeno é o fato de as palavras de origem direta do latim terem estruturas mais estabilizadas na língua francesa, criando, assim,

menos estranheza em relação à sua forma. Já os estrangeirismos, pelo fato de muitos deles ainda manterem a grafia da língua de origem – palavras como *fazenda*, *bermuda*, *cobra*, *tempo*, *parking* –, são mais suscetíveis de causar estranheza quanto à sua forma e, conseqüentemente, quanto ao pertencimento ou não ao idioma que pegou o empréstimo.

Quando analisamos a segunda série de questões, nas quais os alunos teriam que escolher entre duas frases aquela que achavam mais correta, os resultados também são bastante reveladores. Os pares de oposição que tiveram percentuais mais expressivos no que concerne à escolha de expressões com estrutura mais distinta da do português brasileiro são as seguintes:

a. *On va s’amuser tout en apprenant.* (88,5%)

b. *On va se divertir tout en apprenant.* (11,5%)

a. *Il est accoutumé au climat du Canada.* (19,2%)

b. *Il est habitué au climat du Canada.* (80,8%)

a. *Troquer un cheval borgne contre un aveugle.* (19,2%)

b. *Changer un cheval borgne pour un aveugle.* (80,8%)

a. *J’ai perdu le fil de l’histoire.* (38,5%)

b. *J’ai perdu le déroulement de l’histoire.* (61,5%)

Podemos afirmar, portanto, a partir desses dados, que as palavras *se divertir*, *accoutumé* e *troquer* são representadas como pertencentes a uma zona mais marcadas que as palavras *s’amuser*, *habitué* e *changer*, pelo fato de serem mais próximas ao português. Já no caso da expressão “*J’ai perdu le fil de l’histoire*” [Eu perdi o fio da história], ela também é considerada mais marcada do que a

expressão “*J’ai perdu le déroulement de l’histoire*” [Eu perdi o desenrolar da história] por se tratar de uma expressão idiomática cuja tradução para o português é literal. Esse fenômeno se enquadra na zona marcada da qual Kellerman (1979, 1980) e Jordens (1979) se referem em suas pesquisas supracitadas. No entanto, em contraste a esse dado, outras expressões foram percebidas como menos marcadas pelos alunos, como no caso das expressões:

a. *Ça coûte les yeux de la tête.* (76,9%) [Custa os olhos da cara]

b. *Ça coûte la peau des fesses.* (23,1%) [Custa o couro da bunda]

a. *Il prend tout au pied de la lettre.* (50%) [Ele leva tudo ao pé da letra]

b. *Il prend tout littéralement.* (50%) [Ele leva tudo literalmente]

a. *Je le connais sur le bout des doigts.* (50%) [Eu o conheço como a ponta dos dedos]

b. *Je le connais comme la paume de ma main.* (50%) [Eu o conheço como a palma da minha mão]

O que explicaria, portanto, o fato de essas expressões serem menos marcadas que as anteriores? Em outras palavras, quais razões teriam levado os alunos a considerarem essas expressões, que são traduzíveis literalmente para o português, como menos estranhas? À primeira vista, esses dados parecem não fazer sentido, ou não seguir uma lógica. Uma das hipóteses para explicar tal fenômeno estaria, talvez, nos significantes que compõem as expressões. A expressão “*Ça coûte la peau des fesses*”, certamente, é uma expressão cujos significantes são menos compreensíveis para estudantes de níveis A2-B1 do que a expressão “*Ça coûte les yeux de la tête*”. Portanto, provavelmente, um dos critérios adotados

pelos estudantes na escolha da expressão “mais correta” tenha sido o grau de clareza, isto é, de compreensão dessas expressões. Essa hipótese parece ser corroborada pelos dois outros pares supracitados, que tiveram, cada um, 50% de escolha. Como nessas expressões os significantes são mais compreensíveis para esses alunos, o que pode ter influenciado a escolha foi um critério mais subjetivo: compreensão/não compreensão da expressão. Portanto, esses dados parecem nos indicar duas tendências:

1. Entre duas expressões cujos significantes são conhecidos em ambas, os alunos tendem a escolher a expressão menos parecida com o sistema de sua L1;
2. Entre uma expressão cujos significantes são desconhecidos e outra cujos significantes são conhecidos (sendo esta mais próxima ao sistema da L1), o aluno tenderá a escolher a segunda a primeira. Portanto, o critério estabelecido é o grau de clareza.

No que concerne a essa segunda hipótese, outros dados também parecem confirmá-la, como podemos perceber nas expressões abaixo:

- a. *Il faut faire la file.* (65,4%)
 - b. *Il faut faire la queue.* (34,6%)
-
- a. *Il a trouvé une place de parking.* (23,1%)
 - b. *Il a trouvé une place de stationnement.* (76,9%)
-
- a. *Si vous voulez désister, vous pouvez le faire à tout moment.* (57,7%)
 - b. *Si vous voulez décliner, vous pouvez le faire à tout moment.* (42,3%)
- a. *Il a le cœur dur.* (42,3%)

b. *Il a un cœur de pierre.* (57,7%)

a. *Il travaille dans un édifice public.* (46,2%)

b. *Il travaille dans un bâtiment public.* (53,8%)

Portanto, ao que os dados indicam, a escolha entre os pares *file/queue*, *parking/stationnement*, *désister/décliner*, *cœur dur/cœur de pierre*, *édifice/bâtiment*, nessas expressões, seguiu um critério significativo conhecido *versus* significativo não conhecido, onde a escolha pela expressão cujos significantes são mais conhecidos houve uma sensível tendência de maior escolha. Após essa análise, apresentamos, na próxima seção, nossas considerações finais.

Considerações finais

Diante dos dados, concluímos que, para o público analisado, os cognatos em língua francesa advindos de empréstimos (lusitanismos, anglicismos, italianismos, etc) são representados como uma zona mais marcada, isto é, são vistos com mais desconfiança pelos alunos quanto ao seu pertencimento à língua francesa. Já os cognatos de origem latina, isto é, comuns a todas ou várias línguas latinas, são representados, de forma geral, como uma zona neutra. A hipótese que levantamos para explicar tal fenômeno, está no fato de as palavras de origem direta do latim terem estruturas mais estabilizadas na língua francesa, criando, assim, menos estranheza em relação à sua forma. Já os estrangeirismos, pelo fato de muitos deles ainda manterem a grafia da língua de origem – palavras como *fazenda*, *bermuda*, *cobra*, *tempo*, *parking* –, são mais suscetíveis de causar estranheza quanto à sua forma e, conseqüentemente, quanto ao pertencimento ou não ao idioma que pegou o empréstimo (no caso o francês).

Outra conclusão importante que fazemos de nossa análise, é que a escolha pela expressão mais adequada (ou mais correta) seguiu o critério *significante conhecido versus* *significante não conhecido*, onde a escolha pela expressão cujos significantes são mais conhecidos houve uma sensível tendência de maior escolha. Dessa forma, os dados da nossa análise indicam duas tendências: 1. Entre duas expressões cujos significantes são conhecidos em ambas, os alunos tendem a escolher a expressão menos parecida com o sistema de sua L1; 2. Entre uma expressão cujos significantes são desconhecidos e outra cujos significantes são conhecidos (sendo esta mais próxima ao sistema da L1), o aluno tenderá escolher a segunda a primeira. Portanto, o critério estabelecido é o grau de clareza.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que, à medida que avançam nos conhecimentos da língua-alvo – quando essa é de mesma raiz que a L1 –, parece que os alunos passam a ter mais desconfiança em relação aos cognatos da L2. Esse fato corrobora a afirmação de Dabène (1975, p. 55), de que os alunos em níveis avançados “chegaram a uma atitude de desconfiança em relação à transferência e, em um caso de escolha entre dois lexemas, quase sempre escolhem o lexema mais diferente do Francês”. Essa atitude reflete, de certa forma, os efeitos das metodologias adotadas pelas instituições, que buscam trabalhar as línguas de forma isolada, como um sistema fechado, sem articulação entre as línguas, que cria “uma representação estanque das línguas, criando distâncias entre elas pouco pertinentes e que mantêm a ideia de que aprender uma nova língua necessita sempre partir do zero” (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 35). Esses efeitos seriam talvez atenuados pelos procedimentos adotados pelas abordagens plurais de ensino, que colocam as línguas em perspectiva e em comparação a fim de estabelecer pontes entre elas.

Referências

BEACCO, J.-C. Les savoirs linguistiques « ordinaires » en didactique des langues : des idiotismes. In: **Langue française, n°131, 2001**. Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère. 2001. (p. 89-105)

CADDÉO, S.; JAMET, M-C. **L'Intercompréhension**: une autre approche pour l'enseignement des langues. Hachette: Paris, 2013.

CAMMAROTA, M.-A. ; GIACOBBE, J. L'acquisition du lexique en français par des adultes hispanophones. In : **Langages, 84**. 1986. p. 65-78.

CANDELIER, M.; *et al.* (coord.). **Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures** – CARAP. Conseil de l'Europe: Áustria, 2009.

CASTELLOTTI, V. ; MOORE, D. **Répresentations sociales des langues et enseignements**. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives em Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Etude de référence. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

DABÈNE, L. L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues « voisines »). In: **Langages, 90^e année, n°39**. Linguistique et pédagogie des langues. 1975. p. 51-64.

ERVIN-TRIPP, S. Is second language learning like the first?. In : **TESOL Quarter/y**, 8, 11 1-127. 1974.

GAONAC'H, D. **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**. CREDIF/HatierDidier : Paris, 1987.

GIACOBBE, J.; LUCAS, M. Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle-systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes espagnols ser et estar par des adultes francophones. In. **Encrages**, 8/9, n° spécial, Acquisition d'une langue étrangère, Vincennes, Université de Paris VIII. 1980 (p.25-36)

GIACOBBE, J.; LUCAS, M. Métalangue des apprenants et discours spontané: connaissances explicite et implicite dans l'acquisition des verbes espagnols «ser» et «estar». In. **Encrages**, n° spécial, Acquisition d'une langue étrangère, Vincennes, Université de Paris VIII. 1982 (p. 111-127)

HAKUTA, K.; CANCINO, H. Trends in second-language acquisition research. In : **Harvard Educational Review**, 47, 294-316. 1977.

JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris : PUF,1989.

JORDENS, P. Contrastivité et transfert. In : **Etudes de Linguistique Appliquée**, 33. 1979. p. 94-101.

KELLERMAN, E. La difficulté, une notion difficile. In : **Encrages**, 11° spécial de linguistique appliquée, Vincennes, Université de Paris vm. 1979. (p. 16-21)

KELLERMAN, E. OEil pour oeil. In. **Encrages**, 11° spécial, Acquisition d' une langue étrangère, Vincennes, Université de Paris VIII. 1980. (p. 54-63)

PUJOL BERCHE, M.; VÉRONIQUE, D. **L'acquisition d'une langue étrangère**: recherches et perspectives. Cahier N° 63: Genève,1991.

QECRL. **Quadro europeu comum de referências para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Asa, 2001.

VINCENT, M. Les transferts: une stratégie acquisitionnelle provisoire dans l'acquisition d'une langue seconde. In : **Encrages**, 819, n° spécial, Acquisition d' une langue étrangère, Vincennes, Université de Paris VIII. 1982. (p. 28-32)

ANEXO – INSTRUMENTO DE COLETA

Dentre as palavras a seguir, marque aquela(s) que você acha que não existe(m) na língua francesa. Se não houver nenhuma, não precisa marcar.

- () Commémorer
- () Illuminer
- () Posture
- () Relater
- () Solliciter
- () Caramel
- () Réclamer
- () Discrimination
- () User
- () Incommoder

- () Confiant
- () Approximation
- () Se balancer
- () Accoutumé
- () Aviser
- () Globalisation
- () Bermuda
- () Tempo
- () Manière
- () Cobra
- () Macaque
- () Bikini
- () Tabouret
- () Fazenda
- () Coco

Dentre as frases a seguir, marque aquelas que você acha mais correta.

1. a. () Il prend tout au pied de la lettre.
b. () Il prend tout littéralement.
2. a. () Il faut faire la file.
b. () Il faut faire la queue.
3. a. () On va s’amuser tout en apprenant.
b. () On va se divertir tout en apprenant.
4. a. () Il a trouvé une place de parking.
b. () Il a trouvé une place de stationnement.
5. a. () Il est accoutumé au climat du Canada.
b. () Il est habitué au climat du Canada.
6. a. () Il travaille dans un édifice public.
b. () Il travaille dans un bâtiment public.
7. a. () Tout dépend de la manière dont on voit les choses.

- b. () Tout dépend de la façon dont voit les choses.
8. a. () Si vous voulez désister, vous pouvez le faire à tout moment.
- b. () Si vous voulez décliner, vous pouvez le faire à tout moment.
9. a. () Rien ne sert de se lamenter.
- b. () Rien ne sert de se plaindre.
10. a. () Troquer un cheval borgne contre un aveugle.
- b. () Changer un cheval borgne pour un aveugle.
11. a. () Je le connais sur le bout des doigts.
- b. () Je le connais comme la paume de ma main.
12. a. () Ça coûte les yeux de la tête.
- b. () Ça coûte la peau des fesses.
13. a. () Il a le cœur dur.
- b. () Il a un cœur de pierre.
14. a. () Vous faites une montagne d'un rien.
- b. () Vous faites une tempête dans un verre d'eau.
15. a. () J'ai perdu le fil de l'histoire.
- b. () J'ai perdu le déroulement de l'histoire.

A POLÍTICA DE EXPANSÃO E DIFUSÃO DA LÍNGUA FRANCESA E SUAS INSTITUIÇÕES VEICULADORAS

Rossana Souto Lima Koffmann

Introdução

Ao aprofundarmos as nossas leituras sobre a história da França, percebemos que a política de expansão da língua francesa (LF) se fez independentemente de uma política linguística declarada (SHOHAMY, 2006) e explícita (SCHIFFMAN, 1996), e que surgiu como consequência, também, de decisões políticas relacionadas a outros âmbitos.

Por PL declarada, Spolsky (2021) preferiu a denominação de “gestão” e compreende os esforços de membros de uma determinada comunidade que pensa ter autoridade para incentivar ou forçar o uso de uma língua (ou variante e variedade). Cooper (1989) costumava utilizar o termo “planejamento” para “gestão”.

Abordaremos as escolhas que foram feitas ao longo da História quanto ao seu uso, a partir de decisões ou incentivos,

governamentais ou não, e de um planejamento linguístico dito de aquisição que, segundo Cooper (1989), consiste em esforços deliberados para se promover a aprendizagem de uma língua.

Veremos então como se deu a expansão da LF e como as PL influenciaram nesse processo, através das reformas político-educacionais. Traçaremos algumas linhas sobre as reformas político-educacionais e sobre a PL centralizadora do governo francês. Por fim, abordamos a atual situação da LF em João Pessoa e discorreremos sobre os efeitos das PL explícitas (SCHIFFMAN, 1996) propostas pelas instâncias governamentais.

A difusão da Língua Francesa ao longo da História

A Igreja e suas decisões político-religiosas exerceram uma grande influência no processo de expansão da LF. Já no século XVI, na França, a guerra entre católicos e protestantes foi uma grande responsável para o declínio do país. Na época, os protestantes não eram bem-vistos e, para pôr fim a essa guerra, foi preciso que o rei Henri IX declarasse, por meio de um documento – o Édito de Nantes - a liberdade para a prática dessa religião para que eles pudessem exercer sua fé dentro do território francês, garantindo-lhes, também, segurança. Os textos científicos e litúrgicos da época eram escritos em LF, e em 1550, ela era a língua da igreja protestante nos países de língua francesa além de ser a língua oficial jurídica oficializada pelo Ordenamento de Villers-Cotterets¹, em 1539.

1 O Ordenamento de Villers-Cotterets estabeleceu, entre outros, o uso da língua francesa (no lugar do latim) em todo ato jurídico, possibilitando, assim, a compreensão desses textos pelo povo, além de laicizar a justiça, deixando aos religiosos somente os assuntos que envolvessem as questões de fé. Por este Ordenamento, os padres serão obrigados a escrever os registros das paróquias também em LF. Disponível em: <<https://www>

No século seguinte, em 1685, o rei Louis XIV revoga a decisão de Henri IX e 200 milhões de protestantes se viram obrigados a fugir do país, dentre os 800 milhões existentes. No século anterior, uma parte dos protestantes já tinha deixado o território francês, refugiando-se em países que os acolheram, como os Países Baixos, Inglaterra e Suíça, e em seguida, os Estados Unidos e a África do Sul. Começa então a expansão da LF que se deu de uma forma não planejada por instituições governamentais.

Os refugiados, na maioria intelectuais, professores, escritores e clérigos se tornaram os maiores responsáveis pela difusão da LF em terras de exílio, e fizeram uso dessas qualidades intelectuais para recompor suas vidas profissionais e status social (CABANEL, 2006). Apesar do *status* de refugiados, a língua e a cultura francesas lhes proporcionaram distinção, contrariamente a outros povos exilados cujas línguas não gozavam do prestígio da LF que era, na época, a primeira língua da Europa (CABANEL, 2006). Se, por um lado, a França perdeu muito com a saída desses intelectuais do país, por outro se beneficiou dessa política de livre difusão da língua.

O século XVII na França foi um dos períodos mais prósperos do país e ficou conhecido como o Grande Século, com o apogeu economia e das situações sociais, assim como políticas, literárias e artísticas, consolidando assim o prestígio da língua e cultura francesas pelo resto do mundo. Ela passou a ter a mesma importância do grego, latim e do hebreu e foi consolidada em 1635, com a criação da Academia Francesa. A política de expansão, nessa época, contou com a aristocracia, burguesia e intelectuais para a difusão da LF na Europa e fora dela.

universalis.fr/encyclopedie/ordonnance-de-villers-cotterets/>. Acesso em 24 fev. 2018.

No Brasil, com as reformas pombalinas no século XVIII, a LF torna-se primordial para quem desejava, por exemplo, seguir ou continuar em uma carreira militar. Com o crescimento do país e com a preocupação de proteger as nossas fronteiras, os militares passaram por treinamentos e os livros, da época, eram escritos em LF (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014). Ainda nesse século, marcado pelos ideais iluministas, a França e seus filósofos eram exemplos de modernidade que encantavam, intelectuais, burgueses e a aristocracia. Segundo Hazard (1971 *apud* OLIVEIRA, 2015), a LF passou a gozar de um status de língua universal, adotada pelas cortes europeias.

Em terras brasileiras, com a chegada da família real portuguesa e o seu estabelecimento no Rio de Janeiro, em 1808, a influência francesa era perceptível nos hábitos e costumes, nas artes e até mesmo no vocabulário daqueles que pertenciam à elite do país (SCHWARCZ, 2013).

Em relação ao prestígio e a ascensão da LF fora da Europa, Lagares (2013) explica que

A expansão do francês está ligada ao sucesso do modelo da língua nacional e à sua difusão para além do território da nação, com a colonização europeia da África e da Ásia nos séculos XIX e XX. Mas a sua presença em instituições internacionais e o seu prestígio como língua de cultura tem a ver, sobretudo, com o papel que a França cumpriu desde cedo como centro mundial da cultura “leiga”, e com o fato de Paris ser um centro cultural de produção e validação internacional da cultura letrada (LAGARES, 2013, p. 389).

Essa concepção de laicidade tanto política quanto literária vinha se opor diretamente ao latim que era a língua da Igreja. De acordo com a afirmação supracitada de Lagares (2013), percebemos aqui que, diferentemente, do século XVI, a PL de

difusão da LF era planejada e centrada no caráter cultural e de prestígio transmitida pela língua.

Ainda no início do século XIX, com a queda do regime napoleônico, houve uma grande evasão para o Brasil de “artistas formados na Academia de Arte Francesa, no mais estrito estilo neoclássico” (SCHWARCZ, 2013) que se encontraram desempregados na França. Esse grupo de artistas que ficou conhecido como Missão Artística Francesa tinha à frente Jacques Le Breton, diretor da Academia Francesa de Belas-Artes na França. Ele chega ao Brasil com o intuito de oferecer os seus serviços à família real portuguesa e concretizar projetos que seriam de interesse para a Corte e o Brasil, dentre eles a fundação da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, que se viu substituir pela Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil que abrangia mais áreas de conhecimento. A Academia Imperial de Belas Artes, sonhada desde 1816, foi somente criada em 1826 e arquitetada pelas mãos do francês Grandjean de Montigny (1772-1850).

Já no final do século XIX, a *Belle époque* (1871 a 1914) marca profundamente a Europa e nossas terras tropicais, principalmente cultural e intelectualmente influenciando o modo de pensar e de viver das pessoas. Nesta época, o vestir, o falar e a maneira de pensar franceses eram seguidos por aqueles que queriam se distinguir de uma classe socioeconômico menos abastarda e, para eles, intelectualmente inferior. Percebemos aqui que o comportamento linguístico (COOPER, 1989) é influenciado pela aquisição dessa nova língua.

De acordo com esse apanhado bibliográfico, observamos que durante os períodos de evasão de intelectuais, burgueses e aristocratas da França, não havia um planejamento linguístico deliberado e explícito para se implantar a LF, por exemplo, no

Brasil. Entretanto, convencida de sua forte influência cultural e intelectual, a França soube se impor por meio de um planejamento linguístico (COOPER, 2012) que começou de baixo para cima, através desses movimentos migratórios para, em seguida, ser minuciosamente programado, visando a aquisição desta língua fora de seus territórios.

No próximo tópico, veremos como as ações de PL explícitas influenciaram positivamente ou não a difusão da LF no Brasil, por meio de reformas político-educacionais.

As reformas político-educacional para as línguas estrangeiras e o lugar da LF no Brasil

Como abordamos anteriormente, a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil proporcionou um lugar de destaque para a LF. Já em 1808, foi nomeado, provisoriamente, o primeiro professor de francês no Brasil, Renato Pedro Boiret e, no ano seguinte, pela decisão de Nº 29 do 14 de julho de 1809, a cadeira de língua francesa foi criada. Ainda no século XIX, com a criação do Colégio Imperial Pedro II², no Rio de Janeiro, em 1837, “e finalmente com a reforma de 1855³, que o currículo da escola secundária começou

2 Inspirado no modelo europeu do Collège Henri IV, de Paris.

3 “[...] na Reforma Couto Ferraz, o ensino secundário passou a ser ministrado em 7 anos, assim dividido: 1º ciclo = 4 anos (estudos de 1ª classe) – equivalente às séries finais do Ensino Fundamental hoje; e o 2º ciclo = 3 anos (estudos de 2ª classe) – equivalente ao Ensino Médio de hoje. Faziam parte do currículo seis línguas, sendo duas línguas clássicas (latim e grego), e quatro línguas modernas (francês, inglês, alemão e italiano).” (VIDOTTI e DORNELAS, 2007). Desde a reforma anterior, de 1841, o ensino secundário já era ministrado em 7 anos. A reforma de 1855 veio dividir esse ensino em ciclos. O 1º ciclo conferia aos alunos o título de técnico, e os que optassem por continuar no 2º ciclo, teriam a oportunidade de ingressar no ensino superior. Esse modelo, inspirado nas reformas educacionais francesas, foi substituído por outro desde 1862, com uma nova reforma.

a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um *status* pelo menos semelhante ao das línguas clássicas” (LEFFA, 1999, p.4). Seguindo o pensamento de Candido (1977), Pietraróia (2008) esclarece que a língua francesa passa a ser disciplina obrigatória no ensino secundário, e que é também por meio desta língua que os brasileiros têm acesso às traduções dos grandes clássicos mundiais. Além da língua, o pensamento socialista e as ideias revolucionárias da época inspiraram movimentos revolucionários e anarquistas no Brasil.

Mas a partir da Reforma Cunha Figueiredo (1876), as línguas estrangeiras foram, gradativamente, perdendo espaço (em número de anos e de horas) no currículo (LEFFA,1999), passando de 9 anos, nos anos anteriores, para 6 anos. Até o início do século XX, o ensino passou por mais 4 reformas e, em 1930, com as exigências econômicas do mercado em ter mão de obra cada vez mais especializada, o governo passa a investir na educação, principalmente no técnico-profissional. Na época, Francisco de Campos, ministro do recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, foi o responsável pela reforma da estrutura do ensino a fim de adaptá-lo às novas demandas do país, instituindo, assim, através de várias medidas, uma política nacional de educação.

Até a Reforma Capanema, em 1942, o francês fazia parte do currículo obrigatório do antigo ginásio e do colegial e possuía um número maior de horas que as outras línguas estrangeiras ensinadas. Após a Segunda Guerra Mundial, a LF começa a perder espaço para a influência norte-americana, e começamos a assistir à predominância do inglês, segundo Benrabah (2009) e Truchot (2002). Neste momento, “uma grande parte do potencial científico mundial concentrou-se nos Estados Unidos” (TRUCHOT, 2002, p. 10) consolidando esse país na área de

informação científica e técnica, e reconhecendo o inglês como língua internacional graças à sua expansão que vai bem além das fronteiras dos países colonizados pelos britânicos (como os Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e África do Sul), constituindo-se, segundo Lagares (2013) como língua oficial de poder e das relações internacionais, em países asiáticos (Paquistão, Bangladesh, Índia) e na África, espaço em que a população falante de inglês é pouco representada. Ainda segundo este autor, fascinados pelo “poder de atração do mercado de bens materiais constituído nessa língua” (LAGARES, 2013, p. 389-390), países como a China, Egito, Emirados Árabes, ou ainda os países escandinavos e os países baixos que não possuem o inglês como língua oficial, a adotam como principal língua das relações internacionais.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) retira a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira do currículo do Ensino Médio e deixa a cargo dos Estados a inclusão ou não no currículo do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). No ano de 1976, com a Resolução 58/76 do MEC, o ensino de uma língua estrangeira volta a fazer parte do currículo obrigatório do colegial (o que corresponde ao ensino médio, atualmente), e em 1996, a LDB N° 9.394, art. 36, item III, estabelece a obrigatoriedade do ensino de línguas a partir da 5ª série do ensino fundamental. Inclui então uma língua estrangeira obrigatória no ensino médio, e uma outra optativa, “dentro das possibilidades da instituição”⁴, como estabelece a lei.

Em 1998, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua estrangeira estabeleceu como um de

4 Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 36, item III. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 mar. 2017.

seus objetivos, restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. Em agosto de 2005, foi aprovada a lei N° 11.161 que institucionalizou a oferta do ensino da língua espanhola no ensino médio brasileiro e que, de certa forma, tomou um pouco do espaço do francês. Por trás desta lei, observa-se os interesses econômicos, as políticas linguísticas recíprocas para o ensino do português e do espanhol entre os países membros do Mercosul e os interesses da PL da Espanha na difusão da língua.

Em setembro de 2016, a Medida Provisória N° 746 veio modificar a Lei N° 9.394 de 1996 (LDB) e que, por sua vez, transformou-se na Lei N° 13.451 de fevereiro de 2017. Em relação às línguas estrangeiras, a nova Lei estabelece:

Parágrafo 4°: Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Em um momento em que se defende o plurilinguismo, percebemos que a preocupação política dos gestores da educação brasileira deu um grande passo para trás ao instituir uma só língua estrangeira no currículo. Consequentemente, as escolhas linguísticas se adaptam também às demandas do mercado e refletem-se no ensino de LE, dando-se preferência às línguas de maior demanda no mercado econômico, corroborando, assim, com Spolsky (2004, 2009) quando afirma que as PL quase sempre são consequências políticas e econômicas.

Num exemplo de PL declarada, essa Lei federal não deixou possibilidades de escolha para as diversas comunidades de fala espalhadas pelo Brasil, não respeitou os contextos em que estas estão inseridas. O que se percebe por trás desta decisão é a

prevalência da IL da língua inglesa como língua do mercado, seja ele qual for. Essa Lei é promulgada num momento de forte crise econômica no Brasil, em que o governo tenta buscar a retomada da economia, visando assim a formação dos jovens.

A Política Linguística da França *de facto*

A PL da França, dentro de seu território nacional, sempre foi centralizadora. Historicamente, como já vimos, a LF passou a ser língua nacional para destronar a importância do latim e o poder da igreja, tornando-se assim a língua da monarquia, do povo, do Direito e de um Estado laico. Mas até 1992, a LF era a língua oficial da França *de facto*, não era oficializada pela Constituição, e foi somente neste ano que uma disposição legal foi acrescentada à Constituição de 1958 e estabeleceu a LF como língua da República. Mais tarde, em 1994, a Lei nº 94-665 relativa à LF, mais conhecida como Lei Tubon, graças ao Ministro da Cultura da época, Jacques Tubon, reconheceu oficialmente a LF como língua da República em todos os domínios, promovendo-a como um “[...] elemento fundamental da personalidade e do patrimônio da França. [...] língua do ensino, do trabalho, dos intercâmbios e dos serviços públicos. [...] um laço privilegiado dos Estados que constituem a comunidade da francofonia”⁵.

Com esta decisão, deixou-se de lado dezenas de línguas regionais existentes no país, privilegiando uma cultura monolíngue, mesmo que os órgãos competentes digam o contrário. Sobre essa

5 No original : « [...] la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. Elle est la langue de l’enseignement, du travail, des échanges et des services publics. Elle est le lien privilégié des Etats constituant la communauté de la francophonie ». Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

tradição monolíngue, em 2014, Xavier North, o então responsável pela Direção Geral da Língua Francesa e das Línguas da França (DGLFLF)⁶, afirmou em entrevista a Marie Poinot (2014) que a Lei Toubon não proibia a utilização de outras línguas no território nacional, mas exigia que se elas fossem empregadas para dar informações ao cidadão, a LF deveria estar também presente. Ademais, não se pode ignorar os 26% de franceses de origem estrangeira, recenseados em 1999, que herdaram uma língua materna de seus pais e que, na maioria dos casos, a emprega muito mais que os franceses que herdaram uma língua regional (POINSOT, 2014). Segundo North (*apud* POINSOT, 2014), o que impede o não reconhecimento dos direitos a outras línguas na França é a forte ligação estabelecida entre a nação e a língua, representada por 3 princípios básicos do Estado francês: “[...] indivisibilidade da República, unidade do povo francês, igualdade dos cidadãos perante à lei [...]”⁷ (p. 140).

Em relação a esses princípios, gostaríamos de abrir um parêntese para o que se foi pensado em termos de PL no contexto de imigração nos primeiros quatro anos do governo de Emmanuel Macron que estabelece que a integração dos imigrantes começa pelo aprendizado da língua. Para isto, intensificou-se o número de horas de aulas de francês, passando a 600 horas. Até então,

6 A DGLFLF, ligada ao Ministério da Cultura e em colaboração com outros ministérios, é o órgão responsável pela política linguística da França e tem a missão de assegurar a boa utilização do francês no território nacional e fora dele através de parcerias com diversas instituições, entre elas, as Alianças Francesas, além de contribuir para a promoção da diversidade cultural na Europa e no mundo. Disponível em: <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Qui-sommes-nous>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

7 No original: “[...] – indivisibilité de la République, unicité du peuple français, égalité des citoyens devant la loi [...] ». Disponível em: « <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/2847> ». Acesso em: 01 mar. 2018.

os refugiados tinham entre 50 e 200 horas de francês o que se averiguou não ser o suficiente para se ter fluência, já que, na maioria das vezes, eles chegavam apenas ao nível A1 do QECR. A política linguística atual adotada desde 7 de março de 2018, segundo o Relatório 2017 da DGLFLF, pretendia exigir um nível A2 para os candidatos ao visto de residente permanente, e um nível B1 para os que gostariam de obter a nacionalidade francesa. Segundo esse mesmo relatório, em 2016, foram realizadas mais de 5 milhões de horas de formação linguística com um orçamento superior a 30 milhões de euros.

Voltando à DGLFLF, e nos apoiando em seu Relatório anual de 2016,⁸ ressaltamos os diferentes domínios em que este organismo exerce um papel de guardião da LF: do consumo e dos documentos publicitários destinados ao público em geral (cuida para que todas as informações dirigidas aos consumidores sejam redigidas em francês), além de garantir que ela também seja utilizada nas administrações públicas. No domínio da Ciência, a DGLFLF está atenta para que os eventos, colóquios, seminários, dentre outras manifestações científicas, sejam em LF, e quando não, oferece meios para que um serviço de intérpretes seja utilizado. No domínio das tecnologias, este órgão está atento para que termos em francês possam substituir os estrangeirismos, enriquecendo e renovando, assim, a LF com neologismos através do dispositivo de enriquecimento da língua implantado por decreto no 25 de março de 2015, e posto em prática pela Comissão de enriquecimento da língua francesa, presidida por Frédéric Vitoux, membro da Academia Francesa. De acordo com o Relatório anual de 2017, o *Jornal Oficial*, neste mesmo ano, publicou 231 novos termos em

8 Disponível em: <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Qui-sommes-nous>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

diferentes domínios: automóveis, biologia, defesa, economia e finanças, engenharia nuclear, materiais e meio ambiente, relações internacionais e saúde⁹. Já são 8.539 novos termos e expressões acrescentados à LF segundo o relatório de 2020¹⁰.

Percebemos aqui a noção de planejamento de *corpus* de Cooper (1989) que se refere à intervenção na forma da língua (SOUSA; ROCA, 2015) em que se é necessário integrar novos termos à uma determinada língua na medida em que ela evolui. Importante ressaltar que para que novos termos sejam integrados à LF, é necessário o aval de uma comissão competente e, sobretudo, da Academia Francesa.

No domínio do trabalho, além da preocupação com a utilização de línguas estrangeiras nas empresas, a DGLFLF cuida também para que o código do trabalho seja respeitado quando dita que “[...] todo documento comportando obrigações para o empregado ou disposições cujos conhecimentos sejam necessários para a execução de seu trabalho, deve ser redigido em francês”¹¹.

A fim de garantir o bom andamento e respeito das PL francesas dentro do território nacional, a DGLFLF conta com o apoio, além dos serviços competentes do Estado, de 4 associações acreditadas pelo Ministério da Justiça e pelo Ministério da Cultura que têm autoridade para mover processos na justiça em caso de

9 Estes novos termos publicados no *Jornal Oficial* encontram-se no site *FranceTermes* do Ministério da Cultura: <http://www.culture.fr/franceterme>. Acesso em: 13 mar. 2018.

10 Disponível em: <<https://www.vie-publique.fr/rapport/2020/la-commission-d-enrichissement-de-la-langue-francaise> | vie-publique.fr (vie-publique.fr)>. Acesso em 13 jan. 2022.

11 No original: “[...] tout document comportant des obligations pour le salarié ou des dispositions dont la connaissance est nécessaire pour l’exécution de son travail, doit être rédigé en français. » Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006901439&cidTexte=LEGITEXT000006072050>>. Acesso em 13 mar. 2018.

litígios e não cumprimento da Lei. São elas: a Defesa da Língua Francesa (DLF), Futuro da Língua Francesa (ALF), Associação Francófona de Amizade e Laços (AFAL) e o Fórum Francófono de Negócios (FFA)¹².

A Política Linguística de expansão da LF no Brasil atual

Atualmente, a política de expansão da LF ocorre por meio de diferentes programas postos em prática por organismos vinculados ao governo francês, responsáveis pela difusão da LF no mundo, como as Alianças Francesas, Institut Français, Embaixadas da França, entre outros, através dos quais a LF tenta retomar o seu lugar de prestígio e *status* no mundo. Faremos aqui um apanhado de alguns programas realizados a partir do início do século XXI quando diversas parcerias foram firmadas entre os governos brasileiros e franceses.

Em maio de 2006, por exemplo, de acordo com o site de diplomacia do governo francês, France Diplomatie¹³, uma parceria estratégica foi firmada pelo então presidente brasileiro e francês, respectivamente, Luís Inácio Lula da Silva e Jacques Chirac, no momento da visita do presidente francês ao Brasil, e confirmada em 2008 entre Lula e Nicolas Sarkozy, num encontro na Guiana Francesa. Esta parceria consistia num compartilhamento de conhecimentos e *expertises* dos recursos materiais, tecnológicos,

12 No original : Défense de la langue française (DLF), Avenir de la langue française (ALF), Association francophone d'amitié et de liaison (AFAL) ; Forum francophone des affaires (FFA). (FRANCE, 2017, p. 28). Disponível em: <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Nos-priorites/Rapport-au-Parlement-sur-l-emploi-de-la-langue-francaise-2017>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

13 Disponível em: <<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/bresil/la-france-et-le-bresil/>>. Acesso em: 13 março de 2017.

humanos e naturais, entre esses dois países, e foi intensificada pela comemoração do ano da França no Brasil, em 2009, cujos interesses foram de acompanhar a parceria entre esses dois países, principalmente nos domínios da Defesa, biodiversidade e do ensino profissional, e de reforçar o laço existente entre eles através da divulgação de uma França moderna, abrindo assim novas possibilidades de cooperação.

Em maio de 2007, foi assinado um protocolo de cooperação bilateral (Decreto 2007-1761 do 14/12/2007), em Brasília, entre os presidentes da França e do Brasil “nos domínios da educação, línguas, temas migratórios e transfronteiriços” (COUTO SILVA, 2017, p. 625). No que compreende o ensino de línguas estrangeiras, acordou-se que as línguas francesa e portuguesa fossem reciprocamente ensinadas nestes dois países com o objetivo de “Reforçar a cooperação educacional, universitária, científica e linguística a fim de favorecer o plurilinguismo enquanto enriquecimento cultural do indivíduo e a diversidade cultural no quadro da convenção da UNESCO”¹⁴. Com este acordo, a França e o Brasil se comprometeram a divulgar a língua estrangeira em suas respectivas instituições, e a língua portuguesa passou a ser ensinada na Guiana Francesa, enquanto que o francês passou a ser ensinado no Amapá fazendo parte dos “diálogos políticos envolvendo as cooperações transfronteiriças entre a França e o Brasil”, segundo o site da Secretaria do Estado do Governo do Amapá, motivadas pela cooperação francesa e sua PL de difusão da língua e comprovando que PL estão sempre relacionadas a

14 No original : “Renforcer leur coopération éducative, universitaire, scientifique et linguistique pour favoriser le plurilinguisme en tant qu’enrichissement culturel de l’individu et la diversité culturelle dans le cadre de la convention de l’Unesco.” Disponível em : <https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000017651224>. Acesso em: 12 mar. 2017.

outros interesses. Fruto dessa cooperação, a cidade de Macapaba inaugurou a primeira escola estadual com classes bilíngues¹⁵, em março de 2018. A PL para a LF nesta região se faz graças aos interesses políticos, sociais e econômicos entre esses dois países fronteiriços em que, neste caso, o “valor comercial” (GRIN, 2005) da LF difere do valor que lhe é atribuído no resto do país. Em região fronteiriça, desfrutar do conhecimento da LF proporciona ganhos sociais e econômicos para quem o estuda, pois possibilitaria se posicionar num mercado de trabalho mais abrangente graças a esta distinção proporcionada pela aquisição desse capital cultural.

Apesar dos esforços que emanam de uma política linguística declarada entre a França e o Brasil para esta região, a realidade desta fronteira, no que compreende o ensino de línguas estrangeiras, não difere do resto do país, e o inglês e o espanhol são as línguas estrangeiras predominantes no currículo das escolas, respondendo, dessa forma, às aspirações nacionais, e ignorando as demandas locais. E haja vista a promulgação da Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017), podemos afirmar que as possibilidades de se estudar outras línguas tornou-se reduzida, e reforçou ainda mais o predomínio do inglês, confirmando o fracasso de um projeto plurilíngue para o país. Ressaltamos que a obrigatoriedade de se estudar a LF nas escolas brasileiras da região do Amapá, como se cogitou na ocasião da assinatura do acordo bilateral supracitado, não foi cumprido até esta data.

15 A Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva, localizada no Conjunto Habitacional Macapaba, zona norte da capital, foi inaugurada no dia 6/03/2018. É um projeto do Governo do Amapá, realizado em parceria com a Embaixada da França no Brasil, e busca proporcionar aos estudantes o ensino das disciplinas nas línguas portuguesa e francesa.

A situação da Língua Francesa em João Pessoa

No que tange ao ensino da LF em João Pessoa, até 2019 a Escola Estadual de Ensino Médio João Goulart era a única escola pública do Estado a oferecer a LF, e em caráter obrigatório, junto com as línguas inglesa e espanhola. Desde então, o francês foi retirado da grade curricular. Para se estudar francês na cidade, os interessados recorrem às escolas de línguas, públicas ou privadas. Atualmente, João Pessoa conta, na rede privada, com a AF e a escola UNIQUE e, sobretudo, com os Centros de Línguas do Estado (CELIN) e do município (CELEST), o Núcleo de Línguas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a CODISMA, cooperativa ligada à UFPB, e cursos de extensão também da UFPB ministrados pelos alunos de Letras e Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA).

Até o ano de 2013, nove escolas municipais¹⁶ mantinham um convênio com a Aliança Francesa (AF). As aulas eram ministradas na AF e mais de 120 alunos foram beneficiados por este acordo. Com as mudanças de governo, os convênios foram sendo, aos poucos, suprimidos e em 2013 já não existiam mais. O mesmo aconteceu com o convênio mantido pelo Estado entre a AF e o Liceu Paraibano que funcionou até 2010 e foi encerrado por motivos políticos.

16 Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Pe. Pedro Serrão, EMEF Cônego Mathias Freire, EMEF Pe. Leonel da Franca, EMEF Santa Ângela, EMEF Carlos Neves da Franca, EMEF Cônego João de Deus, EMEF Analice Caldas, EMEF Anita Trigueiro do Valle, EMEF Fenelon Câmara.

Com a criação dos programas Ciências sem Fronteiras - CSF (2011)¹⁷ e CAPES- Brasil France Ingénieur et Technologie - Brafitec¹⁸ (2002) houve um grande interesse pela LF, muito embora fossem poucos os alunos a se matricular, por exemplo, na AF de João Pessoa por causa desses intercâmbios. Enquanto coordenadora pedagógica dessa instituição entre os anos de 2011 e início de 2014 pude participar diretamente desse processo. Os testes de proficiência e entrevistas do CSF eram realizados na Aliança Francesa, assim como as entrevistas para o Brafitec.

É importante ressaltar que, segundo as necessidades econômicas e/ou políticas do momento, podemos observar que eventos como estes – advindos finalmente de políticas públicas, influenciam – e influenciaram – no percurso da LF no país que, como exposto mais acima, ganhou um impulso com os esforços realizados pela França e pelo Brasil a partir da política

17 No original: “...é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.” Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa;jsessionid=94E39712E1A120922A555890DC0E1F54>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

18 O BRAFITEC faz parte dos programas de cooperação bilateral FITEC (France Ingénieurs TEChnologie) entre instituições de ensino superior francesas destinadas à formação de engenheiros de alto nível. É atualmente, no Brasil, o mais importante programa de intercâmbio bilateral entre universidades brasileiras e escolas de engenharia francesas permitindo aos estudantes de cursarem pelo menos 1 ano de sua graduação no exterior, com bolsas de estudos financiadas, do lado francês, pelo Ministério das Relações Exteriores e do Desenvolvimento Internacional (MAEDI) e o Ministério da Educação Nacional, de Ensino Superior e da Pesquisa (MENESR), com o apoio da Conferência dos Diretores das Escolas Francesas de Engenheiros (CDEFI) e, do lado brasileiro, pelo Ministério da Educação através da CAPES. Atualmente existe 4 programas FITEC em funcionamento: o Brafitec (Brasil), o Arfitec (Argentina), o Mexfitec (México) e o Chilfitec (Chile). Disponível em: <<https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/FITEC.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

de disseminação da língua e de cooperação entre os dois países, desde o ano 2000. Por outro lado, com a extinção do programa CSF em 2016 e a crise econômica que se abateu sobre o país, a demanda pelo francês parece ter diminuído. A AF, por exemplo, que é a referência no ensino de francês no país, tinha um pouco mais de 500 alunos matriculados no final de 2013, em João Pessoa, e chegou a 230, fim de 2016.¹⁹

Embora (ou apesar de) essa queda na procura pelo francês tenha sido percebida, a França continua a incentivar os intercâmbios linguísticos e culturais por meio de programas de intercâmbio linguísticos e de trabalho. Em 2017, por exemplo, a Embaixada Francesa no Brasil divulgou diversas oportunidades ofertadas aos estudantes que desejavam cursar uma graduação ou uma pós-graduação na França, assim como uma nova colaboração para aqueles que desejavam trabalhar no país, por um período determinado, a fim de imergir na língua e cultura e conhecer o mercado de trabalho francês. Esses tipos de programas constituem um grande incentivo para o aprendizado da LF já que se exige uma proficiência mínima na LF.

Considerações finais

Como podemos observar, o governo francês procura se empenhar na difusão, expansão e preservação da LF por meio de ações fortemente preparadas e colocadas em prática no mundo inteiro para que esta língua seja uma liderança linguística. Dentro de seu território, aposta na formação intensiva da língua como forma de integração dos imigrantes, e conta ainda com um interesse particular pelo continente africano para consagrar a LF como sendo uma das línguas mais faladas no mundo. Esse

19 Fonte: Direção de Aliança Francesa de João Pessoa, em abril de 2017.

interesse pelo crescimento demográfico desse continente e pelo aumento de francófonos vai além do interesse linguístico, é claro, mas constitui um dos pilares da Organização Internacional da Francofonia (OIF) que estima 700 milhões de falantes da LF em 2050, sendo 85% deles no espaço francófono²⁰. Por um lado, existem as razões econômicas e, por outro, a preservação da cultura francesa que se fortalece através de sua língua.

A difusão da LF no Brasil acontece pelos esforços do governo francês em financiar programas e projetos para que esta língua apareça entre as 4 primeiras mais faladas mundialmente. Mas percebemos que estes projetos bilaterais, quando funcionam, é feito de forma local, dependendo dos interesses econômicos da região do país, como é o caso do Amapá. Ainda assim, muito do que se foi feito no papel ainda não foi cumprido. Acontece também, por meio de diferentes projetos encabeçados por professores universitários que, por falta de escolas públicas, trabalham para oferecer cursos de extensão onde os graduandos em Letras francês possam fazer seus estágios, já que o francês não é lecionado em escolas públicas, como é o caso do Estado da Paraíba.

Não existe, atualmente e desde muito tempo, nenhuma PL no Estado preocupada com o ensino de LF. Os esforços feitos pelos professores de LF junto ao governo estadual não resultaram em uma solução para evitar que a LF fosse descartada do currículo. A nível nacional, o fato de o francês não fazer parte do ENEM também influencia nessas decisões locais. Tais políticas contribuem assim

20 O espaço francófono compreende os países cuja língua oficial é a LF. São eles: Bélgica, Benin, Burkina Faso, República dos Camarões, Canada, República Centro-africana, Comores, Congo, Costa do Marfim, Djibouti, França, Gabão, Guiné equatorial, Guiné, Haiti, Luxemburgo, Madagascar, Mali, Mônaco, Niger, Rwanda, Senegal, Seychelles, Suíça, Tchad, Togo, Vanuatu. Disponível em: , <https://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014/projet/Rapport-OIF-2014.pdf>>, 2014, p. 37.

para uma oferta desigual entre as línguas estrangeiras ensinadas no país, ignorando a importância do plurilinguismo, as demandas dos preceptores de LF e instituições de ensino, e prevalecendo PL movidas por interesses outros que não linguísticos.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 08 jun. 2015. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BENRABAH, M. **Devenir langue dominante mondiale:** un défi pour l'arabe. Librairie Droz S.A. Genève, 2009. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=4PNJHx9NK4gC&pg=PA15&lpg=PA15&dq=l%27id%C3%A9ologiede+la+langue+universelle&source=bl&ots=j-m9DZz2ji&sig=XrEqz6EY9BCPT8TYLEbSXKw5Fdk&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiWwp6dtXWAhWFS5AKHbcOBEEQ6AEIPTAE#v=onepage&q=l'id%C3%A9ologiede%20la%20langue%20universelle&f=false>>. Acesso em: 05 out. 2017.

CABANEL, P. Exil et exportation de la langue française : huguenots et congréganistes, 1685-1914. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. 2006. Disponível em : <<http://dhfiles.revues.org/64>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

COOPER, R. L. Definitions: a baker's dozen. In: _____. Language planning and social change. New York: Cambridge, 1989.

COUTO SILVA, K. K., A política linguística na região fronteira Brasil-Guiana Francesa: panorama e contradições. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(56.2): 617-639, mai./ago. 2017. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8648556>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

GRIN, F. L'enseignement des langues étrangères comme politique publique. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris, 2005. Disponível em : <http://www.ladocumentationfrançaise.fr/var/storage/rappports-publics/054000678.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2018.

LAGARES, X. C. **O espaço político da língua espanhola no mundo.** *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (52.2): 385-408, jul./dez. 2013, p. 386-387. Disponível em: <*Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(52.2): 385-408, jul./dez. 2013>. Acesso em 15 fev. 2018.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, 1999. p. 13-24.

OLIVEIRA, K. C. **A instrução militar e o ensino de francês em Portugal e no Brasil (1761-1810).** Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2015. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1717>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

PIETRARÓIA, Cristina, C. **A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino.** São Paulo, 37(2), 2008, p. 7-16. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_01.pdf>. Acesso em 08 fev. 2017.

POINSOT, M. **La France, un “modèle” d’ouverture aux langues.** Revue Hommes et migrations. 1306, 2014. Disponível em: . Acesso em: 04 out. 2016.

SCHIFFMAN, H. Language Policy and Linguist Culture. In: RICENTO, T. (ORG.). An introduction to Language Policy: theory and method. MA, USA: Blackwell, 2009. p. 11- 125.

SHOHAMY, E. Language policy: hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.

SOUSA, S. C.; ROCA, M. P. (Orgs.). Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SPOLSKY, B. **Language Policy.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. **Language Management.** Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

_____. What is language policy? In: _____. (Org.) **The Cambridge handbook of language policy.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 03-15.

SCHWARCZ, L.M. A arcádia Francesa chega ao Brasil: as tela melancólicas de Nicolas-Antoine Taunay *in* PERRONE-MOISÉS, L.(ORG.) **Cinco séculos de presença francesa no Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

TRUCHOT, C. **L’anglais en Europe: repères.** Division des politiques linguistiques, Direction de l’éducation scolaire, extrascolaire et de l’enseignement supérieur DGIV. Conseil de

l'Europe, Strasbourg, 2002. Disponível em: < <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TruchotFR.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

VIDOTTI, J. J. V.; DORNELAS, R. **O ensino de línguas estrangeiras no Brasil -período de 1808-1930**. Revista HELB- História do Ensino de Línguas no Brasil, ano 1, N°1, 1/2007. Disponível em: < <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>>. Acesso em 7 mar. 2017

SOBRE OS ORGANIZADORES

Katia Ferreira Fraga - Professora associada II da Universidade Federal da Paraíba, obteve seu título de Mestre em Língua Francesa e Literatura de Língua francesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e seu título de Doutora em Letras -Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense. Foi professora do Colégio Pedro II, tendo se desligado da instituição para assumir o cargo de professora de francês na Faculdade de Letras da UERJ e no Colégio de Aplicação da UERJ por dez anos. É uma das líderes do grupo de pesquisa LEtramento NUMérique de la Fluminense au Français Langue Étrangère, atuando principalmente no campo de aprendizagem de línguas para fins específicos, ensino-aprendizagem de línguas-culturas, produção de material didático e políticas linguísticas. Atual secretária da Associação de Professores de Francês da Paraíba, já foi vice-presidente da Associação de Professores de Francês do Rio de Janeiro e vice-presidente da Federação Brasileira de Professores de Francês.

Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos - Possui graduação em Letras - habilitação em Língua Portuguesa (2011) e em Língua Francesa (2012), pela Universidade Federal de Campina Grande, mestrado acadêmico em Linguagem e Ensino pela

mesma universidade (2014), e mestrado profissional (Master 1) em Ciências da Linguagem, com ênfase em didática do FLES (Français Langue Étrangère et Seconde), pela Université Clermont Auvergne (2019), França. Atualmente, é professor de língua e literatura francesa da Universidade Federal de Campina Grande, e doutorando em Literatura Francesa pela Université Clermont Auvergne. Tem experiência na área de Literatura, ensino do FLE e do PLE, com interesse em Literatura/Artes e as suas relações com o inconsciente.

Rossana Souto Lima Koffmann - Tem graduação em Letras Francês pela Universidade Federal de Campina Grande (UF CG) e mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora de francês como língua estrangeira (FLE) com experiência na rede pública de ensino fundamental II e médio, e em universidades públicas (UEPB e UF CG). Foi professora e coordenadora pedagógica da Aliança Francesa de João Pessoa. Integra o comitê Editorial da Revista Midiáticas (UFPB) e é a atual presidente da Associação de Professores de Francês da Paraíba (APFPB). Atua na área de Letras e Língua em FLE, Políticas Linguísticas e Estágio Supervisionado em FLE.

SOBRE OS AUTORES

Amanda Silva de Oliveira – Primeiro-Tenente, Oficial Técnico-Temporária, especialidade Magistério Francês, do Centro de Idiomas do Exército. Possui graduação em Letras (Português-Francês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Especialização em Ensino de Francês Língua Estrangeira pela mesma Universidade. Também serviu no Centro Conjunto de Operações de Paz do Brasil.

Bernardo Soares: Doutorando em Tradução e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba, com formações em Letra-Inglês e Letras-Francês, sendo atualmente professor substituto da Universidade, onde trabalha com ensino de inglês e literatura anglo-americana, além de engajado com projetos de ensino de língua francesa para a comunidade.

Contato: luizsoares72@hotmail.com

Bruna Machado: Técnica em Redes de Computadores e acadêmica de Engenharia da Computação na Universidade Federal da Paraíba, onde atua como monitora de informática no projeto de Promoção de Ações para o Envelhecimento Ativo pelo Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa da Terceira Idade.

Contato: brunaedc9@gmail.com

Emerson Patrício de Moraes Filho atualmente, é doutorando pelo programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (2020). Possui mestrado em Linguagem e Ensino pelo PPGLE-UFCG (2020) e graduação em Letras - Francês pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Atua como professor de língua francesa.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4418601827864313>

Edilza Detmering: Mestre e Doutoranda em Antropologia, com formações em Psicologia, Redes de Computadores e Tradução pela Universidade Federal da Paraíba, onde trabalha como Técnica de Tecnologia da Informação e participa de grupos de pesquisa no CNPq e de projetos de ensino das línguas francesa e inglesa para pessoas idosas.

Contato: detmering@sti.ufpb.br

Flávia Luíza Costa do Rego: Mestre em Fonoaudiologia, professora do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Paraíba e coordenadora do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa da Terceira Idade. Contato: flavia.rego03@gmail.com

Josilene Pinheiro-Mariz tem graduação em Letras Português-Francês pela UFMA, mestrado e doutorado em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela USP e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 8 -Vincennes-Saint Denis. Professora da Unidade Acadêmica de Letras, da UFCG, trabalhando na graduação na Pós-Graduação. Atua na área de Letras, Língua e Literaturas de Língua Francesa; Literaturas “ditas francófonas”; formação de leitores de textos literários em língua estrangeira e materna; plurilinguismo e didática de línguas e ensino de FLE (crianças e adultos).

Karina Chianca, professora titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em “Literaturas e Civilizações Francesas e Comparadas” pela Université de Franche-Comté e pela UFPB, é professora-pesquisadora no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde atua como docente e orientadora. Em 2013-2014, realizou uma estadia pós-doutoral na Université de Cergy-Pontoise, França, pesquisando as relações transtéticas na modernidade. É também autora de diversos trabalhos e obras publicados em sua área de atuação.

Lavínia Teixeira Gomes Professora de Língua Francesa do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. Tem Mestrado em Didática de Línguas e Culturas Estrangeiras pela Universidade Paris III Sorbonne-Nouvelle e Master I em Didática do Francês Língua Estrangeira pela Universidade de Poitiers. Possui graduação em Letras, licenciatura em Português e Francês pela Universidade Federal da Paraíba. Áreas de interesse: Didática do Francês Língua Estrangeira (FLE); Ensino do FLE em situações pedagógicas específicas; Métodos e metodologias de ensino de línguas; Produção de material didático de FLE para públicos específicos.

Lucas Eugênio de Oliveira – Primeiro-Tenente do Quadro Complementar de Oficiais, especialidade Magistério Francês, do Centro de Idiomas do Exército. Possui graduação em Letras (Português-Francês) pela Universidade Federal de Minas Gerais e Mestrado em Estudos Linguísticos (Análise do Texto e do Discurso) pela mesma Universidade.

Maria Jiennale Rodrigues Barbosa é estudante do curso de Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Participa como estudante voluntária do grupo PET-Letras UFCG desde novembro de 2019. É bolsista do PIBIC desde 2020 com o projeto que estuda as literaturas antilhanas de língua francesa endereçada a crianças e jovens leitores. É responsável pela comunicação nas redes sociais da *Revista Letras Raras*.

Maria Rennally Soares da Silva tem graduação em Letras Francês pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mestrado em Linguagem e Ensino pela mesma universidade e doutorado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba. Possui experiência como professora de língua francesa em universidades públicas (UFCG e UEPB) e privada e em cursos particulares, com enfoque no ensino de adultos e crianças. Integra o comitê Editorial da *Revista Letras Raras*. Membro dos Grupos de pesquisa/CNPq: “Literatura e cultura Afro-brasileira, Africana e da diáspora”; e “Laboratório de Estudos de Letras e Linguagens na Contemporaneidade”. Dedicase ao estudo de obras autoficcionais de autoras das literaturas magrebina, em especial, da argelina Assia Djebar.

Mariana Gomes, licenciada em Letras/Francês com especialização em “Gênero e Diversidade na escola” (GDE) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Em 2018-2019 realizou intercâmbio como professora assistente em Poitiers, França, no Programa Assistants de Langue Portugaise. Atualmente é professora de francês através do projeto “Francês com Apetite”.

Marília Alvares da Silva – Tenente-Coronel do Corpo de Oficiais da Reserva (1ª classe) do Exército Brasileiro, militar do Quadro

Complementar de Oficiais, especialidade Magistério Francês. Integrante da turma “Maria Quitéria” (1992), que marcou, definitivamente, o ingresso do segmento feminino no Exército. Possui graduação em Letras (Português-Francês) pela Universidade Federal de Santa Maria.

Rosalina Maria Sales Chianca professora titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em “Didática, Semiótica e Comunicação” e doutora em “Ciências da Linguagem, Didática e Semiótica” pela Université de Franche-Comté, França, atua no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB. Realizou duas estadias pós-doutorais na França, em 1999 (duração 02 anos) no *Centre de Linguistique Appliquée*, Besançon, atuando no “*Laboratoire Geste, Parole, Scripturalité et Didactique des Langues*”, “*Groupe de recherches IDIOMES*”, da *Equipe d’Accueil LASELDI, EA* e, em 2016 (duração 01 ano). na *Université de Cergy-Pontoise*, no laboratório “*Lexiques, Dictionnaires, Informatique*” (UMR CNRS 7187), pesquisando sobre o tema “As representações sociais e mentais e os atos de fala”. É autora de diversos trabalhos na área da Didática das Línguas Estrangeiras, trabalhando sobretudo o intercultural, as representações sociais e mentais, as interações sociais, e a formação de formadores. Contato rosalinachianca@gmail.com

Ticiane Telles Melo tem graduação em Letras Português-Francês pela UFC, mestrado em Letras pela UECE e doutorado em Educação pela UFC. Professora associada do Departamento de Letras Estrangeiras da UFC, desde 1994. Atua na área de Letras, Língua Francesa e formação de futuros professores de Francês Língua Estrangeira.

AGRADECIMENTO

CONSELHO DE LEITURA

Maria Teresa Rabelo Rafael (UFMA/APFPB)

Denise Gisele de Britto Damasco (UnB/ FBPF)

José Ferrari Neto (UFPB)

Alyanne Freitas Chacon (UFPB/APFPB)

Joanna Barrão Ferreira (UERJ/APFRJ)



ISBN: 978-65-998201-3-7

