

Josilene Pinheiro-Mariz
Kátia Ferreira Fraga
Luciana Rassier
Sandra Helena G. D. de Medeiros

ENSINO DE FRANCÊS NO BRASIL:

LÍNGUA E LITERATURAS NO PERCURSO DOCENTE



Petites barques colorées. Tinos. | Ferroudja Allouache

Descrever sobre o ensino da língua francesa em território nacional e suas relações é mostrar para a sociedade brasileira que as línguas estrangeiras podem nos aproximar de outros povos, culturas e ideias. Francês e português se aproximam não somente pela origem do idioma, mas também pelas influências múltiplas que suas culturas exerceram ou exercem umas sobre as outras.

Do ponto vista da docência, é possível ver, pelo presente livro, as várias maneiras de proximidade entre as duas culturas-línguas que os professores brasileiros medeiam nos cursos de extensão e graduação. Claro que na presente obra há apenas uma pequena parte do que acontece na universidade brasileira atual. Há muito mais sendo feito!

**Ensino de Francês no Brasil:
língua e literaturas no
percurso docente**

Josilene Pinheiro-Mariz
Kátia Ferreira Fraga
Luciana Rassier
Sandra Helena G. D. de Medeiros
(organizadoras)

ENSINO DE FRANCÊS NO BRASIL: LÍNGUA E LITERATURAS NO PERCURSO DOCENTE

Uberlândia - MG
2024



Copyright © 2024
Josilene Pinheiro-Mariz
Kátia Ferreira Fraga
Luciana Rassier
Sandra Helena G. D. de Medeiros

Todos os direitos reservados.
ENSINO DE FRANCÊS NO BRASIL: LÍNGUA E LITERATURAS NO PERCURSO DOCENTE

DOI: 10.5281/ZENODO.14028949

1ª Edição - AGOSTO 2024

Projeto Gráfico e Diagramação
Wellington Donizetti (PROJETIUM)

CORPO EDITORIAL

Kenia Maria de Almeida Pereira (UFU)
Fernanda Aquino Sylvestre (UFU)
Nelson Luís Ramos (UNESP)
Paulo Cesar Peres de Andrade (UFU)
Claudia Fernanda de Campos Mauro (UNESP)
Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)
Flávia Andrea Rodrigues Benfatti (UFU)
Elisabeth Gonzaga de Lima (Uneb)

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

P654e

PINHEIRO-MARIZ, Josilene; Fraga, Kátia Ferreira;
Rassier, Luciana; Medeiros, Sandra Helena G. D. de Org.(as).
ENSINO DE FRANCÊS NO BRASIL: LÍNGUA E LITERATURAS
NO PERCURSO DOCENTE 1ª ed / Uberlândia-MG: Projetiium, 2024.
288p.; il.;
ISBN: 978-65-984824-3-5
1. Língua; 2. Literatura: 3. Ensino de FLE
I. PINHEIRO-MARIZ, Josilene II. Fraga, Kátia
Ferreira; III. Rassier, Luciana; IV. Medeiros, Sandra Helena
G. D. de V. Título.

CDD: 890

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

SUMÁRIO

Apresentação..... 7

Atividades de extensão universitária e a formação inicial e continuada em francês: vivenciando a internacionalização, a interdisciplinaridade e a colaboração 15

Denise Gisele de Britto Damasco

Josely Bogo Machado Soncella

Maryse Condé:35

do magistério à literatura.....35

Vanessa Massoni da Rocha

Marina Logullo Rosnez

A extensão na internacionalização da UFPB: ações de um curso de Francês para Objetivo Universitário...65

Kátia Ferreira Fraga

Lindenbergue de A. Gomes

Sandra Helena G. D. de Medeiros

De la méthode traditionnelle à l'époque actionnelle : les diverses manières de concevoir la langue et la culture87

Christianne Benatti Rochebois

A resistência negra presente nas narrativas de Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega.....107

Milena Gemir Teixeira

Josilene Pinheiro-Mariz

O ensino do Francês Língua Estrangeira e a cibercultura129

Thiago Alves Gomes

Karina Chianca Venâncio 129

Rosalina Maria Sales Chianca 129

A decolonialidade como mecanismo de mediação intercultural em aula de francês aplicado ao turismo..... 151

Maria Rennally Soares da Silva

Izabely Kaline Bezerra da Silva

A importância da Francofonia na formação do futuro profissional de Letras-Francês 175

Ana Gabriela Miranda Barros

Karina Chianca Venâncio

Rosalina Maria Sales Chianca

Abordagem das estratégias de leitura nas atividades de compreensão escrita propostas pela coleção de livros didáticos de FLE Défi195

Marilene Alves da Costa

Lino Dias Correia Neto

Curadoria de vídeos na educação linguística em francês: visada crítica sobre a playlist T'as 5 minutes?219

Maria Clara Leite Figueira

Marcella dos Santos Abreu

Horizontes além do Ocidente: Outras visões para o Ensino de Francês como Língua Estrangeira na coleção Défi - volumes 4 e 5..... 241

Vitória Paloma Aguiar Alves

Maria Angélica de Oliveira

Formação plural do Curso de Letras-Francês: uma experiência como assistente de língua portuguesa na França.....261

Mariana Gomes Alves Ferreira

Karina Chianca Venâncio

Rosalina Maria Sales Chianca

Biodata das autoras e dos autores281

Apresentação

Inicialmente fruto da inquietação de professoras de língua francesa e literaturas francófonas atuantes no estado da Paraíba, o livro aqui apresentado, *Ensino de francês no Brasil: língua e literaturas no percurso docente*, revela que o nosso cuidado em pensar essa língua e seu ensino nos vieses da língua e da literatura não estão centradas unicamente no espaço geográfico de um estado brasileiro. Esta publicação traz discussões que contemplam esses dois grandes eixos de nossa área de Letras-francês, mas também abordam questões contemporâneas para se pensar o ensino-aprendizagem, atual e futuro desse idioma e da Francofonia. Além disso, este livro reúne contribuições de professoras e professores e, em vários casos, também de estudantes, cuja participação nos espaços de partilha de experiências nos parece essencial. Assim, esta publicação, que conta com doze capítulos, tem autoras e autores oriundos de diferentes estados e regiões do país, o que evidencia uma amostra significativa da nossa produção brasileira no que diz respeito aos estudos de língua francesa e suas literaturas.

A fim de tecermos as diversas vozes e abordagens em um conjunto mais orgânico, proporcionando uma maior permeabilidade, optamos por encadear as discussões e alternar, na medida do possível, capítulos voltados para o ensino-aprendizagem de língua e aqueles voltados para os estudos das literaturas. Cabe sublinhar que, mesmo quando as questões de ensino-aprendizagem não ocupam o primeiro plano nos trabalhos consagrados às literaturas francófonas, a literatura está presente na formação inicial de professores e professoras de língua francesa

em todas as universidades do Brasil. Além disso, também se faz presente em diversos outros espaços de ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE), tais como cursos regulares, a exemplo da Aliança Francesa e de outras escolas que ofertam o idioma para um público mais amplo. Diversos simpósios temáticos e trabalhos apresentados recentemente em grandes eventos da área, como o XXIII Congresso Brasileiros de Professores de Francês, que aconteceu em Cuiabá em 2022, e o Congresso Panamericano de Professores de Francês (XVIII SEDIFRALE), organizado em Brasília em 2023, deram visibilidade a experiências muito bem-sucedidas e inovadoras de ensino-aprendizagem de literatura no âmbito FLE, seja na formação de docentes, seja no caso do grande público. Criar diálogos entre as experiências relativas ao idioma francês e às literaturas francófonas é um dos objetivos deste *Ensino de francês no Brasil: língua e literaturas no percurso docente*.

Abrindo as discussões no capítulo inaugural, as colegas Denise Gisele de Britto Damasco e Josely Bogo Machado Soncella, ambas professoras da Universidade de Brasília (UnB) dão enfoque à formação de professores a partir de *Atividades de extensão universitária e a formação inicial e continuada em francês: vivenciando a internacionalização, a interdisciplinaridade e a colaboração*. As autoras partilham experiências no âmbito do Programa Licenciatura em Ação (LeA), que estabelece diálogos entre a UnB e o Ensino Básico na cidade de Brasília, articulando parcerias institucionais entre dois decanatos da Universidade: de Extensão (DEX) e de Ensino de Graduação (DEG). Esse projeto, iniciado em 2020, obteve resultados bastante positivos, podendo inspirar iniciativas similares noutros contextos e realidades.

Na sequência, o capítulo intitulado *Maryse Condé: do magistério à literatura*, proposto pela colega da Universidade Federal Fluminense, Vanessa Massoni da Rocha e Marina Logullo Rosnez, professora substituta de francês no CAP-UERJ, traz uma discussão a partir de uma entrevista concedida à professora

emérita e pesquisadora de literaturas e cinemas francófonos da Howard University, Françoise Pfaff, em 2016, na qual a escritora guadalupense arrazoia a respeito das convergências de seus dois *métiers*, professora e escritora. As autoras deste capítulo não só analisam como se apresentam esses dois ofícios na produção literária e na biodata de Condé, como ainda trazem instigantes proposições, conjecturando sobre o fazer literário e o docente.

O terceiro capítulo, *A extensão na internacionalização da UFPB: ações de um curso de Francês para Objetivo Universitário*, de autoria das professoras da Universidade Federal da Paraíba - e organizadoras deste livro -, Kátia Ferreira Fraga e Sandra Helena G. D. de Medeiros e do professor Lindenbergue de Andrade Gomes, mestrando na Universidade Federal de Campina Grande, apresenta uma estimulante discussão sobre a relevância do ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU) no contexto específico da internacionalização universitária.

O quarto capítulo, *De la méthode traditionnelle à l'époque actionnelle : les diverses manières de concevoir la langue et la culture*, é de autoria da colega Christianne Benatti Rochebois, da Universidade Federal do Sul da Bahia. Nele, a autora traz ponderações sobre o estudo da construção de representações culturais no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, em uma abordagem diacrônica da evolução das concepções da noção de cultura, desde suas origens latinas até as definições científicas contemporâneas.

Intitulado *A resistência negra presente nas narrativas de Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega*, o quinto capítulo, de Milena Gemir Teixeira, mestranda em Literatura Comparada na Universidade Católica da Argentina e Josilene Pinheiro-Mariz, professora de francês na Universidade Federal de Campina Grande - e uma das organizadoras deste livro -, coloca em diálogo a obra das duas autoras estudadas. Trata-se de um estudo provocador, que instaura esse diálogo comparatista a partir do pensamento

decolonial e coloca em destaque as ideias da também escritora negro-brasileira, Conceição Evaristo.

Ampliando o ensino do FLE (Francês Língua Estrangeira) para uma perspectiva cibernética, Thiago Alves Gomes, mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba, e as professoras de FLE da mesma universidade, Karina Chianca Venâncio e Rosalina Maria Sales Chianca, contribuem com o capítulo *O ensino do Francês Língua Estrangeira e a cibercultura*, no qual estabelecem ligações entre o ensino superior e o ensino básico, refletindo sobre práticas pedagógicas com enfoque no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino do FLE, implementadas na maior Escola de Ensino Médio do estado da Paraíba, no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado VI.

Pensar a decolonialidade enquanto instrumento de mediação intercultural é a reflexão trazida pela professora de francês da Universidade Federal da Paraíba, Maria Rennally Soares da Silva e pela negociadora internacional, graduada pela mesma instituição em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações, Izabely Kaline Bezerra da Silva. No capítulo *A decolonialidade como mecanismo de mediação intercultural em aula de francês aplicado ao turismo*, as autoras analisam, no curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais da UFPB, como o pensamento decolonial pode ser utilizado como mecanismo de mediação intercultural no ensino-aprendizagem de FOU aplicado ao turismo.

No capítulo seguinte, *A importância da Francofonia na formação do futuro profissional de Letras-Francês*, a professora de FLE e engenheira pedagógica membro da rede France Alumni Brésil da Campus France, Ana Gabriela Miranda Barros, e as professoras da Universidade Federal da Paraíba, Karina Chianca Venâncio e Rosalina Maria Sales Chianca, partem da constatação de que as ementas de diversas disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Francês da UFPB não apresentam de maneira explícita a noção de Francofonia (com F maiúsculo). A partir daí,

discutem o lugar dado à Instituição Francofonia na formação de professores de FLE daquela universidade.

Ainda no que tange à formação de professores, Marilene Alves da Costa, professora da rede básica de ensino, e Lino Dias Correia Neto, professor de FLE da Universidade Federal de Campina Grande, trazem importantes questionamentos sobre a presença do livro didático no ensino-aprendizagem de FLE. No capítulo *Abordagem das estratégias de leitura nas atividades de compreensão escrita propostas pela coleção de livros didáticos de FLE “Défi”*, a autora e o autor se interessam pelas estratégias de leitura presentes no livro didático e pelo papel fundamental desempenhado por esse suporte.

Por sua vez, o décimo capítulo traz uma visão *sui generis* do ensino-aprendizagem de FLE, a partir das ponderações feitas pela professora Maria Clara Leite Figueira, do grupo de pesquisa CLeF (Curadoria e Letramentos na Formação) da Universidade Federal do Piauí, e pela professora Marcella dos Santos Abreu de FLE, da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara. Este capítulo, que evoca a *Curadoria de vídeos na educação linguística em francês: visada crítica sobre a “playlist T’as 5 minutes?”*, traz reflexões sobre quais são os limites e as possibilidades de uso da playlist *playlist T’as 5 minutes?* como recurso didático na curadoria de materiais por parte de docentes de FLE.

Já o penúltimo capítulo, *Horizontes além do Ocidente: outras visões para o Ensino de Francês como Língua Estrangeira na coleção “Défi” - volumes 4 e 5*, de autoria das professoras Vitória Paloma Aguiar Alves e Maria Angélica de Oliveira, ambas da Universidade Federal de Campina Grande, apresenta uma aprofundada análise do livro didático *Défi*, na qual as autoras adotam uma perspectiva que foge ao tradicional, apontando a diversidade de conteúdos e ampliando o que chamam de “rede discursiva que compõe o ensino”.

Fechando as discussões, o capítulo *Formação plural do Curso de Letras-Francês: uma experiência como assistente de língua portuguesa na França*, da professora de francês no projeto *Francês com Apetite*, Mariana Gomes Alves Ferreira, em coautoria com as professoras Karina Chianca Venâncio e Rosalina Maria Sales Chianca, da Universidade Federal da Paraíba, partilha uma experiência da primeira autora como assistente de língua portuguesa na França. Além disso, abordam questões relativas tanto **à formação em FLE na Universidade Federal da Paraíba**, quanto a um ensino-aprendizagem de línguas/culturas descentrado do conteúdo e com ênfase nas relações interculturais.

Os doze trabalhos reunidos neste *Ensino de francês no Brasil: língua e literaturas no percurso docente* constituem um *état des lieux* do ensino-aprendizagem de Francês **Língua Estrangeira (FLE)** no Brasil, englobando questões contemporâneas de **língua** e de literatura, mas também de didática e de formação de professores. Sem a pretensão de ser exaustiva, esta obra coletiva congrega trabalhos de professoras e professores que atuam em diferentes regiões do Brasil. Ao mesmo tempo em que apresentam questões e experiências específicas, os capítulos e demais textos deste livro **são uma representação** emblemática das inquietações e indagações, dos desafios e das conquistas das professoras e dos professores de FLE, dando visibilidade a vozes e perspectivas de Norte ao Sul do país.

Essa construção coletiva, que busca articular variadas vozes e perspectivas, também se faz presente nos elementos paratextuais desta obra. Assim, a imagem escolhida para como ilustração da capa é uma pintura de Ferroudja Allouache, professora de literatura e FLE da Universidade Paris 8. A paisagem retratada poderia perfeitamente remeter a alguma localidade brasileira com casario de estilo colonial português, seja no litoral maranhense, seja em Parati, na região costeira do estado do Rio de Janeiro. Mas, a pintura foi inspirada em um lugarejo mediterrâneo, localizado

mais especificamente na Grécia. Com essa possibilidade de deslocamento interpretativo, buscou-se exemplificar o caráter ao mesmo tempo local e transnacional das práticas e dos questionamentos do ensino-aprendizagem de FLE.

Este texto de apresentação resultou do trabalho conjunto das professoras Josilene Pinheiro-Mariz, da Universidade Federal de Campina Grande, e da professora e tradutora Luciana Rassier, da Universidade Federal de Santa Catarina, ambas professoras de literaturas francófonas. Já o texto de orelha ficou a cargo do professor Dennys Silva-Reis, da Universidade Federal do Acre, especialista em literatura da Guiana Francesa, enquanto o texto da quarta capa conta com a autoria do Presidente da Federação Brasileira dos Professores de Francês, Pedro Armando Magalhães, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Desejamos, então, a todos os leitores e leitoras desta obra momentos de prazerosas descobertas e de partilhas com colegas, estudantes e com todas aquelas pessoas que se interessam pela língua francesa e pelas culturas ligadas a ela.

Boa leitura!!

Campina Grande e Florianópolis,
Primavera de 2024
Josilene Pinheiro-Mariz
Luciana Rassier

Capítulo 1

Atividades de extensão universitária e a formação inicial e continuada em francês: vivenciando a internacionalização, a interdisciplinaridade e a colaboração

*Denise Gisele de Britto Damasco
Josely Bogo Machado Soncella*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De repente, declara-se o futuro presente. Está lá o projeto que assegura estar o futuro realizado.
Francis Imbert, 2003, p. 125-126.

Organizar um projeto de extensão pode assegurar atividades e ações articuladas em um presente, visando um futuro próximo de forma concertada entre diversos atores para além das instituições de ensino superior. Traçar objetivos e prever os passos necessários à realização das ações nos levam a alcançar os objetivos de maneira mais transparente e compartilhada (Motta-Roth; Hendges, 2018).

Desde 2020, a Universidade de Brasília promove o Programa Licenciatura em Ação (LeA), articulando ações entre a Universidade e a Educação Básica. É um Programa que surgiu do diálogo e parceria institucional entre dois decanatos da Universidade: de Extensão (DEX) e de Ensino de Graduação (DEG). Assim, no primeiro ano desse Programa houve 14 projetos contemplados. Em 2021, 2022 e 2023, foram desenvolvidos 36, 34 e 45 projetos, respectivamente. São aceitos projetos de extensão que objetivem o fortalecimento e a ampliação da relação Universidade e Educação Básica, melhorando a qualidade da formação docente, inserindo os estudantes no cotidiano das escolas. Há o incentivo para a promoção de atividades com abordagens inovadoras a partir da inserção curricular da extensão. A partir das inúmeras trocas e compartilhamentos, há também uma aproximação entre os diversos cursos de licenciatura da Universidade.

Um projeto de extensão, organizado e submetido por docentes da Área de Letras Língua francesa e respectiva Literatura, foi contemplado em edital do Programa LeA em 2023¹. Intitulou-se “Ensino de Línguas e Novo Ensino Médio: estudantes e professores em formação inicial e continuada, do DF às Américas”. Oito estudantes de graduação da Área de Letras foram selecionados para atuar no projeto, sendo quatro bolsistas e quatro voluntários a partir de abril desse ano até o final do mês de novembro. A seleção dos bolsistas ocorreu por meio de edital. Ao final do ano, docentes e discentes que atuaram ao longo de oito meses (abril-novembro) tiveram a possibilidade de integralizar até 120h de atividades de extensão em seus currículos. Esse projeto destacou como conceitos-chave, para além das ações e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da língua francesa no contexto

1 Para conhecer os projetos selecionados em 2023, ver o portfólio organizado pelo Programa LeA com os 45 projetos, disponível em https://deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/projetos_extensao/licenciaturas_em_acao_2023.pdf Acesso em fev. 2024.

da Educação Básica, a interdisciplinaridade, a internacionalização e a colaboração, tendo em vista que o público-alvo foi composto por membros do Distrito Federal, da Paraíba, do Rio de Janeiro, do Ceará, entre outros Estados do país, até membros das Américas.

Esse projeto de extensão teve como objetivos principais aproximar a teoria e a prática ao longo da formação inicial dos licenciandos, bem como oportunizar formação continuada em língua francesa para um público-alvo do DF, do país e das Américas. Buscou refletir sobre a inserção desse licenciando na Educação Básica, por meio das trocas e vivências ocorridas em eventos organizados entre a Universidade e a escola da Educação Básica, com o foco no Novo Ensino Médio e no plurilinguismo. De acordo com Araújo (2008), “a racionalidade de uma ação instrumental (prática) carrega consigo uma racionalidade teórica, onde se encontram os fins, os valores, as crenças que se pretendem atingir ou vivenciar” (p. 23).

A promoção da autonomia do discente em ações de extensão por meio de práticas inovadoras e reflexões sobre abordagens didáticas no ensino de línguas foi um dos objetivos, no sentido de fortalecer a Área de Língua Francesa e Respectiva Literatura na Universidade, no DF, no país e nas Américas. A realização da 18ª edição do congresso internacional SEDIFRALE/Congresso Panamericano de Professores de Francês da Federação Internacional de Professores de Francês (FIPF) atuou nesse sentido. Finalmente, um derradeiro objetivo foi o de promover a internacionalização das ações da Área em parceria com entidades associativas, federativas e representações diplomáticas; e por fim, integrar o corpo discente, docente e técnico por meio de atividades de extensão em 2023.

Um projeto de extensão complexo não surge de um dia para o outro. Cabe esclarecer que ações de extensão, realizadas entre 2016-2022 na Universidade de Brasília, subsidiaram o planejamento desse projeto, sobretudo por meio das cinco edições do evento de extensão intitulado SEMIFRA - Seminário Regional

de Pesquisa de Expressão Francesa (Damasco, Soncella, Oliveira Junior, 2022), cuja 5ª edição realizou-se em 2022. Outra atividade dessa Área que ancorou esse projeto foi a realização da 22ª edição do Congresso Brasileiro dos Professores de Francês que aconteceu no ano de 2019, na FINATEC/UnB (Damasco, Franchon, 2020)². A crescente exclusão da língua francesa em diversos estados do país na Educação Básica, sobretudo com o Novo Ensino Médio (NEM), despertou o interesse em se debater em 2023 a situação do jovem do DF que ainda tem a possibilidade de estudar francês em CILs, apesar de o NEM não incluir a língua francesa como um componente curricular nem como um de seus Itinerários formativos. Os Centros Interescolares de Línguas do DF (CILs) representam uma oferta de letramento multilíngue no DF e a Área de Língua Francesa e Respectiva Literatura desde 2022 tem buscado se aproximar cada vez mais dessa realidade ao propor atividades com seus licenciandos, estreitando os laços com os docentes da SEEDF³ e de demais espaços em que há o ensino de francês.

Cabe ressaltar que, em 2023, ainda havia uma forte necessidade de se reaproximar os licenciandos em Língua francesa da Educação Básica de maneira presencial, tendo em vista que muitos vivenciaram, entre os anos 2020-2022, o período pandêmico e o ensino remoto, quer como estudantes do Ensino Médio, quer como estudantes na UnB. A crise sanitária impactou na formação da profissão docente como um todo e a aproximação da Universidade à Educação Básica traz luz às novas práticas por meio de trocas (Tardif, Damasco, 2020).

Acrescenta-se que os docentes da área de francês da UnB participam de entidades coletivas, grupos de pesquisa e associações profissionais que realizam congressos e eventos locais, nacionais

2 Conforme <http://brasil2019.fipf.org/accueil?page=1> Acesso em fev. 2024.

3 SEEDF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

e internacionais. Assim, o compartilhamento dos projetos entre membros das associações profissionais e o trabalho em rede tem sido uma constante, quer seja de forma presencial, quer a distância nos últimos anos. O intercâmbio e a mobilidade ocorrem também em nível estadual. Houve solicitações de discentes da Universidade Federal do Mato Grosso para integrar as atividades de extensão dessa Área da UnB, por exemplo, depois da realização da 23ª edição do Congresso Brasileiro de Professores de Francês que ocorreu em Cuiabá em outubro de 2022. Ao longo do ano de 2023, diversas ações de extensões organizadas no âmbito desse projeto de extensão aproximaram docentes integrantes das equipes gestoras das associações de professores de francês do Distrito Federal e da Paraíba. Estar em rede, seja com a comunidade interna e externa à UnB, seja com docentes e discentes associados às entidades homônimas, é um valor para os docentes da Área que integraram esse projeto em 2023.

REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS E O ENSINO DE FRANCÊS

O ensino de línguas, de maneira mais ampla, e o ensino de francês são escolhas políticas. De acordo com Samson at al. (2017), a escolha das línguas “adicionais” é, frequentemente, motivada pelo status do país em si, pelo laço histórico ou político entre tais países e por fatores geopolíticos, sem que se esqueça da importância do país na economia mundial ou na política internacional. A opção pela compreensão do ensino de línguas, no qual o ensino de francês se insere, mostra-se relevante na medida em que “a política não se limita à escolha das línguas adicionais que são lecionadas. Refere-se também ao quantitativo de horas de ensino, à importância deste idioma em relação a outros componentes curriculares do programa, ao conteúdo em si do programa que se ensina (linguístico, literário, cultural, histórico etc.), às modalidades (qual é a periodicidade, se

é de forma intensiva ou imersiva) e à escolha dos docentes” (p. 288 – Tradução nossa). O papel da intercompreensão para o ensino de línguas é relevante ao se pensar em espaços de aprendizado de idiomas. (Paulo, 2017).

O contexto do Novo Ensino Médio (NEM), no DF e no país, impôs limites ao ensino de línguas, excluindo a língua francesa dos itinerários formativos. Pesquisas têm sido desenvolvidas para que se compreenda o que são os itinerários formativos e o componente curricular intitulado “projeto de vida”. Uma rede de pesquisadores de oito Estados da Federação foi criada para analisar e comparar o NEM em diversos contextos. A Rede JUVEM tem desenvolvido suas pesquisas desde 2023 com fomento do CNPq, criando espaços de pesquisas sobre a temática no Amazonas, Pará, Bahia, Ceará, DF, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul⁴.

Apesar de sermos cientes que a língua francesa não é um itinerário formativo no DF, há sua oferta em Centros interescolares de Línguas do DF e no Centro Educacional do Lago Norte - CedLan, escola bilíngue de Ensino Médio em tempo integral. Esta situação afeta diretamente o curso de Língua Francesa e Respectiva Literatura na UnB, na medida em que os licenciandos ao se formarem têm pouco espaço para atuação profissional. Contudo, ainda há concursos para docentes de francês no âmbito da SEEDF, o que não acontece em diversas unidades da Federação.

Em contexto do DF, os estagiários do curso de Língua e Literatura francesa da UnB realizam suas atividades no programa permanente de extensão intitulado UnB Idiomas. No que se refere aos estágios curriculares, Joko et al. (2020) reconhecem o estágio como um “momento de começar a assumir o seu papel enquanto docente” (p. 105). Reconhece-se a importância da participação de licenciandos de francês no programa PESES/PES desde 2019, conforme Joko et al. (2020), pois dar aula para um

4 Para maiores informações sobre a Rede JUVEM, ver <https://redejuvem.org/quem-somos/> Acesso em fev 2024.

“público desprovido de recursos cumpre um papel importante dos programas de extensão da universidade, que é o de exercer uma transformação recíproca e retribuir à sociedade os recursos recebidos desta e investidos na instituição” (p. 115). Entretanto, ressalta-se que os licenciandos de francês são absorvidos profissionalmente em CILs do DF, o que mostra a relevância em adentrar tais territórios ainda durante a formação inicial. Naves e Rotta (2020), ao organizarem uma obra intitulada “Trajetórias das licenciaturas da Unb: uma pesquisa na e sobre a docência”, ponderam sobre a formação final dos licenciandos, destacando avanços nos debates quanto à reestruturação curricular dos cursos, visando “ao exercício da docência o caminho para a formação de cidadãos capazes e conscientes” (p. 10).

ATIVIDADES E AÇÕES PROPOSTAS NO ÂMBITO DO PROJETO DE EXTENSÃO EM 2023

Este projeto de extensão foi desenvolvido em língua francesa e em língua portuguesa. As ações foram desenvolvidas com inúmeros participantes, que foram certificados por cada ação. O projeto de extensão em si certificou 27 docentes da UnB, sendo 10 docentes externos à UnB e oito discentes extensionistas e voluntários.

Desenvolveu-se ao longo do projeto a primeira e a segunda *Journée Échanges, Partage et Promenade* com as pesquisadoras Amélie Hien (evento realizado em abril) e com Doina Spita e Joséphine Mukamurera (novembro). Trocas e compartilhamento são atividades inerentes ao contexto universitário que recebe pesquisadores visitantes por um ou dois dias ou por períodos curtos de mobilidade. O passeio pelo campus é uma forma de dar as boas-vindas e de se abrir a casa aos que vêm de outro contexto acadêmico-profissional. No caso da pesquisadora Amélie Hien que esteve em abril do corrente, o encontro realizado em 13 de abril a motivou para retornar em novembro desse ano com membros de

sua equipe da Universidade de Trois-Rivières no Québec. No caso de Doina Spita, sua aproximação aconteceu em 2019, por ocasião do Congresso Brasileiro de Professores de Francês, ocorrido também na UnB, e por ocasião do projeto liderado por ela junto à FIPF, intitulado *Jeunes Enseignants*. Joséphine Mukamurera também participou pela primeira vez de evento na UnB, contudo foi conferencista no evento on-line em 2021, organizado pela Faculdade de Educação com fomento para eventos mundiais do CNPq⁵. As redes de formadores de formadores e a realização de projetos são tecidas *pari passu* ao longo dos anos de maneira sólida e consistente.

Outras ações foram realizadas no âmbito desse projeto com o protagonismo dos docentes e discentes da Área, tais como a formação sobre a didática do ensino de línguas por meio da intercompreensão. Um balanço dessa abordagem foi construído pelos participantes do evento em junho. No mês seguinte, uma ação que envolveu a universidade como um todo foi a conferência do pesquisador Ioan Roxin sobre a inteligência artificial. A repercussão dessa atividade ocorreu por meio do canal de televisão da universidade e envolveu também um docente da Área de Filosofia, Philippe Lacour, como mediador da atividade. Vale ressaltar que a atuação da UnB TV contribuiu tanto para a divulgação⁶ do evento, através de chamadas no Informe UnB, quanto para a transmissão on-line⁷ do mesmo, de modo a integrar diferentes setores da Universidade e valorizar as ações organizadas

5 Para maiores informações sobre esse evento, ver em <https://brasil2021.crifpe.ca/pt> Acesso em fev. 2024.

6 Chamada do evento realizada pela equipe da UnB TV, disponível em: <https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?&q=ioan+roxin+no+canal+Unb++educação&qpv=ioan+roxin+no+canal+Unb++educação&mid=0F616F6FF64D7C39A3F50F616F6FF64D7C39A3F5&&FORM=VRD-GAR> Acesso em fev. 2024.

7 Transmissão on-line realizada pela UnB TV, disponível em: A Inteligência Artificial a serviço da Educação: transformando os desafios em oportunidade. Acesso em fev. 2024.

e desenvolvidas pela coordenação e pelos membros do projeto. O pesquisador francês proferiu ainda uma palestra on-line em novembro do mesmo ano, no evento internacional organizado pela equipe do projeto de extensão. Fios de uma rede que se estreitam e se aproximam. Em setembro⁸, três atividades ocorreram com apoio dos extensionistas, a saber: um balanço quanto às pesquisas sobre mulheres e gênero do grupo de pesquisa GERAJU: gerações e Juventudes; uma conferência com a pesquisadora Rana Challah on-line, da Universidade Gustave Eiffel, sobre o desenvolvimento profissional dos docentes e o sucesso dos estudantes. Esta pesquisadora esteve em Brasília como conferencista juntamente com Doina Spita, durante o 22º Congresso Brasileiro de Professores de Francês. Para além de atividades tipo palestra ou conferência, houve a ida dos licenciandos e graduandos no CIL do Guará, realizando a terceira edição da *Jornada UnB/LET e SEEDF/CILs: la licence en français, vous connaissez?* Esta atividade, que prevê o deslocamento dos participantes, docentes e discentes da UnB até um CIL, é muito impactante para que entrem em contato com um possível espaço de atuação docente.

O projeto de extensão propôs três minicursos, sendo dois em português e um em francês. Os minicursos em português, sobre metodologia de pesquisa qualitativa e sobre a escola em tempo integral, não serão alvo desse capítulo. Entretanto, abordaremos o minicurso intitulado *Racontez-nous votre histoire et votre parcours formatif et professionnel: enseignant.e.s expérimenté.e.s et débutant.e.s en dialogue*⁹. Essa formação estreitou a relação entre

8 Atividades registradas no *Boletim das Licenciaturas*, edição dezembro 2023, nº 08, no artigo: Da extensão à pesquisa: ações em português e em francês durante a SEMUNI 2023, p. 37-41. Disponível em https://deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/boletim_informativo/2023/boletim_licenciaturas_dezembro_2023_2.pdf Acesso em fev. 2024.

9 Minicurso documentado no *Boletim das Licenciaturas*, edição agosto/setembro 2023, vol.5, nº 06/2023, no artigo: O minicurso de extensão *Racontez-nous votre histoire de vie: docentes e estudantes dialogando em*

diversas associações na medida em que os conferencistas eram membros das Associações de professores de francês do DF, do RJ, do Ceará, e da Paraíba. Cabe destacar que membros da gestão da APFPB foram coexecutores dessa atividade. Ao desvelarmos percursos profissionais de docentes experientes, histórias de vida, narrativas pessoais e profissionais singulares e abrimos para o debate para as questões de discentes, de egressos e de profissionais iniciantes, há uma troca qualificada de experiências de formação docente a partir das distintas construções de carreiras profissionais.

Ao término do ano de 2023, entre as datas previstas para refletirmos sobre o Dia da Consciência Negra no país e o Dia internacional do Professor de Francês, o projeto de extensão se encerrou com o congresso internacional SEDIFRALE/ Congrès panaméricain de professeurs de français de la FIPF. Os conferencistas foram personalidades de grande expressão da área, tais como o escritor Alain Mabanckou, a jurista Christiane Taubira e a escritora Emilienne Malfatto. Destacamos a presença da escritora e ex-deputada Christiane Taubira como um ponto relevante do evento. A conferência de encerramento foi proferida pelo conhecido linguista Bernard Cerquiglini. Houve uma grande participação e protagonismo dos extensionistas e de acordo com seus relatos, puderam avançar na oralidade em francês e na vivência em rede com docentes e discentes de vários países.

REFLEXÕES A PARTIR DA VOZ DOS EXTENSIONISTAS DO PROJETO DE EXTENSÃO

Por meio da voz dos extensionistas¹⁰, consideramos alguns resultados obtidos ao término desse projeto de extensão

francês, p. 32-37. Disponível em: https://deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/boletim_informativo/2023/boletim_licenciaturas_agosto_setembro_2023_parte1.pdf Acesso em fev. 2024.

10 Optamos em guardar o anonimato dos depoimentos dos extensionistas, assim nós os identificaremos como Extensionista 1, Extensionista 2, Extensionista 3, Extensionista 4, Extensionista 5 e Extensionista 6.

no que se refere às ações relacionadas à internacionalização, à interdisciplinaridade e à colaboração.

Ao lermos os relatórios dos extensionistas, constatamos como foi importante termos feito este momento formal de abertura¹¹. Essa atividade de abertura do projeto de extensão foi muito impactante para as/os discentes. De acordo com uma extensionista, “foi uma visita inspiradora” (Extensionista 4). A pesquisadora quebequense, Amélie Hien foi muito aberta aos participantes, trazendo brindes institucionais, fazendo jogos sobre o ensino de francês e respondendo às perguntas dos participantes. O contato com a pesquisadora, os eventos realizados em língua francesa e o congresso ao final do ano propiciaram essa vivência em francês: “pude ver de perto como funciona a internacionalização com a língua francesa” (Extensionista 1). Outras extensionistas declararam:

A abertura do projeto é uma lembrança que guardo com muito carinho. [...] de extrema importância, pois foi um momento de reflexão sobre as possibilidades da carreira de um professor, e afirmo que essa troca entre alunos e professores é para mim essencial para a permanência dos estudantes tanto na Universidade quanto em suas carreiras de educadores (Extensionista 2).

Compreendemos que momentos formais de abertura e encerramento são necessários na medida em que partimos e finalizamos como equipe, em colaboração, nos momentos difíceis e nos momentos de êxito.

11 Evento documentado no *Boletim das Licenciaturas*, edição abril/maio 2023, vol. 5, nº 04/2023, no artigo: Abertura oficial do Projeto Ensino de Línguas e o Novo Ensino Médio: estudantes e professores em formação inicial e continuada, do DF às Américas: trocas, partilha e passeio com Amélie Hien da Universidade do Québec em Trois Rivières (UQTR)/Échanges, partage et promenade avec Amélie Hien, de l’UQTR à l’UnB, p. 18-22. Disponível em https://deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/boletim_informativo/2023/boletim_licenciaturas_abril_maio_2023_4.pdf Acesso em fev. 2024.

Uma das intenções desse projeto de extensão foi também o de antecipar o contato com a escola, seu território e os diversos contextos, para além do momento de estágio supervisionado, sobretudo, ponderar sobre o ensino da língua francesa como itinerário formativo previsto no Novo Ensino Médio, na Educação Básica. Uma extensionista afirma que

Fiquei sabendo do edital para ser extensionista do projeto por meio de um grupo de estudantes de Letras, me interessei, pois, estou no fim da minha graduação e não tinha participado de quase nada além da carga horária obrigatória para a conclusão do curso, então esse foi meu primeiro projeto de extensão. Para mim era também de extrema importância fazer parte de algo que me preparasse para a minha futura carreira, então o fato de o projeto ter como público-alvo estudantes em formação inicial e continuada foi um grande atrativo para mim. (Extensionista 2)

Ao longo do projeto houve momentos relevantes de interdisciplinaridade, ou seja, a área de francês em contato com a área de pedagogia. A interdisciplinaridade foi compreendida como “uma forma de colaboração entre as disciplinas que tende a tomar várias significações na pesquisa e na prática” (Samson, Simard, Gareau, Allard, 2017, p. 247 – tradução nossa). Destarte, “na construção pessoal e coletiva dos saberes, no plano epistemológico, os diferentes campos disciplinares se alimentam uns dos outros. É, portanto, nesta ótica de aporte mútuo que a interdisciplinaridade se articula” (Samson, Simard, Gareau, Allard, 2017, p. 247 – tradução nossa).

A internacionalização esteve imbricada nas relações experienciadas por discentes e docentes da área de Língua francesa e Respectiva Literatura ao longo do projeto em 2023, tendo em vista que a atividade fim desta Área é ensinar e lecionar a língua francesa em suas múltiplas possibilidades. A língua francesa para fins de

mobilidade acadêmica internacional é uma realidade. Estudos têm sido realizados com o foco em um estado ou região específica, como é o caso da obra de Souza (2022). Assim, ao coordenar e organizar a 18ª edição do evento internacional SEDIFRALE juntamente com a primeira edição do congresso panamericano de professores de francês, integrou-se à docência, as pesquisas sobre e com docentes de língua francesa e com interlocutores do Distrito Federal às Américas. Com esse evento, buscou-se estreitar os laços e parcerias com a Federação Internacional de Professores de Francês (FIPF), com duas comissões da FIPF, a Comissão para a América Latina e Caribe (COPALC) e a Comissão Norte-Americana e do Canadá (CAN), com a Federação Brasileira dos Professores de Francês (FBPF) e com a Associação de Professores de Francês do DF (APFDF).

Reflexões têm sido publicadas e anais de congressos organizados por docentes que são membros das associações profissionais e um adensamento sobre a colaboração e vida associativa atrelado à formação continuada e percurso profissional é também um conceito que subjaz esse projeto de extensão (Damasco; Passos, 2020). A colaboração também se deu entre entidades associativas, ou seja, houve uma aproximação da Associação dos Professores de francês do DF e da Paraíba, com o foco na temática do desenvolvimento profissional.

Os extensionistas destacaram que houve uma aproximação da Universidade e da Educação Básica. A visita a um CIL envolveu não somente licenciandos em Letras - Francês, mas houve a presença de graduandos em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e Sociedade de Informação (LEA-MSI), em Relações Internacionais, em Ciência da Computação e em Matemática. Muitos estudantes de Letras e da UnB estudaram em CILs. Assim, De acordo com uma extensionista: “visitar o CIL foi gratificante”. Acreditamos que isso se deve ao fato de poder se rever onde aprendeu o francês no DF.

A realização de atividades em parceria entre distintas associações de professores de francês no país nos faz compreender que os espaços de formação são comuns e os atores se desenvolvem mutuamente. No caso da aproximação entre APFDF e APFPB, iniciada em 2018 com uma visita ao PET Letras da UFCG, desembocou em atividades conjuntas no momento também com docentes da UFPB. Da extensão à pesquisa, da vida associativa local à vida associativa interestadual e federada. Destacamos a viagem que três extensionistas fizeram para o interior de Goiás, em Rio Verde¹². Segundo uma extensionista, ao trazer os resultados do projeto de extensão para si, ela destaca que:

[...] além de toda a experiência e aprendizado que os extensionistas levarão consigo, houve dois projetos que foram apresentados no Seminário Regional de Extensão Universitária da Região Centro-Oeste (SEREX).¹³ Foi uma realização para o nosso grupo de estudantes e a primeira viagem de três integrantes para apresentar um projeto fora da universidade. [...] Pessoalmente, me sinto muito mais preparada e segura para seguir a vida acadêmica com a língua francesa, trabalhando com o ensino ou com a pesquisa (Extensionista 1).

Vivenciar atividades de extensão pode aproximar seus participantes de futuros objetos de pesquisa, ou seja, podem trilhar um caminho da extensão à pesquisa. “Esse projeto me leva para a pesquisa”, afirma uma extensionista. Os extensionistas apresentaram um dos minicursos realizados ao longo da execução

12 Anais do evento SEREX disponível em: <http://www.eventosfesurv.com.br/unirv/vest/fckfiles/files/ANAIS%20SEREX%20GILMAR-VERSAOFINAL.pdf> Acesso em fev. 2024.

13 Pôsteres apresentados: 1. Actions d’extension en français: ações de extensão em língua francesa na Universidade de Brasília; 2. Da extensão à pesquisa: o minicurso sobre Metodologias Qualitativas; disponível em: <http://www.eventosfesurv.com.br/unirv/vest/fckfiles/files/ANAIS%20SEREX%20GILMAR-VERSAOFINAL.pdf> Acesso em fev. 2024.

do projeto. Trata-se do minicurso intitulado: Metodologias da pesquisa qualitativa: Método Documentário e Grupos de Discussão, realizado em junho e julho. Tal minicurso visou qualificar não apenas membros de grupos de pesquisa, mas futuros membros de pesquisas em rede em diversas áreas do saber. Uma extensionista reconheceu que esse minicurso “levou ao PIBIC de alguns membros do grupo” (Extensionista 4).

Uma extensionista assevera que “o projeto cumpriu mais do que esperado, para mim foi uma experiência nova que me ensinou muito sobre a Universidade e sobre a Educação Básica no Distrito Federal (Extensionista 2). Para outra extensionista: “a língua francesa impulsionou a internacionalização da Universidade, [...] o contato com entidades associativas, federativas, representações diplomáticas” (Extensionista 3).

Esse projeto, desenvolvido entre abril e novembro, teve momentos marcantes no início, ao longo do percurso e ao final. O congresso internacional como encerramento foi um momento marcante:

Um encerramento deslumbrante para tudo o que vivemos ao longo do ano. Depois iniciamos a saga da inscrição dos participantes do evento no SIGAA. Palavras-chave como colaboração e a partilha fizeram desse conjunto de ações e contribuições espaços de muita humanidade, onde fomos felizes [...] muita gratidão por todas as oportunidades que tive. (Extensionista 3).

Outra extensionista declarou que

Esse último congresso enriqueceu meu percurso formativo de inúmeras formas e me possibilitou contatos importantes com falantes de francês do mundo inteiro. Sem o projeto, eu não teria tido um contato tão próximo com integrantes da organização do congresso e não teria desempenhado tantas funções relevantes para o meu percurso acadêmico. (Extensionista 8).

As oportunidades surgem e há momentos de desafios nos quais a colaboração construída sustenta o grupo como um todo: “eu, perdida numa situação nova e empolgante, mas que demandava muita responsabilidade” (Extensionista 3). Para um extensionista, “a importância do trabalho em equipe e da comunicação para alcançar metas coletivas” foi relevante (Extensionista 7). O sentimento de “gratidão” esteve nas vozes de vários extensionistas e a compreensão do sentido da universidade sobressaiu no seguinte depoimento de um extensionista : “Academicamente, a iniciativa fortaleceu os laços entre o ensino, a pesquisa e a extensão, proporcionando uma abordagem holística para a formação dos estudantes” (Extensionista 5). Estar em rede foi reconhecido por meio dos depoimentos dos extensionistas. Outra Extensionista declarou que o projeto fortaleceu sua confiança, autonomia e credibilidade na execução de pesquisas e na participação em eventos acadêmicos grandes, como congressos” (Extensionista 6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência em língua francesa motivou a organização de eventos regionais, nacionais e internacionais por meio desse projeto de extensão. Muitos contextos em que há o ensino e a aprendizagem da língua francesa no país e nas Américas foram explicitados. As inúmeras atividades desenvolvidas ao longo desse ano no âmbito desse projeto propiciaram uma concertação de atividades que expressaram a intenção de fortalecer esta Área, tendo em vista o parco quantitativo de estudantes que ingressam neste curso nos últimos semestres no DF, conforme relatórios oficiais.

Motivar a participação de licenciandos em atividades de extensão, levando-os em escolas da Educação Básica nos faz compreender que a formação do futuro educador necessita do conhecimento deste ambiente escolar como seu trabalho. De

acordo com Hallwas (2022), o “trabalho-escola deve considerar os estudantes e suas vivências sobre o território como parte significativa e significada pelos sujeitos na educação. [...] Consequentemente, considerar os estudantes com suas vivências é um componente da formação para a participação” (p. 255).

Refletir sobre as formações que são propostas no âmbito desse projeto, quer seja o evento sobre intercompreensão ou sobre inteligência artificial, quer seja os minicursos realizados sobre histórias de vida de docentes, até mesmo o evento internacional com perto de 730 participantes, reforçam a necessidade de qualificar a formação inicial e continuada para além do contexto universitário.

A colaboração e a ética foram valores vivenciados pela equipe do projeto, a partir dos quais se buscou atuar ao longo do ano, em reuniões periódicas coletivas e individuais, de maneira presencial e on-line. Refletir sobre o trabalho docente ocorreu ao longo do ano, com a greve dos docentes da SEEDF, que nos fez alterar planos e atividades. Para além da dificuldade em mudar ações, o mais relevante foi a reflexão sobre a situação docente no DF e a decisão de não irmos à escola em momento de paralisação. Mudamos uma atividade por entender que não haveria a possibilidade de ir até a escola em momento de paralisação. Isto nos fez reconfigurar uma ação.

Pela voz de uma extensionista, o “projeto foi um sucesso” (Extensionista 6). Assim, o grupo de docentes da Área que atuou como equipe de organização do projeto decidiu reeditar o projeto de extensão no ano de 2024, quando outras histórias virão, outras vivências e experiências também.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, I. P. A (Orgs). *Técnicas de Ensino: Por que não?* – Campinas, SP: Papyrus, 19ª ed., 2008, p. 11-34. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DAMASCO, D. G. de B.; PASSOS, L. F. O trabalho colaborativo e voluntário em rede: embates atuais da Federação Brasileira dos Professores de Francês. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 9, p.184-199, oct. 2020. Disponível em file:///C:/Users/denis/Downloads/1947-9680-1-PB%20(1).pdf Access em fev. 2023.

DAMASCO, D. G. de B. PAGEL, D.; SPITA, D.; OLIVEIRA JUNIOR, W. A. de O. Jr. 50 ans de la FIFP : la vie associative en réseau. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. Spécial, p. 165- 183, nov. 2021. Disponível em <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2337/1681> Acesso em fev. 2023.

DAMASCO, D. G. B. de; SONCELLA, J. B. M.; OLIVEIRA JUNIOR, W. A. de. Le SEMIFRA et la vie associative au District Fédéral: les retombées de ce séminaire régional pour la licence en FLE entre 2016 et 2021. XXIII Congresso Brasileiro de Professores de Francês. Cuiabá, 16-19 de outubro de 2022. Caderno de Resumos, p. 52., 2022.

HALLWAS, V. M. dos S. Escola e Território: implicações na construção educacional participativa dos sujeitos. In: SAUL, A. M. (Orgs). *Paulo Freire na Pesquisa em Educação: leitura das realidades e utopias*. – Campinas, SP: Pontes, 2022, p. 254-267.

IMBERT, F. *Para uma Práxis Pedagógica*. Tradução de Rogério de Andrade Córdova – Brasília: Plano Editora, 2003.

JOKO, A. T.; PIZARRO, E. G. ; SONCELLA, J. B. M. ; MIKAI, Y. ; TAKANO, Y. O estágio supervisionado na formação docente e os desafios de ensinar e aprender línguas. In: NAVES, R. R. ; ROTTA, J. C. G. (Orgs.) *Trajetórias das Licenciaturas da UnB. A pesquisa na e sobre a docência*. – Brasília : Editora Universidade de Brasília. 2020, p. 103-116.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. – São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2018, 1ª ed., 7ª reimpressão. (Coleção Série Estratégias de Ensino).

NAVES, R. R. ; ROTTA, J. C. G. (Orgs.). Apresentação. In: NAVES, R. R. ; ROTTA, J. C. G. (Orgs.) *Trajetórias das Licenciaturas da UnB. A pesquisa na e sobre a docência*. – Brasília : Editora Universidade de Brasília. 2020, p. 7-10.

PAULO, L. M. de. Novos tempos, novas didáticas: caminhos para a (trans)formação de professores via intercompreensão no Brasil. In: *Revista Letras Raras*, v. 6, n. 3, 2017. Dossiê Da importância da Intercompreensão de Línguas Românicas no ensino de línguas no Brasil e na América Latina.

SAMSOM, G. ; SIMARD, C. ; GAREAU, A. ; ALLARD. Existe-t-il une didactique de l'interdisciplinarité ? In : EL EUCH, S. ; GROLEAU, A. ; SAMSOM, G. (Sous la direction de). *Didactiques : bilans et perspectives*. – Québec, CA : Presses de l'Université du Québec, 2017.

SOUZA, V. S. Ciência com Fronteiras. *O Francês para Fins de Mobilidade Acadêmica Internacional no Instituto Federal do Maranhão*. Prefácio de Beth Brait. 1ª ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

TARDIF, M. ; DAMASCO, D.G.B de. A formação inicial docente e as transformações contemporâneas da escola. In: SANTOS, J. C. dos ; MACHADO, M. de F. E. (Orgs.). *Residência pedagógica: tramas de histórias que se tecem.* – Curitiba: CRV, 2020. (Coleção: Formação Docente v. 1).

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação.* Teoria e Prática. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Capítulo 2

Maryse Condé: do magistério à literatura

*Vanessa Massoni da Rocha
Marina Logullo Rosnez*

P.F - A sua carreira como professora freou ou impulsionou a sua carreira como escritora?

M. C. – São duas coisas diferentes. Por um lado você ensina e por outro você escreve. Não há nada em comum entre as duas!¹⁴

(PFAFF, 2016b, p. 190-191)

Em entrevista concedida à professora e pesquisadora Françoise Pfaff¹⁵ em 2016, a escritora guadalupense Maryse

14 P.F - Est-ce que ta carrière de professeur a freiné ou nourri ta carrière d'écrivain ?

M. C. – Ce sont deux choses différentes. D'une part tu enseignes et d'autre part tu écris. Il n'y a rien de commun entre les deux !

São de nossa autoria as traduções livres para o português de textos teórico-críticos, textos literários e entrevistas referenciados em francês.

15 Maryse Condé concedeu duas extensas entrevistas à Françoise Pfaff, professora emérita de literaturas e cinemas francófonos da Howard University (Washington, Estados Unidos), que foram publicadas nos livros *Entretiens avec Maryse Condé e Nouveaux entretiens avec Maryse Condé: écrivain et témoin de son temps*, ambos de 2016. O feito concede à Françoise

Condé discorre sobre possíveis interseções entre seus dois ofícios: professora e escritora. A resposta de Condé cantona a manifestação desses talentos de forma veemente, o que se confirma pelo emprego dos conectores “por um lado” e “por outro” e dos advérbios de negação “não” e “nada”, o todo coroado pelo ponto de exclamação. Consideramos as sentenças assertivas preñhes de provocações, pois, leitoras mais contumazes da produção literária, ensaios e entrevistas, aprendemos há muito a desconfiar das ponderações mais taxativas desta autora que tira partido das dualidades e ambiguidades em seu universo de criação¹⁶. De fato, tal resposta provoca a desconfiança de leitores mais assíduos e atentos que já puderam repertoriar passarelas entre as duas áreas em seus escritos. Assim, a partir da resposta provocativa da autora, este estudo visa a analisar de que forma o magistério e a literatura dialogam na biografia e nas produções da autora. Mais do que isso, formulamos a hipótese de que foi o exercício do magistério que impulsionou a descoberta da verve de escritora.

Este estudo se organiza em três partes. Na parte intitulada “Escritores caribenhos francófonos e o magistério” damos notícia de autores da ilha da Martinica e do arquipélago de Guadalupe que desempenharam o ofício de professor e delineamos algumas definições de magistério que evidenciam a aproximação entre as verves de educador e de escritor. Em “Maryse Condé: notas biobibliográficas e o magistério” propomos uma breve cartografia biográfica (e também literária) entre os vínculos entre Condé e sua família com os estudos e o ofício de professor. Por fim, a parte

Pfaff o título de maior interlocutora da autora, a quem se dirige pelo pronome informal “tu” (você) e por quem demonstra vínculos de amizade.

16 A este respeito, sugerimos a leitura do capítulo “Os jogos e pactos dos *récits*: elogio à verdade nua e crua” que integra a dissertação de mestrado “A escola (pós) colonial e seus atravessamentos identitários em *Le cœur à rire et à pleurer* e *La vie sans fards*, de Maryse Condé” (2024), de Marina Logullo Rosnez, sob orientação de Vanessa Massoni da Rocha, no âmbito do Programa em Estudos de literatura da Universidade Federal Fluminense.

“O anunciado ódio ao magistério e o impulsionamento crítico-literário” se atém a esmiuçar a hipótese formulada, observando como a longa experiência docente reverberou nas esferas do ensaio e da ficção.

ESCRITORES CARIBENHOS FRANCÓFONOS E O MAGISTÉRIO

Maryse Condé compartilha com outros escritores caribenhos francófonos a dupla dicção do magistério e da escrita (ensaística e literária). Ao abordarmos este aspecto, não somos movidas pelo desejo de apenas dar notícia desta “coincidência” e de nomear aqueles e aquelas que fincam/fincaram os pés nas duas profissões. De fato, a recorrência de professores-escretores nos permite antever as linhas de força que aproximam tais práticas. Maryse Condé compreende a

[...] educação como a influência global exercida por uma sociedade naqueles que procura integrar. Seria portanto menos uma tradução de pessoa para pessoa do que relação de um indivíduo com a cultura dominante de sua sociedade cujos instrumentos ele assimila ainda mais. À medida que o indivíduo cresce, as intervenções tornam-se mais explícitas. Defendemos, incitamos, aconselhamos, propomos modelos e acima de tudo sancionamos.¹⁷ (CONDÉ, 1993, p. 8)

Nesta ótica, o educador brasileiro Paulo Freire questiona:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor

17 [...] l'éducation comme l'influence globale qu'exerce une société sur ceux qu'elle cherche à intégrer. Il s'agirait donc moins d'une relation de personne à personne que du rapport d'un individu à la culture dominante de sa société dont il assimile de plus les impératifs. Au fur et à mesure que l'individu grandit, les interventions se font plus explicites. On défend, on incite, on conseille, on propose des modèles et surtout on sanctionne.

esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (FREIRE, 1998, p. 75)

As perguntas de Freire nos permitem reconhecer o magistério enquanto prática da alteridade, da pluralidade, do respeito à diferença, do afeto, “do querer bem” (FREIRE, 1998, p.159). Isto quer dizer que o magistério se indissocia da auto-formação docente que visa a instrumentalizar o outro para sua formação, em diferentes esferas, e para a prática cidadã. Em outras palavras, ser professor é incidir no mundo buscando orientar novas gerações ao conhecimento e ao autoconhecimento, uma vez que “a educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos. Ela anda lado a lado com a história do desenvolvimento humano, seja do ponto de vista psíquico (subjetivo) ou do social” (PINHEIRO, 2023, p. 15).

As diretrizes vinculadas por Freire encontram ecos no prólogo do ensaio martinicano *Eloge de la Créolité* (1989), escrito a seis mãos pelos educadores¹⁸ Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau e Raphaël Confiant, do qual reproduzimos o fragmento abaixo:

Nem Europeus, nem Africanos, nem Asiáticos, nós nos proclamamos Crioulos. Isto será para nós uma atitude interior, melhor: uma vigilância, ou melhor ainda, um tipo de envelope mental no meio do qual se edificará nosso mundo com plena consciência do mundo. Essas palavras que nós lhes transmitimos não provêm da teoria, nem de princípios sábios. Elas se conectam ao testemunho. Elas procedem de uma experiência estéril que nós conhecemos antes de nos dedicarmos a religar

18 Ao contrário dos demais, Patrick Chamoiseau não foi exatamente professor no que diz respeito à sua formação acadêmica e à sua atuação profissional. Contudo, ele realizou trabalho como “tutor”, atuando na formação de detentos, como veremos a seguir.

nosso potencial criativo e de colocar em movimento a expressão do que somos. Elas não se dirigem apenas aos escritores, mas a todo desenhador do nosso espaço (o arquipélago e seus contrafortes de terra firme, as imensidades continentais), em qualquer disciplina que seja, em busca dolorosa de um pensamento mais fértil, de uma expressão mais justa, de uma estética mais verdadeira.¹⁹ (BERNABÉ; CHAMOISEAU; CONFIANT, 1993, p. 13)

O texto faz alusão à importância do auto-conhecimento caribenho para melhor compreensão da realidade crioula e de sua manifestação estética. Trata-se de um convite a escritores – mas não apenas – para que elejam o cotidiano e a auto-percepção como instrumentos vigorosos a partir dos quais se erigem o pensamento fértil, a expressão justa e a estética verdadeira. Estas premissas se tornam especialmente relevantes em espaços que sofreram a empreitada colonial, como a Martinica e a Guadalupe, e que precisam compreender os dilemas de culturas em contato em espaços marcados pelo genocídio dos povos originários e pela escravização dos negros (CONFIANT, 2020, 0:14-0:23). O texto incita a uma educação do olhar e do fazer, centrada no coletivo, e imbuída do afeto e das trocas, em prol da comunidade.

19 Ni Européens, ni Africains, ni Asiatiques, nous nous proclamons Créoles. Cela sera pour nous une attitude intérieure, mieux : une vigilance, ou mieux encore, une sorte d’enveloppe mentale au mitan de laquelle se bâtira notre monde en pleine conscience du monde. Ces paroles que nous vous transmettons ne relèvent pas de la théorie, ni de principes savants. Elles branchent au témoignage. Elles procèdent d’une expérience stérile que nous avons connue avant de nous attacher à réenclencher notre potentiel créatif, et de mettre en branle l’expression de ce que nous sommes. Elles ne s’adressent pas aux seuls écrivains, mais à tout concepteur de notre espace (l’archipel et ses contreforts de terre ferme, les immensités continentales), dans quelque discipline que ce soit, en quête douloureuse d’une pensée plus fertile, d’une expression plus juste, d’une esthétique plus vraie.

Em outro momento, a tríade de intelectuais se atém à língua crioula e coteja a ação conjunta de professores e artistas no âmbito sociocultural:

Desejamos fortemente que uma estrutura permanente se instale o mais breve possível afim de reagrupar e de coordenar a ação de pesquisadores, de professores, de artistas, de criadores, de animadores e de administradores que estariam prontos para trabalhar pela consolidação harmoniosa da nossa cultura em perigo²⁰ (BERNABÉ; CHAMOISEAU; CONFIANT, 1993, p. 65).

Dentre o rol de professores-escritores, podemos citar, a título não-exaustivo, intelectuais como Aimé Césaire (1913-2008), Joseph Zobel (1915-2006), Suzanne Dracius (1951), Jean Bernabé (1942-2017), Raphaël Confiant (1951) e Patrick Chamoiseau (1953). Aimé Césaire ministrou aulas no reputado Lycée Schœlcher entre 1940 e 1945, onde teve como alunos Frantz Fanon e Edouard Glissant. Na mesma época, Joseph Zobel foi “aspirante a tutor e depois mestre de internato²¹” no Lycée Schœlcher. Foi a convivência entre os dois que impulsionou Zobel a se lançar na escrita do romance *Diabl-là* em 1942 (PRÉSENCE AFRICAINE, s/a). Quando se muda para a França metropolitana, em 1964, Zobel se torna professor adjunto de francês no Lycée François I de Fontainebleau. A martinicana Suzanne Dracius, atualmente aposentada, foi professora de letras clássicas (latim e grego) em Paris, na Université des Antilles²² e nas universidades da Geórgia e de Ohio como professora visitante (SPEAR, 2021).

20 Nous souhaitons vivement qu’une structure permanente s’installe au plus tôt afin de regrouper et de coordonner l’action des chercheurs, des enseignants, des artistes, des créateurs, des animateurs et des administrateurs, qui seraient prêts à œuvrer pour la consolidation concertée de notre culture en péril.

21 aspirant répétiteur puis maître d’internat

22 Criada em 2015, a Université des Antilles era anteriormente nomeada de Université des Antilles et de la Guyane.

Passemos agora à tríade do *Eloge de la Créolité*. O linguista, ensaísta e romancista Jean Bernabé foi professor associado de língua e cultura na Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Université des Antilles, da qual foi reitor. Levou ao cabo a implementação dos estudos universitários (graduação e pós-graduação) em crioulo, sendo um dos mais renomados e prolíficos expoentes da crioulofonia. Quando de seu falecimento, em 12 de abril de 2017, o veículo de comunicação *FranceInfo* estampou em sua manchete: “O professor Jean Bernabé faleceu²³” (FRANCEINFO, 2021). Ao associá-lo à educação, em detrimento a todos os demais atributos profissionais, *FranceInfo* confere ao magistério uma insígnia de deferimento, distinção e honra para Bernabé, imortalizando-o pelas décadas em sala de aula.

O martinicano Raphaël Confiand se dedicou ao ensino do inglês²⁴ no Ensino Médio antes de integrar a Université des Antilles, onde atuou na Faculdade de Letras e Ciências Humanas, lecionando na área de literatura crioula, tradutologia e didática do crioulo (ROCHA, 2022, 1h15-1h20). Confiand exerceu o cargo máximo na administração da universidade, tendo sido reitor de 1993 a 1998. Em entrevista concedida à Vanessa Massoni da Rocha, no âmbito do VI Colóquio Internacional sobre o Ensino de Literatura no Ensino de Línguas Estrangeiras (2022), o autor explica os atravessamentos do título de professor emérito:

RC – [...] Continuo lecionando como professor emérito. É um estatuto estranho o que existe nas universidades francesas. Estou aposentado há dois anos, mas recebi o título de professor emérito, o que significa que

23 Le Professeur Jean Bernabé est mort

24 A este respeito ver a entrevista de Raphaël Confiand à Vanessa Massoni da Rocha na qual o autor precisa que lecionava 18h semanais de inglês no Ensino Médio antes de concluir o doutorado e se tornar mestre de conferência. (ROCHA, 2022, 1:18-1:20)

mantenho meu escritório, meu computador, faço parte do grupo de pesquisa, continuo lecionando, mas não sou remunerado. [...]

VMR – É voluntário... E você está feliz com isso?

RC – Faço isso porque ainda é uma honra ser considerado professor emérito. Em segundo lugar, os meus colegas do Departamento de crioulo me disseram “Você tem que ficar conosco” [...]. E em terceiro lugar, permite-me manter contato com os jovens, não estar muito longe²⁵.

(ROCHA, 2022, 1:15-1:16)

O depoimento de Raphaël Confiant se mostra expressivo para nossas reflexões por pelo menos duas razões: a primeira reside na honraria do reconhecimento no magistério como motivação primeira para seguir em sala de aula mesmo após a aposentadoria aos 70 anos. Em outras palavras, um professor feliz e reconhecido tenderia a adiar sua despedida do âmbito educacional. Ademais, o escritor vincula o magistério à possibilidade de contato efetivo com os jovens, o que inferimos ser relevante para a compreensão dos rumos da sociedade crioula, com repercussão na produção literária. Nestes termos, evidencia-se o magistério como ofício privilegiado de acesso à alteridade, tal como defenderam Paulo Freire e a tríade do *Eloge de la Créolité*.

Por sua vez, Patrick Chamoiseau foi tutor no presídio de segurança máxima de Fleury-Mérogis, comuna por volta de 50km de Paris. À época, Chamoiseau era um rapaz de 20 anos e ainda

25 [...] Je continue à enseigner comme professeur émérite. C'est un drôle de statut qu'il y a à l'université française. Je suis en retraite depuis deux ans mais on m'a accordé le titre de professeur émérite, ça veut dire que je conserve mon bureau, mon ordinateur, je suis membre du groupe de recherche, je continue à faire cours mais je ne suis pas payé. [...]

VMR - C'est bénévole... Et vous êtes content de ça?

R.C - Je le fais parce que c'est quand même un honneur d'être considéré professeur émérite. Deuxièmement, mes collègues du Département de créole m'ont dit «Il faut que tu restes avec nous» [...] Et troisièmement ça me permet de garder un contact avec la jeunesse, de ne pas être trop éloigné.

não tinha debutado na literatura. Ao longo desta experiência, Chamoiseau pôde estimular um detento a começar a escrever:

Para o meu novo amigo, falei sobre os efeitos da escrita em mim. Tive a ideia de sugerir que ele escrevesse sua história. Sua situação, sua cela, o peso irremediável da detenção, seu ressentimento pelo exílio, suas jornadas tumultuadas contra a polícia pareciam propícias à narração. Ele mal podia acreditar em mim. Ofereci a ele um caderno. As maravilhosas páginas em branco produziram seu efeito.²⁶ (CHAMOISEAU, 1997, p. 97).

O detento era Loïc Léry e o texto redigido no caderno ofertado por Chamoiseau é o best-seller *Le gang des Antillais*²⁷ (1985), adaptado para os cinema por Jean-Claude Barny em 2016. Desta forma, estamos diante de um educador capaz de, numa situação limite como o encarceramento, fazer desabrochar o ofício de escritor.

MARYSE CONDÉ: NOTAS BIOBIBLIOGRÁFICAS E O MAGISTÉRIO

Maryse Condé (1934-2024), registrada sob o nome de Maryse Liliane Appoline Boucolon, é uma renomada escritora nascida na cidade de Pointe-à-Pitre, no arquipélago caribenho de

26 À mon nouvel ami, j'évoquais les effets de l'écriture sur moi. L'idée me prit de lui suggérer d'écrire son histoire. Sa situation, sa cellule, le poids irrémédiable de la détention, sa rancœur d'exilé, ses tumultueux périples contre les policiers semblaient propices aux narrations. Il eut du mal à me croire. Je lui offris un cahier. Les merveilleuses pages blanches produisirent leur effet.

27 A este respeito, ver o artigo “Vulnerabilidade social e criminalidade: diálogo romanesco entre *Mar morto*, de Jorge Amado, e *Le gang des Antillais*, de Loïc Léry » (2020), de Vanessa Massoni da Rocha, no qual a autora comenta mais detidamente tanto o vínculo entre Patrick Chamoiseau e Loïc Léry quanto o romance *Le gang des Antillais*.

Guadalupe. A mais nova de oito filhos, Maryse cresceu em um núcleo familiar pertencente à burguesia negra da região e seus pais foram importantes figuras locais. Seu pai, Auguste Boucolon, foi professor e, após abandonar o magistério, criou a *Caisse Coopérative des Prêts* [Caixa Cooperativa dos Empréstimos], cujo objetivo era ajudar os funcionários públicos a adquirir imóveis, e sua mãe, Jeanne Quidal, foi uma das primeiras professoras primárias negras de sua geração. Na obra autobiográfica *La vie sans fards* (2012), a autora-personagem Maryse Condé discorre sobre sua família:

Meu os pais faziam parte do embrião da pequena burguesia e corajosamente se denominavam de “Os Grandes Negros”. Eu direi em suas defesas que suas infâncias foram terríveis e que queriam a todo preço proteger seus descendentes. Jeanne Quidal, minha mãe, era filha bastarda de uma mulata analfabeta que nunca soube falar francês. Sua mãe trabalhava para pessoas brancas [...], e ela havia experimentado sua cota de vergonha e humilhação desde muito cedo. Augusto Boucolon, meu pai, também um bastardo, ficou órfão, quando sua mãe morreu queimada no incêndio de sua casa²⁸. (CONDÉ, 2012, p. 14-15)

O fragmento descortina a origem humilde do casal Boucolon e ressalta a ascensão social que, sabemos, ocorreu pela via do acesso ao ensino. Filha de uma cozinheira analfabeta, Jeanne conseguiu estudar graças à bondade dos patrões brancos da mãe. A

28 Mes parents faisaient partie de l’embryon de la petite bourgeoisie et se dénommaient avec outrecuidance « Les Grands Nègres ». Je dirai à leur décharge que leurs enfances avaient été terribles et qu’ils voulaient à tout prix protéger leur descendance. Jeanne Quidal, ma mère, était la fille bâtarde d’une mulâtresse illettrée qui ne sut jamais parler le français. Sa mère se louait chez des blancs-pays, [...] et elle avait très tôt connu son lot de honte et d’humiliation. Auguste Boucolon, mon père, bâtard lui aussi, s’était retrouvé orphelin, quand sa pauvre mère avait péri brûlée vive dans l’incendie de sa case.

filha nunca conseguiu esconder a vergonha e o desamparo perante uma mãe iletrada cuja imagem não coincidia de modo algum com seus anseios. Jeanne vivenciou o analfabetismo da mãe como mácula dolorosa e elegeu os estudos como alicerce de sua vida e de seus filhos. Nesta toada, Maryse Condé discorre sobre os pais no récit *Victoire, les saveurs et les mots* (2006), no qual ficcionaliza a biografia da avó materna Victoire Élodie Quidal²⁹, cozinheira analfabeta falecida antes de seu nascimento. Sobre o pai, diz:

Foi meu pai, Auguste Boucolon, que Jeanne acabara de conhecer. Diretor de uma escola para meninos na rua Henri-IV, ele foi tão bem avaliado por seus superiores que eles lhe confiaram a direção geral de estágios educacionais. No entanto, ele sonhava em deixar o ensino, tendo outras ambições e não pretendendo acabar a vida como funcionário público³⁰. (CONDÉ, 2006, p. 215).

A respeito da mãe, a narradora-personagem afirma:

Face aos resultados do estágio, considerável promoção, foi designada para a escola primária feminina Dubouchage, em La Pointe. Para a época era um enorme estabelecimento, o maior do país em número de alunos e número de aulas. Ela esteve lá por trinta e sete anos como professora cuja memória não se está prestes a apagar³¹. (CONDÉ, 2006, p. 217)

29 A este respeito, ver o artigo « Colher memórias de velhos: retratos de avós em obras do Caribe francófono » (2021), de Vanessa Massoni da Rocha, no qual a autora discorre sobre a criação friccional da avó de Maryse Condé.

30 C'était mon père, Auguste Boucolon, que Jeanne venait de rencontrer. Directeur d'une école de garçons rue Henri-IV, il était si bien noté par ses supérieurs qu'ils lui avaient confié la direction générale des stages pédagogiques. Pourtant, il songeait à quitter l'enseignement, ayant d'autres ambitions et n'entendant pas finir sa vie en habit de fonctionnaire.

31 Au vu des résultats du stage, promotion considérable, elle fut affectée à l'école primaire de filles de Dubouchage, à La Pointe. C'était pour l'époque

. Para Maryse, a grave doença de Victoire teria impactado a rotina de trabalho de Jeanne:

Nos meses seguintes, a saúde de Victoire piorou tanto que ela teve dificuldade para subir dois lances de escada. Ela perdeu peso e chegou aos quarenta quilos, peso de uma criança. [...] A ideia dela, que nunca faltou um dia de aula, e isso dá a medida de sua angústia, foi tirar licença sem vencimento para cuidar de sua mãe³². (CONDÉ, 2006, p. 303)

A doença da mãe é o primeiro episódio a sobrepor a relação meticulosa e extremamente responsável de Jeanne com o magistério. É quando ela vislumbra renunciar ao papel de professora impecável para ser a filha atenciosa temerosa em perder a mãe. Somente o amor materno poderia convencer Jeanne a se afastar de suas obrigações laborais. Em outra passagem, a obra retrata o agravamento da doença materna, quando Jeanne corria para visitá-la durante o momento de recreação dos alunos. Tal sobressalto incidiu sobre o resultado da inspeção da Educação Nacional³³, despertando a empatia de seus alunos:

Pela primeira vez em sua carreira, ela foi mal avaliada. [...] Paradoxalmente, seus alunos nunca foram tão

un énorme établissement, le plus important du pays par le chiffre des élèves et le nombre des classes. Elle y fut pendant trente-sept ans une maîtresse dont la mémoire n'est pas près de s'éteindre.

32 Au cours des mois suivants, la santé de Victoire se détériora tellement qu'elle peinait en montant deux marches d'escalier. Elle maigrit et atteignit quarante kilos, un poids d'enfant. [...] Son idée à elle qui n'avait jamais manqué un jour d'école, et cela fournit la mesure de son angoisse, était de prendre un congé sans solde pour s'occuper de sa mère.

33 Nas escolas públicas francesas, os docentes são periodicamente submetidos a inspeções educacionais que podem resultar em bonificações financeiras (quando positivas) ou em cursos de aperfeiçoamento ou demissão (quando há reincidência de uma avaliação negativa).

disciplinados e afetuosos. No recreio, ela corria para a rue de Condé. Quando ela voltava, olhos vermelhos, quinze minutos, às vezes vinte minutos atrasada, sentadas silenciosamente atrás de suas mesas, as meninas revisavam suas conjugações. Algumas lhe ofereciam buquês de flores. Outras lhe escreviam poemas³⁴. (CONDÉ, 2006, p. 314)

Como se vê, a vida de Mayse Condé foi amplamente transpassada pelo magistério, quer seja pela formação paterna, pela dedicação materna ou pelo analfabetismo da avó. O tema do magistério, como não poderia deixar de ser, abunda em seus textos: em *O Coração que chora e que ri* (1999[2022]), o capítulo “Aula de História” começa com uma longa descrição das rotineiras caminhadas depois do jantar que, a contragosto, Maryse fazia com seus pais: “[...] meus pais não me davam atenção e conversavam entre eles. Sobre Sandrino, que mais uma vez estava sob a ameaça de ser expulso do colégio. Sobre uma de minhas irmãs que não estudava na escola” (CONDÉ, 2022, p. 48). Essa passagem nos traz elementos importantes para a composição do liame entre a família de Condé e a instituição escolar. Por estar sempre presente na conversa entre seus pais, a escola aparece como tema central de preocupação. Os Boucolon se inquietam com a relação conflituosa que alguns de seus filhos têm com os estudos, o que vai de encontro às crenças da família. A ameaça de Sandrino ser expulso da escola vem, possivelmente, de uma sucessão de atos indisciplinados, como uma última sentença dada a um criminoso reincidente. É importante percebermos, também, que Sandrino está sempre presente nas narrativas da obra como um todo e que, no primeiro

34 Pour la première fois de sa carrière, elle fut mal notée. Sa poigne de fer se relâcha tandis que sa sévérité proverbiale s’adoucit. Paradoxalement, jamais ses élèves ne furent plus disciplinées et affectionnées. Aux récréations, elle filait rue de Condé. Quand elle en revenait, les yeux rouges, avec un quart d’heure, parfois vingt minutes de retard, assises sagement derrière leurs pupitres, les fillettes révisaient à voix haute leurs conjugaisons. Certaines lui offraient des bouquets de fleurs. D’autres lui écrivaient des poèmes.

capítulo, é descrito como “primeiro da classe” (CONDÉ, 2022, p. 13), ou seja, de certa forma, podemos afirmar que ele é uma referência para os outros irmãos.

Para além dos questionamentos que surgem sobre a passagem de Sandrino de o “primeiro da classe” (CONDÉ, 2022, p. 13) àquele “que mais uma vez estava sob a ameaça de ser expulso do colégio” (CONDÉ, 2022, p. 48), passamos à análise da família Boucolon. Quando dois, dos oito filhos, desviam do percurso escolar traçado pelos pais, há um desarranjo. A escola, para eles, se estabelece como ferramenta de ascensão social, logo, a ausência de comprometimento dos filhos gera, nos pais, incômodo e reprovação. Como consequência, a filha mais nova, Maryse, se encontra sob um rigor ainda mais intenso, punida por antecipação, como se houvesse uma tentativa dos pais em redimir erros anteriores. Apesar do sentimento de desençaixe vivenciado nesse espaço, a escola ainda se constituía como elemento de importância no cotidiano da personagem, ou seja, ela ainda frequentava esse ambiente e mantinha boa conduta, para orgulho dos pais.

Na fase adulta, Maryse Condé segue os passos paternos e inicia o curso de formação docente na prestigiosa École Normale Supérieure. O projeto, no entanto, é abandonado e Condé viaja para África nos anos 1960, onde leciona em países como Costa do Marfim, Guiné e Senegal. É no livro *La vie sans fards* que a narradora-personagem perscruta os 13 anos que viveu na África (entre 1960-1973), retratando, entre outras temáticas, as vivências do magistério, o nascimento dos filhos, o falecimento dos pais, a efervescência política, a prisão em Gana, o desencanto africano e o retorno à Inglaterra. Ao contrário da mãe, que nutria uma relação sacrificial e simbiótica com a sala de aula, sendo venerada pelos estudantes e reconhecida em inspeções nacionais, Maryse Condé experimentou uma relação tensionada com o magistério.

Raphaël Confiant disse em entrevista que não tinha “alma de professor”³⁵ (ROCHA, 2022, 1:19-1:20) enquanto lecionou no Ensino Médio. Foi o advento da pesquisa acadêmica no âmbito do Ensino Superior que descortinou para o intelectual martinicano as benesses do ofício de professor, o entrecruzamento entre docência e pesquisa. A sentença confiantiana parece encontrar ressonâncias na vida de Maryse Condé. Sabemos que Condé ministrou cursos em universidades renomadas como as de Harvard, de Columbia e da Califórnia. Em 2003, como marca do fim de sua carreira universitária, a Universidade de Columbia a homenageou com um número especial da revista literária *Romantic Review* [Revista Romântica]. Em 2005, como Professora Emérita da Universidade de Columbia, deixa seu nome marcado na história da difusão da francofonia³⁶ caribenha, recebendo, oito anos depois, o Prêmio Especial da Francofonia por sua contribuição ao alcance da

35 âme d’enseignant

36 No romance *Desirada* (1997), a personagem Marie-Noëlle, professora universitária, retoma traços biográficos condeanos quando resolve valorizar a francofonia nos cursos de literatura francesa: “Felizmente, graças a Judes Anozie que tinha boas leituras, ela tinha descoberto autores locais, romancistas e poetas. Ela os incluía no seus cursos de literatura francesa que ela rebatizava francófona e, assim, tinha o esmero de construir uma mitologia que conviesse a todos” (CONDÉ, 1997, p.219) [Heureusement, grâce à Jules Anozie qui avait de bonnes lectures, elle avait découvert des auteurs locaux, romanciers et poètes. Elle les incluait dans ses cours de littérature française qu’elle rebaptisait francophone et, ainsi, se déchargeait sur eux du soin de construire une mythologie qui convienne à tous].

Por sinal, Maryse Condé acolhe em seu universo literário vários personagens professores. Além de Marie-Noëlle, podemos o citar, de maneira não exaustiva, a professora de francês Mlle Lemarchand em *Um coração que chora e que ri* ([1999]2022), o professor universitário de literatura Stephen Stewart, de *Histoire de la femme cannibale* (2003) e o protagonista Pascal, que ministrou aulas de filosofia numa turma no Ensino Médio no romance *Evangelho do novo mundo* ([2021]2022). Em *Traversée de la Mangrove* há vários docentes, como os professores de francês Lucien Évariste e Monsieur Dolomius e o professor de história Monsieur Gervaise.

Francofonia através de sua literatura. Hoje, duas escolas levam seu nome: a primeira, o Collège Maryse-Condé de Guadalupe, teve sua mudança de nome em 2012 e a segunda, o Lycée Maryse Condé da cidade de Sarcelles, foi reinaugurada em janeiro de 2023.

Se o término do percurso no magistério lhe valeu reconhecimento e homenagens, a caminhada se revelou repleta de provações. O primeiro país africano em que a Condé aporta é a Costa do Marfim, em 1960, após conseguir uma vaga em uma escola: “Dada a magreza dos meus diplomas na época – licenciatura em literatura moderna – fui recrutada como auxiliar de ensinar francês no nível IV e o salário que me foi oferecido era modesto³⁷” (CONDÉ, 2012, p. 37). Sua trajetória profissional se revela pioneira, sendo uma das primeiras professoras antilhanas a atuar na Costa do Marfim. Na cidade de Bigerville, a narradora-personagem detalha sua apresentação na escola:

Em Bingerville, eu teria uma surpresa desagradável. Naquela época, os antilhanos, especialmente os martinicanos, não integravam o corpo docente da África. Sr. Blérald, o diretor do colégio, era um mulato de Fort-de-France cuja esposa naquela época, Senhorita Gervaise, fez uma substituição em Guadalupe. Assim, ela foi minha professora de francês quando eu era uma aluna brilhante no Cours Michelet. Ela não podia acreditar em me encontrar em um estabelecimento tão modesto. Ela estava convencida de que eu havia ingressado na École Normale Supérieure e estava navegando nos altos escalões de alguma escola secundária francesa de prestígio. O espanto e decepção estavam pintados em seu rosto:

“Eu não conseguia acreditar que era a mesma pessoa, ela exclamou. Embora eu tenha lido na correspondência do ministério: Maryse Boucolon. O que aconteceu?” Esse

37 Vue la minceur de mes diplômes d’alors – une licence de lettres modernes – j’étais recrutée comme auxiliaire d’enseignement du français au IV échelon et le salaire qui m’était proposé était modique.

tom de pena me desagradou. Expliquei casualmente que estava tomada por um desejo violento de mudar minha vida muito bem ordenada. Então eu deixei meus estudos lá e parti para a África³⁸. (CONDÉ, 2012, p. 44-45)

Como explicitado no trecho, a relação com o magistério evidencia o que foi considerada a curva descendente em seu ofício de educadora e em sua biografia. De aluna promissora, Condé passou a lecionar em espaços tidos como irrelevantes. A este respeito, ela se define como “Professora obscura em um colégio “no mato”, prestes a ser mãe de um segundo filho sem pai conhecido, eu não tinha carro e usava “táxis rurais” para me locomover [...]”³⁹. (CONDÉ, 2012, p. 56).

Em seguida, somos apresentados à temporada de Maryse Condé na Guiné: “Graças a Sékou Kaba, [...] fui nomeada professora de francês no Colégio de Meninas de Bellevue⁴⁰ (CONDÉ, 2012, p. 79). É desta época que datam os primeiros relatos acerca

38 À Bingerville, je devais avoir une surprise désagréable. En ce temps-là, les Antillais, surtout les artiniquais, ne se comptaient pas dans le personnel enseignant d’Afrique. M. Blérald, le principal du collège, était un mulâtre de Fort-de-France dont la femme du temps qu’elle s’appelait Mille Gervaise avait effectué un remplacement en Guadeloupe. Ainsi, elle avait été mon professeur de français quand j’étais une brillante élève au Cours Michelet. Elle n’en croyait pas ses yeux de me retrouver dans un établissement si modeste. Elle était persuadée que j’avais intégré l’École Normale Supérieure et que je naviguais dans les hautes sphères de quelque prestigieux lycée français. La stupeur et la déception se peignaient sur son visage : « Je ne pouvais croire qu’il s’agissait de la même personne, s’exclamait-elle. J’avais beau lire dans la correspondance du ministère : Maryse Boucolon. Que s’est-il passé ? » Ce ton apitoyé me déplut. J’expliquai avec désinvolture que j’avais été saisie d’un violent désir de changer ma vie trop bien réglée. J’avais donc planté là mes études et étais partie pour l’Afrique.

39 Obscure enseignante dans un collège « de brousse », bientôt mère d’un deuxième enfant sans père connu, je ne possédais même pas de voiture et empruntais pour circuler les « taxis-pays » [...].

40 Grâce à Sékou Kaba, [...] je fus nommée professeur de français au Collège de Filles de Bellevue.

do desencantamento com a profissão: “Embora tivesse, nos anos que se seguiram, que dar tanta atenção aos jovens, eu não estava nem um pouco interessada em meus alunos que considerava amorfos e estúpidos. Minhas aulas rapidamente se tornaram uma tarefa chata. Meu ensino foi reduzido a exercícios de fala, ortografia e gramática⁴¹” (CONDÉ, 2012, p. 84). Em sua temporada em Winneba, em Gana, os relatos sobre o desinteresse dos alunos são retomados: “Os alunos não se preocuparam em comparecer em minhas aulas. Para que serve uma matéria tão fútil como o francês?⁴²” (CONDÉ, 2012, p. 198)

No Senegal, Maryse Condé ministrou cursos no Lycée Charles de Gaulle, na cidade de Saint-Louis. Foi ao largo desta temporada que esteve frente a frente com o racismo e com as desigualdades (salariais, de classe, de prestígio, de formação etc) entre brancos e negros:

O liceu Charles de Gaulle era um enorme quartel que reunia centenas de estudantes, vindos de localidades da região. O corpo docente pertencia a uma raça especial. Ele era em grande parte composto por franceses [...]. Eram os denominados “pequenos brancos” e Jean Chatenet previa em um livro que teve um certo sucesso de que “um dia seriam todos comidos”. Eles não escondiam seu desprezo pelos docentes locais, africanos que recebiam três vezes menos que eles por serviços iguais, tanto pela sua cor quanto pelos seus diplomas, supostamente inferiores⁴³. (CONDÉ, 2012, p. 322-323)

41 Alors que je devais, dans les années qui suivirent, porter tant d'attention aux jeunes, je ne m'intéressai pas du tout à mes élèves que je jugeais amorphes et sottes. Mes cours devinrent vite une ennuyeuse corvée. Mon enseignement se réduisait à des exercices d'élocution, d'orthographe et de grammaire.

42 Les étudiants ne prenaient pas la peine d'assister à mes cours. Quelle utilité, une matière aussi futile que le français ?

43 Le lycée Charles de Gaulle était une énorme caserne qui regroupait des

Uma das cenas mais contundentes do livro demonstra como o uso da sala dos professores metonizava a hierarquia social entre franceses e africanos:

A sala dos professores do ensino médio refletia a guerra civil que opunha as duas categorias de professores. Os franceses se sentavam nos assentos confortáveis perto das janelas, os africanos onde eles conseguiam. Os franceses riam, falavam alto, transbordavam anedotas alegres que eles contavam um para o outro. Os africanos ficavam em silêncio ou sussurravam nas suas línguas. [...] ninguém queria saber de mim. Eu ficava geralmente em pé, solitária em um canto, esperando que a campainha indicasse o horário de retorno às aulas. Muito pobre para comprar uma bicicleta, eu atravessava a pé quatro vezes por dia a ponte Faidherbe como meus colegas africanos tão pobres quanto eu. Por outro lado, os cooperadores se revezavam no volante de seus carros e passavam por nós sem parar. Meu coração se encheu de ressentimento. No entanto, o fato de ser rejeitada tanto pelos colaboradores franceses quanto pelos professores africanos levou-me a procurar conhecidos fora deste círculo⁴⁴. (CONDÉ, 2012, p. 323-324)

certains d'élèves, en provenance des localités de la région. Le personnel enseignant appartenait à une espèce particulière. Il était largement composé de Français [...]. On les dénommait des « petits Blancs » [...]. Ils ne cachaient pas leur mépris pour le personnel local, des Africains trois fois moins payés qu'eux à service égal, tant à cause de sa couleur que de ses diplômes, prétendument inférieurs.

44 La salle des professeurs du lycée reflétait la guerre civile qui opposait les deux catégories d'enseignants. Les Français s'asseyaient sur les sièges confortables en bordure des fenêtres, les Africains là où ils le pouvaient. Les Français riaient, s'entretenaient à voix haute, débordaient d'anecdotes joyeuses qu'ils se lançaient à la tête les uns des autres. Les Africains se taisaient ou chuchotaient dans leurs langues. [...] personne ne voulait de moi. Je restais généralement debout, solitaire dans un coin, attendant que la cloche indique le moment de rentrer en classe. Trop pauvre pour me payer même une bicyclette, je traversais à pied quatre fois par jour le pont Faidherbe comme mes collègues africains aussi désargentés que moi. Par contre, les

No Lycée Gaston Berger, situado na cidade de Kaolack, no Senegal, Maryse Condé tem um encontro fortuito na sala dos professores que mudaria sua vida:

À diferença da escola secundária Charles de Gaulle, onde a maioria dos professores eram expatriados, a maioria dos professores era composta de africanos, com exceção de um trio de jovens brancos sentados sozinhos em uma mesa. Ao me ver, um deles se levantou e se aproximou rapidamente: “É você, Maryse? Meu nome é Richard”, disse ele com um forte sotaque inglês.⁴⁵ (CONDÉ, 2012, p. 333-334)

Trata-se de uma espécie de paixão à primeira vista com o docente Richard Philcox, com quem ela se casou em 1982. Philcox desempenha um papel importante na vida da guadalupense após o enlace dos dois: ele a encoraja a investir na escrita literária e se torna o tradutor de suas obras para o inglês. Alguns dos textos de Maryse Condé lhe são dedicados, como *Mets et merveilles* (2015) e *Le fabuleux destin d’Ivan et Ivana* (2017). No primeiro livro, ao menos cem menções são feitas a Richard. Com a união com Richard Philcox, um professor, Maryse Condé parece ver cumprida uma sina afetuosa e familiar ligada ao magistério.

Depois da estadia africana, Maryse Condé leciona literatura em algumas universidades parisienses, como Paris 6, entre 1973 e 1985, ano em que parte para os Estados Unidos, assumindo a vaga

coopérants se succédaient au volant de leurs voitures et nous dépassaient sans s’arrêter. Mon coeur se gonflait de rancune. Pourtant, le fait que je sois rejetée et par les coopérants français et par les professeurs africains m’amena à chercher des fréquentations hors de ce cercle.

45 À la différence du lycée Charles de Gaulle où la plupart des enseignants étaient des expatriés, la majorité des professeurs était composée d’Africains, à l’exception d’un trio de jeunes Blancs assis seuls à une table. À ma vue, l’un d’eux se leva et s’approcha vivement : « C’est toi Maryse ? Je suis Richard », fit-il avec un fort accent anglais.

de francofonia na Universidade de Columbia, como já mencionado. Os trechos repertoriados neste capítulo deixam transparecer a confissão condeana quando ela parte para Londres e trabalha como jornalista: “Felizmente, havia o meu trabalho que me deu alguma energia. Pela primeira vez, **eu que tenho sempre odiei ensinar**, adorei o que fazia⁴⁶”. (CONDÉ, 2012, p. 266, grifo nosso).

O ANUNCIADO ÓDIO AO MAGISTÉRIO E O IMPULSIONAMENTO CRÍTICO-LITERÁRIO

Nesta última seção, procuramos validar nossa hipótese acerca dos vínculos entre o magistério e a escrita profissional nos campos do ensaio e da ficção. Como anunciamos, acreditamos que foi o exercício do magistério que impulsionou a descoberta da verve de escritora de Maryse Condé. Iniciamos pelo campo do gênero ensaístico, mencionando dois longos ensaios publicados em formato livro. Em 1978, Maryse Condé publica o ensaio *La civilisation du bossale*, no qual parte da premissa de que “durante gerações, este povo dependente tem procurado a sua identidade e, mais uma vez, os termos desta identidade lhe são ditados⁴⁷” (CONDÉ, 2016, p. 6) para examinar a identidade caribenha a partir da figura do boçal (escravo africano) e seu aporte para a literatura oral e suas dimensões culturais.

Um ano mais tarde, Condé publica aquele que será seu mais conhecido e relevante ensaio: *La parole des femmes - Essai sur des romancières des Antilles de langue française* (1979). Organizado em dois grandes eixos, as Antilhas dependentes e as Antilhas independentes, seguidos por três entrevistas, o texto discorre em 114 laudas sobre as temáticas da educação, da relação consigo

46 Heureusement, il y avait mon travail qui m’insufflait quelque énergie. Pour la première fois, moi qui ai toujours détesté l’enseignement, j’aimais ce que je faisais.

47 Depuis des générations, ce peuple dépendant est à la recherche de son identité, et cette fois encore, les termes de cette identité lui sont dictés.

mesmo, da relação com o homem e com o amor, da maternidade, da religião e do sobrenatural, da natureza, da morte e da filosofia da vida, do paradoxo haitiano, do assombro da classe social e dos conflitos políticos. Ao adotar como escopo romances escritos por mulheres, Condé redige um inédito ensaio guadalupense acerca da produção de escritoras romancistas da Guadalupe, da Martinica e do Haiti. Para que se tenha uma ideia do pioneirismo da empreitada condeana, o célebre ensaio *Lettres créoles*, de Raphaël Confiant e Patrick Chamoiseau, veio à luz somente em 1991, ou seja, onze anos mais tarde.

O ensaio condeano permanece, ainda hoje, um texto canônico para aqueles que privilegiam o estudo da literatura antilhana francófona feminina. Indubitavelmente um ensaio de formação teórico-crítica, nele somos apresentados a algumas autoras do panteão antilhano, como a haitiana Marie Vieux-Chauvet (1916-1973) e a guadalupense Simone Schwarz-Bart (1938), e a autoras menos conhecidas cujas obras, muitas vezes esgotadas, carecem de fortuna-crítica mais volumosa, como Suzanne Lacascade⁴⁸ (1884-1996), Michèle Lacrosil (1911-2012) e Françoise Ega⁴⁹ (1920-1976). Este aspecto é especialmente importante, pois, se não fosse o ensaio condeano, possivelmente estas autoras pioneiras estariam fadadas ao ostracismo. É preciso reconhecer que, desta forma, o ensaio configura uma porta de entrada para o conhecimento de autoras que poderiam passar despercebidas de leitores e pesquisadores. Isto não quer dizer que ao ensaio não caibam críticas acerca do aprofundamento das análises e de certa postura crítica “duvidosa” (limitada, misógina, até) de Condé, como quando critica Françoise Ega: “Lamenta-se

48 Seu romance *Claire-Solange, âme africaine* (1924), considerado o primeiro romance publicado por uma escritora antilhana francófona, foi reeditado em 2019 pela editora Long Cour depois de décadas esgotado.

49 No âmbito das festividades pelo centenário de nascimento da autora, houve a publicação de *Lettres à une noire* (1978) pela editora quebequense Lux em 2021. As edições francesas dos três romances de Françoise Ega se encontram até o presente momento esgotadas há décadas.

que Françoise Ega não tinha os dons de escrita de Raphaël Tardon para nos restituir através das memórias do pai, uma visão negra da catástrofe de Saint-Pierre⁵⁰” (CONDÉ, 1993, p. 62).

O que pouco se sabe, e aqui se descortina a relevância deste ensaio para o presente estudo, é que *La parole de femmes* consiste em material de cunho pedagógico elaborado pela professora Maryse Condé para ser adotado como leitura de referência em seus cursos universitários. A autora revela na conclusão do texto que “[...] não procuramos de forma alguma ser exaustivos. Este ensaio, preparado no âmbito de um curso para estudantes da Universidade da Califórnia em Santa Bárbara apoia-se somente em romancistas cuja obra nos pareceu singular, rica ou reveladora, de uma forma ou de outra⁵¹” (CONDÉ, 1993, p. 114). Isto posto, é inegável que a professora Maryse Condé contribuiu sobremaneira para a ensaísta Maryse Condé. Seu material didático extrapola suas salas de aula e se torna texto constitutivo da crítica literária caribenha francófona.

Por fim, voltamos nossas atenções à gênese do tornar-se escritora, que remonta à esfera do magistério. Para isso, recuamos no tempo e aterrissamos nos anos 1960, quando Maryse Condé lecionava no Instituto de Línguas de Gana e estava à frente de duas turmas de cerca de vinte alunos de francês para as quais deveria ministrar aulas sobre tradução. Em suas palavras:

Eu não tinha nenhuma qualidade para isso, nenhuma preparação para uma disciplina que exige um sólido trabalho. Além disso, traduzir estava me matando. Ao final das contas, para lutar contra o tédio que essa manipulação de textos me inspirava, juntei trechos de

50 On regrette que Françoise Ega n’ait pas eu les dons de plume de Raphaël Tardon afin de nous restituer par le biais des souvenirs du père, une vision nègre de la catastrophe de Saint-Pierre.

51 [...] nous n’avons nullement cherché à être exhaustive. Cet essai, préparé dans le cadre d’un cours aux étudiants de l’Université de Californie à Santa Barbara, ne s’appuie que sur des romancières dont l’oeuvre nous a semblé singulière, riche ou révélatrice, à un titre ou à un autre.

minhas próprias leituras dos quais fui responsável por “fazer as pessoas sentirem” a beleza. Não tenho mais exemplares desta recolha⁵². (CONDÉ, 2012, p.244)

A recolha, espécie de apostila didática, contemplava majoritariamente textos poéticos de Aimé Césaire, Léon Sédar Senghor, Apollinaire, Rimbaud e Saint-John Perse, seguidos de trechos em prosa de Pascal, de Frantz Fanon e da Bíblia. A apostila alçou voo, como se diz popularmente, graças à intervenção de Roger Genoud, diretor do Instituto de Línguas de Gana e amigo de Maryse Condé. Eis o mais importante excerto a este respeito:

Do jeito que estava, ele encantou tanto Roger que ele mandou imprimi-lo. No jardim do instituto, organizou uma festa para saudar a publicação. Como em Gana, todas as desculpas eram boas para beber e fazer a festa, duzentas pessoas pisotearam o gramado. **“Aí está você, uma escritora!”** exaltava Roger. Foi a primeira vez que vi meu nome impresso na capa de uma obra⁵³. (CONDÉ, 2012, p.244-245, grifo nosso).

Trata-se da verbalização do novo ofício da professora Maryse Condé: escritora. Um tipo de voto premonitório do amigo que enxergava na professora uma artista das letras para além do âmbito do magistério enquanto docente de francês e de tradução. No que diz respeito ao sentimento de Maryse, o

52 Je n'avais aucune qualité pour cela, aucune préparation à une discipline qui exige un solide métier. En plus, traduire m'assommait. En fin de compte, pour lutter contre l'ennui que m'inspirait cette manipulation des textes, je réunis des extraits de mes propres lectures dont je me chargeais de « faire sentir » la beauté. Je ne possède plus d'exemplaires de ce recueil.

53 Tel qu'il était, il enchanta si fort Roger qu'il le fit imprimer. Dans le jardin de l'institut, il organisa une party pour saluer sa parution. Comme au Ghana, tous les prétextes étaient bons pour boire et faire la fête, deux cents personnes piétinèrent le gazon. « Vous voilà écrivain ! » jubilait Roger. C'était la première fois que je voyais mon nom imprimé en couverture d'un ouvrage.

registro do impacto do nome na capa do livro em meio a uma festa com duzentas pessoas representou um impacto indelével, com nuances contraditórias, como veremos a seguir. A estreia literária de Condé ocorreria por volta de uma década mais tarde com o romance *Heremakhonon*, em 1976.

Reproduzimos o primeiro impacto da tal festa que se tornou o lançamento do primeiro livro condeano:

Isso não me deu alegria. Pelo contrário. Que me inspirou uma espécie de medo e constrangimento, sentimentos que sinto ainda hoje, quando, durante os autógrafos, sou confrontada com uma pilha de meus romances. Ao mesmo tempo, Lina que sentia por mim, sem que eu entenda porquê, a mais viva admiração, me recomendou à Ghana Broadcasting Corporation⁵⁴. (CONDÉ, 2012, p.245)

O constrangimento desvela a timidez da autora face à “aclamação pública”. Estava diante de vários livros que receberiam sua dedicatória e seu autógrafo. Ao episódio, se segue uma curiosa e imprevisível sucessão de transformações na vida de Maryse Condé. O sucesso editorial lhe conduz para um programa de rádio e ela experimenta por alguns anos uma nova profissão paralela à docência: “Eu não poderia prever o bem-estar, ousou dizer a felicidade, que experimentaria protegida num estúdio de rádio como no ventre da minha mãe descobrindo como outras mulheres fizeram sucesso onde eu continuava falhando⁵⁵” (CONDÉ, 2012, p. 245). Os novos rumos instauram tempos de realização pessoal

54 Cela ne me procura aucune joie. Au contraire. Cela m’inspire une sorte de peur et d’embarras, sentiments que je ressens aujourd’hui encore quand, lors des signatures, je suis confrontée à une pile de mes romans. Dans le même temps, Lina qui éprouvait pour moi, sans que je comprenne pourquoi, la plus vive admiration, me recommanda à la Ghana Broadcasting Corporation.

55 Je ne pouvais prévoir le bien-être, j’ose dire le bonheur, que j’éprouverais protégée dans un studio de radio comme dans l’utérus de ma mère à découvrir comment d’autres femmes réussissaient là où je ne cessais d’échouer.

e profissional que suavizam a sucessão de revezes em terras africanas:

Se tento explicar esse nascimento da minha criatividade, vejo somente uma explicação. Aos poucos recuperei uma certa confiança em mim. Eu não seguia mais presa na obsessão dos meus defeitos e meus fracassos. O carinho que Roger e Jean tinham por mim foi vital, poção regenerativa. Eles estavam tão convencidos das minhas qualidades intelectuais que acabei acreditando neles. Além disso, a exuberante vitalidade de Accra me penetrou. No Instituto de Línguas de Gana, os estudantes se apressavam para minhas aulas. Minhas aulas estavam começando a se tornar o fórum de ideias que posteriormente se tornaram⁵⁶. (CONDÉ, 2012, p. 246)

Nesta fase idílica condeana, ela descobre a profunda satisfação pessoal com a condução e o acolhimento de seus cursos. A experiência do magistério caracterizada como “chata” e os “alunos desinteressados” parecem ter definitivamente ficado para trás. Neste contexto, Condé é pela primeira vez abordada por admiradores: “Um dia, no pátio da Maison de la Radio, fui abordada por dois jovens desconhecidos: “Você é Maryse Condé? eles me perguntaram. Nós queríamos conhecer você, porque adoramos seus programas.” Foi a primeira vez que ouvi tais palavras. Fiquei perturbada”⁵⁷ (CONDÉ, 2012, p. 246).

56 Si je tente d’expliquer cette naissance de ma créativité, je n’y vois qu’une explication. Je retrouvais insensiblement une certaine confiance en moi. Je n’allais plus, enfermée dans l’obsession de mes manques et de mes échecs. L’affection que me portaient Roger et Jean m’était viatique, potion régénératrice. Ils étaient tellement persuadés de mes qualités intellectuelles que je finissais par y croire. En outre, l’exubérante vitalité d’Accra me pénétrait. Au Ghana Institute of Languages, les étudiants se pressaient dans mes classes. Mes cours commençaient de devenir le forum d’idées qu’ils ont été par la suite.

57 Un jour dans la cour de la Maison de la Radio, je fus approchée par deux jeunes inconnues : « Est-ce que vous êtes Maryse Condé ? me demandèrent-elles. Nous voulions vous connaître, car nous adorons vos émissions. » C’était

É chegada a hora desta linha evolutiva “magistério – apostila – livro – festa – dedicatória – rádio – sucesso – reconhecimento” ser coroada com o auto reconhecimento da escrita como recurso viável para si mesma. E isto se adensa pela genuína vontade de vencer, pela tessitura literária, a efemeridade do tempo e das lembranças:

Foi então que tive uma experiência estranha. Estava sozinha, as crianças dormindo, Kwame, Deus sabe onde. Ao redor da casa, o jardim estava mergulhado na sombra e no silêncio. De repente, o presente se desfez enquanto os acontecimentos surgidos da minha antiga vida em Guadalupe, Paris, Guiné giravam em torno de mim e voltavam a investir sobre mim com intensidade: o abandono de Jean Dominique, a morte da minha mãe, a “conspiração dos professores” e as meninas aterrorizadas reunidas no pátio do colégio de Bellevue. [...] Eu gostaria de ter dado a esses momentos uma forma de vida que o tempo não poderia destruir. Como fazer isso? Eu não sabia. **Creio que esta foi a minha primeira tentação de escrever.**⁵⁸ CONDÉ, 2012, p. 246-247, grifo nosso)

Em dado momento da narrativa, a narradora-personagem explicita: “Roger Genoud deveria se orgulhar de ter feito o papel de Papai Noel na minha vida⁵⁹” (CONDÉ, 2012, p. 213). Somos levadas a embarcar no reconhecimento condeano, valorizar o

la première fois que j’entendais de telles paroles. J’en fus bouleversée.

58 C’est alors que je vécus une étrange expérience. J’étais seule, les enfants endormis, Kwame, Dieu sait où. Autour de la maison, le jardin était plongé dans l’ombre et le silence. Brusquement, le présent s’anéantit cependant que des évènements surgis de mon ancienne vie en Guadeloupe, à Paris, en Guinée tournoyaient autour de moi et revenaient m’investir avec intensité : l’abandon de Jean Dominique, la mort de ma mère, le « complot des enseignants » et les fillettes terrifiées massées dans la cour du collège de Bellevue. [...]. J’aurais voulu conférer à ces moments une forme de vie que le temps ne pourrait pas détruire. Comment y parvenir ? Je ne le savais pas. Je crois que ce fut là ma première tentation d’écrire.

59 Roger Genoud devait se vanter d’avoir joué au Père Noël dans ma vie.

apadrinhamento e dizer que, certamente, Roger desempenhou o papel de Papai Noel na vida dos milhares de leitores de Maryse Condé, milhares de leitores que em todo o mundo e em dezenas de línguas, acessam o importante universo literário desta inconfundível e celebrada matriarca das letras guadalupenses.

REFERÊNCIAS:

BERNABÉ, Jean; CHAMOISEAU, Patrick; CONFIANT, Raphaël. *Eloge de la Créolité – In Praise of Creoleness*. Edition bilingue. Paris: Gallimard, 1993.

CHAMOISEAU, Patrick. *Écrire en pays dominé*. Paris: Gallimard, 1997.

CONDÉ, Maryse. *Traversée de la mangrove*. Paris: Mercure, 1989.

CONDÉ, Maryse. *La parole des femmes: Essai sur des romancières des Antilles de langue française*. Paris: l'Harmattan, 1993.

CONDÉ, Maryse. *Desirada*. Paris: Laffont, 1997.

CONDÉ, Maryse. *Histoire de la femme cannibale*. Paris: Mercure, 2003.

CONDÉ, Maryse. *Victoire, les saveurs et les mots*. Paris: Mercure de France, 2006.

CONDÉ, Maryse. *La vie sans fards*. Paris: Jean-Claude Lattès, 2012.

CONDÉ, Maryse. *Mets et Merveilles*. Paris: Jean-Claude Lattès, 2015.

CONDÉ, Maryse. *La Civilisation du bossale - Réflexions sur la littérature orale de la Guadeloupe et de la Martinique*. Paris: Harmattan, 2016.

CONDÉ, Maryse. *Le fabuleux et triste destin d'Ivan et d'Ivana*. Paris: Lattès, 2017.

CONDÉ, Maryse. *O Coração que chora e que ri: Contos verdadeiros da minha infância*. Trad. Heloisa Moreira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022a.

CONDÉ, Maryse. *O Evangelho do Novo Mundo*. Trad. Natalia Borges Polesso. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022b.

CONFIANT, Raphaël. La Créolité. *Rfi*, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6rRPXJEpUOc&t=16s>. Acesso em 15 dez 2022.

CONFIANT, Raphaël; CHAMOISEAU, Patrick. *Lettres créoles - Tracées antillaises et continentales de la littérature: 1635-1975*. Paris: Gallimard, 1999.

FRANCEINFO. Le Professeur Jean Bernabé est mort. *Franceinfo*, 2021. Disponível em: <https://la1ere.francetvinfo.fr/martinique/professeur-jean-bernabe-expire-463443.html> Acesso em 15 dez 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LÉRY, Loïc. *Le gang des Antillais*. Paris: Caraïbéditions, 2016.

PFAFF, Françoise. *Entretiens avec Maryse Condé*. Paris: Karthala, 2016.

PFAFF, Françoise. *Nouveaux entretiens avec Maryse Condé: écrivain et témoin de son temps*. Paris: Karthala, 2016b.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo : Planeta, 2023.

PRÉSENCE AFRICAINE. Joseph Zobel. *Présence africaine*, s/a. Disponível em: https://www.presenceafricaine.com/198_zobel-joseph Acesso em: 15 jan 2024.

ROCHA, Vanessa. Conversation avec Prof. Dr. Raphaël Confiant (Université des Antilles) – *CIELELE*, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-PE1fuq-D9E> Acesso em 17 jan 2024.

ROCHA, Vanessa. Colher memórias de velhos: retratos de avós em obras do Caribe francófono. *Anuário de Literatura*, v. 26, p. 01–22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/78007> . Acesso em: 18 jan 2024.

ROCHA, Vanessa. Vulnerabilidade social e criminalidade: diálogo romanesco entre Mar morto, de Jorge Amado, e Le gang des Antillais, de Loïc Léry. *Revista Caligrama*. v. 25, n. 3 (2020). Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/17031> Acesso em: 6 jan 2024.

ROSNEZ, Marina. A escola (pós) colonial e seus atravessamentos identitários em *Le cœur à rire et à pleurer* e *La vie sans fards*, de Maryse Condé. Dissertação de mestrado em Estudos de literatura na Universidade Federal Fluminense, 2024. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/> (no prelo)

SPEAR, Thomas. Suzanne Dracius. *Ile en île*, 2021. Disponível em: <https://ile-en-ile.org/dracius/> Acesso em: 15 jan 2024.

Capítulo 3

A extensão na internacionalização da UFPB: ações de um curso de Francês para Objetivo Universitário

Kátia Ferreira Fraga

Lindenbergue de A. Gomes

Sandra Helena G. D. de Medeiros

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A discussão sobre os caminhos da internacionalização tem se tornado uma das prioridades dos diferentes contextos das Instituições de Ensino Superior (IES). No Brasil, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), em 2011, permitiu que um número significativo de estudantes brasileiros(as) realizasse uma parte de seus estudos em IES estrangeiras e esse processo desencadeou reflexões sobre a necessidade de preparação linguística, discursiva e intercultural tornando viável a adaptação no contexto acadêmico internacional.

Em 2014, com o surgimento do Programa Idioma sem Fronteiras (IsF) por meio de ofertas plurilíngues, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) desencadeou uma série de ações que promoveram a oferta de cursos de línguas em 7 idiomas – inglês, francês, italiano, alemão, japonês, espanhol e português para

estrangeiros(as) – visando à internacionalização e/ou mobilidade internacional dos(as) estudantes brasileiros(as). Vale ressaltar que esse programa é pioneiro nos quesitos política linguística, multilinguismo e internacionalização.

Uma das ações que daí decorre se refere ao aumento significativo dos acordos internacionais entre as IES. Na Paraíba, podemos destacar a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que tem convênio com 7 universidades francesas⁶⁰ segundo a lista de universidades conveniadas em 2023-2024 no Programa de Mobilidade Internacional (PROMOBI). Em relação ao Brasil, os acordos que mais se destacam em língua francesa são os de duplo diploma BRAFITEC (Brasil-France-Ingénieurs-Tecnologia), na área das engenharias e o acordo BRAFAGRI (Brasil-França-Agricultura), nas áreas de ciências agrônômicas, veterinária e agroalimentares.

Esses acordos internacionais Brasil-França recebem apoio do governo brasileiro por meio de um programa de bolsas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, também, do governo francês pelos editais de bolsas Eiffel⁶¹. Esses incentivos mostram a importância dos dois acordos e motivam os (as) estudantes, das diferentes áreas do conhecimento envolvidas, a investirem em sua formação na graduação para que possam se candidatar a esses intercâmbios.

Segundo Hudzik (2015, p. 7, tradução nossa), todas as ações implementadas nas IES se enquadram no que o autor define como “internacionalização abrangente que não impacta apenas toda a

60 Informação disponível no sitio: <https://www.ufpb.br/aci/contents/documentos/outgoing-documentos/promobi-2023/promobi-2023-lista-de-universidades.pdf>.

61 A bolsa Eiffel é uma oportunidade para quem quer estudar na França com ajuda financeira do Ministério Francês. As áreas contempladas são as de ciências humanas e sociais e ciências e tecnologias. Contempla estudantes não franceses(as) que querem obter um mestrado ou doutorado. (Nota dos(as) autores(as)).

vida do campus, mas os quadros externos de referência, parcerias e relações⁶²”. Nessa perspectiva, a cooperação internacional entre IES exige um posicionamento de cada uma dessas Instituições no sentido de compreender que se trata de um processo complexo que envolve um conjunto de ações, nas quais o planejamento para o ensino e a aprendizagem de línguas é um dos destaques centrais.

No que se refere ao ensino e aprendizagem da língua francesa para a internacionalização, especialistas na França (MANGIANTE; PARPETTE, 2011) e no Brasil (ALBUQUERQUE-COSTA, 2016) inserem as ações de preparação linguística, discursiva e intercultural na área do Francês para Objetivo Universitário (FOU). Esses três aspectos são tidos como imprescindíveis quando o assunto é mobilidade acadêmica internacional, pois eles compõem a concepção de um curso com a abordagem voltada para o contexto universitário francês (e/ou francófono).

Mangiante e Parpette (2011) justificam a criação dessa abordagem pela especificidade das necessidades identificadas pelos(as) estudantes presentes no meio universitário francês e esclarecem que o FOU é uma declinação metodológica do Francês para Objetivo Específico (FOS) apresentada por eles em 2004.

Para Mangiante e Parpette (2011, p. 41, tradução nossa) o FOU é “uma variação da abordagem do FOS pois se baseia em uma análise precisa das necessidades requeridas por um público-alvo⁶³”. Nesse sentido, o FOU está intrinsecamente ligado ao FOS, o que vai diferenciar um do outro é a especificidade a ser trabalhada, na primeira abordagem citada o contexto já está definido, enquanto no FOS o contexto é de acordo com a especificidade do público que solicita a concepção de um curso.

62 “Comprehensive internationalization not only impacts all of campus life but the institution’s external frames of references, partnerships and relations”.

63 « Une déclinaison de la démarche FOS puisqu’elle se fonde sur une analyse précise des besoins avérés d’un public donné. »

O Programa IsF, inicialmente conhecido como Inglês sem Fronteiras, passou a integrar outros idiomas, em 2012 e em 2014, passando à denominação Idiomas sem Fronteiras. A implementação de novos idiomas se deu por meio de uma visita do presidente francês François Hollande, ao Brasil, promovendo assim a integração de intercâmbios e mobilidades que fossem importantes tanto para o contexto brasileiro quanto para o contexto estrangeiro, inclusive o francês.

Destaca-se ainda, durante o avanço do processo de internacionalização das universidades brasileiras, a Agência Universitária Francófona (AUF) e os(as) professores(as) formadores(as) representando um papel fundamental na oferta de formações em FOU para professores(as) de Letras-Francês em formação inicial. O desenvolvimento de material didático para fins universitários e a teoria a partir da prática fundamentaram os aspectos linguísticos, metodológicos e interculturais que compõem um programa de ensino-aprendizagem direcionado ao FOU.

O breve panorama das ações empreendidas visando à internacionalização universitária apresentado acima, justifica a importância de uma formação centrada no conhecimento de aspectos próprios ao contexto universitário internacional. Porém, não dispomos de metodologia, nos cursos de licenciatura em Letras-Francês, que atenda a um programa de ensino de francês específico a determinados contextos universitários.

Partindo dessa realidade, o objetivo principal desse capítulo é apresentar as ações de um curso, vinculado à Extensão da Universidade Federal da Paraíba, de Francês para Objetivo Universitário (FOU).

FRANCÊS PARA OBJETIVO UNIVERSITÁRIO (FOU) E FORMAÇÃO DOCENTE EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA.

Apesar da mobilidade acadêmica existir há muito tempo na UFPB, podendo-se destacar o acordo com a Universidade de

Vechta, na Alemanha, desde 2005, somente a partir de 09 de abril 2018 com a publicação da Resolução Nº 06/2018, que regulamenta a internacionalização, a UFPB começou a implementar, de forma mais contundente, ações referentes à mobilidade acadêmica internacional, visando às modalidades de entrada e de saída. A modalidade de entrada se refere ao recebimento de estudantes estrangeiros(as) e a de saída é para a mobilidade dos(as) que são regularmente matriculados (as) em algum curso ofertado pela referida instituição ou que são servidores (as). As opções de saída vão desde a graduação até o pós-doutorado. Constatada a demanda de mobilidade pela Agência de Cooperação Internacional – ACI, a atenção a essa modalidade tornou-se uma realidade com mais oportunidades para os(as) estudantes que querem partir em mobilidade. Dito isto, é válido justificar que a UFPB possui vínculos com diversas universidades estrangeiras, mas como tratamos, no capítulo em tela, da formação linguística em francês, citamos algumas universidades francesas, a saber: *Université Lumière lyon 2*, *Université de la Rochelle*, *Université de Rouen* e *Université de Limoges*.

Como já o afirmamos, a realidade apontada acima requer uma formação em língua francesa que atenda não somente aos aspectos linguísticos, mas também relativos ao *savoir-être* e ao *savoir-faire* específicos do contexto universitário francês. Porém, quando falamos de ensino/aprendizagem de língua francesa e formação inicial de professores(as) desse idioma, nas universidades brasileiras, é importante ressaltar que, apesar de existir uma considerável linha de pesquisa e difusão de novas abordagens de didática do francês, em especial o FOU, ainda assim essas universidades não possuem uma disciplina obrigatória ou mesmo optativa com metodologias direcionadas para o FOU. A título de exemplo, colocamos abaixo o fluxograma⁶⁴, de 2019, em que enfocaremos nas disciplinas da licenciatura do curso de

64 Fluxograma disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/12601243>. Acesso em: 12 de fev. de 2024.

Letras-Francês da UFPB. Assim mostraremos apenas as disciplinas de língua, estágio supervisionado e práticas de ensino, como demonstrado a seguir:

1º Período

Estrutura Curricular	Natureza
1404188 - LÍNGUA FRANCESA I - 60CH	<i>Obrigatória</i>

2º Período

Estrutura Curricular	Natureza
GDLEM0127 - LÍNGUA FRANCESA II - 60CH	<i>Obrigatória</i>

3º Período

Estrutura Curricular	Natureza
GDLEM0114 - OFICINA DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM - 60CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0144 - LÍNGUA FRANCESA III - 60CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0149 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA FRANCESA I - 60CH	<i>Obrigatória</i>

4º Período

Estrutura Curricular	Natureza
GDLEM0116 - PESQUISA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS - 60CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0145 - LÍNGUA FRANCESA IV - 60CH	<i>Obrigatória</i>

5º Período

Estrutura Curricular	Natureza
1302105 - DIDÁTICA - 60CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0146 - LÍNGUA FRANCESA V - 60CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0147 - CULTURAS FRANCÓFONAS - 60CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0151 - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA FRANCESA II - 60CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0152 - PANORAMA DAS LITERATURAS DE LÍNGUA FRANCESA I - 60CH	<i>Obrigatória</i>

6º Período

Estrutura Curricular	Natureza
1404134 - LÍNGUA FRANCESA VI - 60CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0148 - FONÉTICA E FONOLOGIA DA LÍNGUA FRANCESA - 60CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0153 - PANORAMA DAS LITERATURAS DE LÍNGUA FRANCESA II - 60CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0158 - LITERATURA DE LÍNGUA FRANCESA I - 60CH	<i>Obrigatória</i>

7º Período

Estrutura Curricular	Natureza
1404135 - LÍNGUA FRANCESA VII - 60CH	<i>Obrigatória</i>
1404240 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (INGLÊS/FRANCÊS/ESPANHOL) - 60CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0159 - LITERATURA DE LÍNGUA FRANCESA II - 60CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0160 - LITERATURA DE LÍNGUA FRANCESA III - 60CH	<i>Obrigatória</i>

8º Período

Estrutura Curricular	Natureza
1404136 - LÍNGUA FRANCESA VIII - 60CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0154 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO II - LÍNGUA FRANCESA - 120CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0161 - LITERATURA DE LÍNGUA FRANCESA IV - 60CH	<i>Obrigatória</i>

9º Período

Estrutura Curricular	Natureza
GDLEM0101 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III (INGLÊS/FRANCÊS/ESPANHOL) - 60CH	<i>Obrigatória</i>

10º Período

Estrutura Curricular	Natureza
GDLEM0122 - PRÁTICAS DE DOCÊNCIA EM CURSOS LIVRES - 75CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0125 - SEMINÁRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS - 45CH	<i>Obrigatória</i>
GDLEM0155 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV - LÍNGUA FRANCESA - 120CH	<i>Obrigatória</i>

Conforme o que observamos no fluxograma da licenciatura em Letras-Francês da UFPB, não encontramos disciplinas que apontem para uma abordagem do FOU. Nesse sentido, a busca pela formação em metodologia do FOU mostrou que se tem a necessidade de aprofundamento de conhecimentos nessa área ainda pouco explorada pelas universidades brasileiras. Mas, ao mesmo tempo, a importância dessa formação nos conduz a levantar algumas reflexões e questões a respeito de diferentes aspectos que integram a abordagem do FOU e a formação do(a) professor(a) de língua francesa, a saber: quais as etapas da metodologia do FOU e como o(a) professor(a) formador(a) deve integrar essa metodologia e especificidades presentes em cada área de conhecimento?

Quanto à primeira pergunta, relativa às etapas da metodologia do FOU, podemos demonstrar que Mangiante e Parpette (2004) as definem em 5 momentos: identificação da demanda, análise de necessidades, coleta de dados, análise de dados e elaboração do programa de ensino.

Para esses teóricos, no Francês Geral (FG) essas etapas não possuem o mesmo caráter metodológico. Nesse sentido, observemos, na tabela a seguir, as especificidades de um curso com o FG que é a formação que os(as) Licenciados(as) em Letras-Francês têm durante a formação em língua francesa e o exigido em um curso com a metodologia do FOU. Sendo assim, disporemos as especificidades em forma de tabela fazendo as devidas relações conforme aponta Albuquerque-Costa (2021):

Tabela 1: Especificidades do FG e do FOU

	Francês Geral (FG)	Francês para Objetivo Universitário (FOU)
Objetivo geral	Desenvolver as 4 competências (orais e escritas) a partir das situações da vida cotidiana.	Desenvolver as 4 competências (orais e escritas) ligadas às necessidades dos aprendentes para se integrar na universidade francesa.
Público-alvo	Todos os públicos	Estudantes que se preparam para intercâmbio
Formação	De longo prazo - níveis 1, 2, 3, 4 etc.	De curto prazo
Programa	Conteúdo dos livros didáticos FLE - temáticas diversas.	Conteúdos precisos tratados a partir do inventário das situações específicas e ligadas às necessidades dos aprendentes em meio universitário.
Material	Pronto - Livros didáticos de FLE	A elaborar
Didatização de atividades	Já realizada	A desenvolver
Formação de professores	Abordagem do FG	Abordagem do FOU

Fonte: Albuquerque-Costa (2021)

No que concerne à segunda pergunta: como o(a) professor(a) formador(a) deve integrar metodologia e especificidades presentes em cada área de conhecimento? teremos como base a experiência vivenciada e relatada pela professora-pesquisadora Karine Bouchet onde ela afirma que

enquanto professoras de francês, nós não somos nem especialistas em engenharia agroalimentar, nem familiarizados com os métodos de trabalho propostos e

requeridos na escola de engenharia. Meu conhecimento do meio universitário enquanto estudante francesa me permite formular um certo número de hipóteses, mas não de determinar com precisão as situações de comunicação e discurso aos quais os estudantes brasileiros serão expostos no contexto dijonnês (ou em uma das outras três *grandes écoles*).⁶⁵ (BOUCHET, 2022, p. 193 e 194, tradução nossa).

Portanto, a iniciativa de um(a) professor(a) diante de uma situação nova envolvendo a abordagem do FOU deve partir de análises teóricas e práticas já existentes, pois serão os estudos dessas análises que o(a) guiarão para o desenvolvimento e criação de um curso com foco também nessa metodologia. Vale salientar que, o(a) professor(a) de francês auxiliará o(a) estudante que pertence a qualquer área do conhecimento no que concerne à língua francesa. Ademais, o(a) professor(a) de língua francesa não precisa saber o vocabulário específico, como por exemplo, assuntos de oceanografia e física quântica, entre outros aspectos relacionados ao vocábulo pertence ao(à) interessado(a) na mobilidade internacional. Para tanto, o(a) professor(a) de língua vai proporcionar curso(s) que venha(m) incrementar as competências linguísticas, discursivas e interculturais que o(a) estudante de uma área específica precisará para seguir seus estudos em contexto universitário internacional.

Constatando a necessidade do(a) futuro(a) professor(a) de Letras-Francês, de uma formação específica e a importância do

65 « En tant qu'enseignantes de Français, nous ne sommes ni spécialistes de l'ingénierie agroalimentaire, ni familières des méthodes de travail proposées et demandées en école d'ingénieur. Ma connaissance du milieu universitaire en tant qu'étudiante française me permet de formuler un certain nombre d'hypothèses, mais pas de déterminer avec précision les situations de communication et discours auxquels vont être exposés les apprenants brésiliens dans le contexte dijonnais (ou de l'un des trois autres grandes écoles). »

conhecimento de metodologias diversas, podemos observar, nessa perspectiva, conforme Albuquerque-Costa (2016)

[...] é preciso passar do paradigma de ensino do Francês Geral (FG) voltado a todos os públicos e às necessidades de comunicação cotidiana a um ensino para objetivo específico cujas atividades propostas respondam às necessidades particulares de estudantes que desejam se integrar no meio universitário francófono.⁶⁶ (ALBUQUERQUE-COSTA, 2016, p. 53, tradução nossa).

É importante destacar que essa reflexão ecoa também na formação do(a) futuro(a) professor(a) de língua francesa no que tange ao conhecimento de outros saberes ao incrementar diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem dessa língua-cultura.

Portanto, a inserção de disciplinas com abordagens em Francês para Objetivo Universitário redinamiza a internacionalização da UFPB. Nesse sentido, apresentaremos, a seguir, ações realizadas ao longo de um curso de Extensão de Francês para Objetivo Universitário para a mobilidade acadêmica internacional da UFPB e comunidade externa.

AÇÕES DE UM CURSO DE EXTENSÃO DE FRANCÊS PARA OBJETIVO UNIVERSITÁRIO

O curso de Extensão vinculado ao Programa de Bolsas de Extensão – PROBEX/UFPB⁶⁷ intitulado: InELC: introdução à

66 « [...] il faut passer du paradigme de l'enseignement du Français Général (FG) adressé à tous les publics et aux besoins de communication générale à celui d'un enseignement sur objectif spécifique dans lequel les activités proposées répondent aux besoins particuliers des apprenants souhaitant s'intégrer an milieu universitaire francophone. »

67 Disponível no sitio: <https://proex.ufpb.br/proex/contents/editais-da->

língua e cultura francesa para a mobilidade acadêmica internacional da UFPB e comunidade externa, realizado sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros e colaboração da Prof.^a Dr.^a Alyanne de Freitas Chacon, contou com carga horária de 30 (trinta) horas e duração de setembro a dezembro de 2022. Seu objetivo principal conforme Gomes (2022, p. 29) foi: “oferecer oficinas de língua francesa visando a ampliar, numa dimensão intercultural, não somente a proficiência linguística, mas também aspectos socioculturais inerentes ao contexto internacional universitário francês”. Teve a participação de 71 estudantes de diversos cursos da UFPB e comunidade externa, iniciantes em língua francesa.

Levando em consideração o fato de que a proposta de curso não se originou de uma demanda específica de estudantes em mobilidade, realizamos a etapa da coleta de dados através de um formulário no *google forms*⁶⁸ com o intuito de conhecermos o público interessado nas aulas, seus objetivos de estudos, áreas do conhecimento das quais eram oriundos/as, entre outros. A partir dos resultados pudemos identificar a base de conhecimentos linguísticos, necessidades, objetivos e motivações do público interessado.

A primeira pergunta do questionário referente aos objetivos que pretendiam alcançar no decorrer do curso, nos possibilitou constatar que 88,7%, dos 71 que preencheram o formulário, demonstraram interesse em estudar em uma universidade francesa e/ou francófona, não lhes foi indagado o local de estudo.

O questionário nos possibilitou também conhecer o nível iniciante em língua francesa e o perfil sociocultural dos(as) participantes. Desse modo, pudemos observar que a faixa

extensao/editais-repositorio/editais-proex-2022/edital-proex-ndeg-06-2022-probex-2022-2023/EDITALPROEXN06_2022_PROBEX2022_2023_RETIFICADOEM15062022.pdf.

68 Disponível no site: https://docs.google.com/forms/d/1QvZwnPYiTPtt1rVAmAZNoAYbeCPbvDwdh0wjrfIkBAE/viewform?edit_requested=true.

etária era entre 17 e 61 anos, e, por fim, a média de idade da turma ficou entre 32,8 anos. As profissões que exerciam e as áreas do conhecimento eram as mais diversas. Contamos com Licenciados(as) e bacharelados(as) das seguintes áreas: humanas, letras, artes, direito, saúde, engenharias e tecnologias.

Como vimos, os dados coletados acima nos revelaram um público bastante heterogêneo, no entanto apresentando duas características em comum: o nível de francês (iniciante) e o interesse em estudar em uma universidade francesa/francófona. Esses pontos em comum contribuíram na montagem e preparação do material didático do curso. Concentramos conteúdos e metodologia baseados no Programa do curso de francês para iniciantes (FG), porém com um viés transversal com o FOU, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 1 - demonstrativo dos conteúdos pertencentes ao FG e adaptações para o FOU transversal

Francês Geral	FOU transversal
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Les verbes pour se présenter ;</i> 2. <i>Le tutoiement et le vouvoiement ;</i> 3. <i>Les adjectifs, la place des adjectifs ;</i> 4. <i>L'impératif, le conditionnel de politesse ;</i> 5. <i>Les partitifs, la quantité ;</i> 6. <i>Les adjectifs démonstratifs.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Remplir un formulaire de candidature à l'université, parler de ses activités académiques ;</i> 2. <i>Décrire le lieu où l'on habite, décrire son université ;</i> 3. <i>Demander des informations au secrétariat, l'emploi du temps et le calendrier universitaire ;</i> 4. <i>L'alimentation et le RU, les repas ;</i> 5. <i>La vie en collocation, demander des informations sur un logement ;</i> 6. <i>Connaître ce que les grandes vacances et la rentrée signifient pour les Français.</i>

Fonte: Gomes (2022, p. 41-42).

Assim, a escassez de material didático próprio da metodologia do FOU, nos induzia a preparar aulas que não somente levassem os(as) participantes a assimilar conteúdos de compreensão oral e escrita, básicos em língua francesa, mas também a conhecer maneiras de abordar um(a) colega, um(a) professor(a), funcionários(as), a preencher uma ficha de inscrição, a preparar e apresentar um seminário/trabalho escrito e oral em francês, a entender as modalidades das aulas e cursos universitários franceses, entre outros.

Esses conteúdos eram elaborados e apresentados por meio de “documentos autênticos” os quais, retomando Cuq (2003, p. 29), são feitos “por francófonos e para francófonos”. Portanto, utilizávamos vídeos, folders, comunicados, horários de aulas, imagens de estudantes assistindo aula ou em restaurantes universitários, entre outros.

Dentro da perspectiva de ensino do FOU, sublinhamos aqui alguns temas aplicados em sala que muitas vezes nos servimos de imagens e vídeos para explicar o contexto da universidade na França. Assim sendo, a cada aula, através dos subsídios citados neste parágrafo, mostrávamos aspectos inerentes ao que concerne à vida universitária, logo, aspectos como a disposição de uma sala em um *cours magistral*⁶⁹ foi possível realizar graças às imagens da internet e, assim, dentro desse estilo de curso, aprofundamos para aspectos mais práticos como o conhecimento do léxico no que se refere à *la prise des notes*⁷⁰, pois esse conhecimento é indispensável quando se fala em aproveitamento da aula em um curso disposto dessa maneira.

69 Curso magistral.

70 A tomada de nota.

Figura 1 - Curso magistral na França



Fonte: Jean-Christophe MARMARA/Le Figaro (2020)⁷¹.

Através de imagens fornecidas pela Internet, levamos aos(as) estudantes do curso, folders explicando as normas de como conseguir usufruir do Restaurante Universitário (RU) e quais passos que os(as) mesmos(as) devem levar em consideração para obter os serviços nesse estabelecimento.

Figura 2 - Restaurante universitário na França



Fonte: *Université Paris Cité*⁷².

71 Figura 1, disponível no sítio: <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/universites-le-sacro-saint-coursmagistral-va-t-il-disparaitre-20200607>.

72 Figura 2 disponível no sítio: <https://u-paris.fr/se-restaurer/>.

Somos persuadidos(as) de que a simples apresentação desses documentos autênticos revela elementos do *savoir-faire* e *savoir-être* no que se refere ao conhecimento de especificidades do contexto cultural acadêmico francês (e, na medida do possível, em alguns contextos universitários francófonos).

Em suma, a figura abaixo mostra as esferas em que o FOU tem influência, para que o(a) professor(a) ministrante do curso tenha em mente quais são os aspectos primordiais para nessa abordagem:

Figura 3: Os diferentes campos do FOU



Fonte: PARPETTE, Chantal, 2019, p. 6.

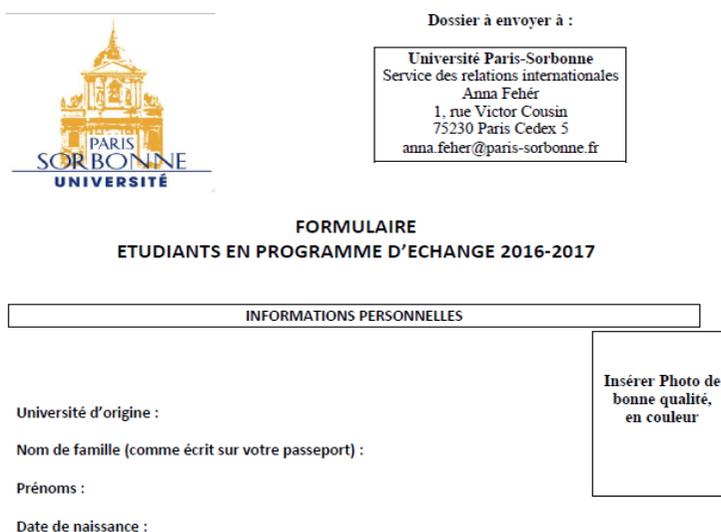
O intercultural foi uma abordagem que sempre estava dialogando com as aulas elaboradas pelo professor ministrante do curso, pois tinha-se em vista aquilo que Albuquerque-Costa (2012) discorre e explica que é imprescindível que aspectos interculturais, pois eles nos ajudam a entender melhor o nosso discurso em diferentes meios de comunicação. Assim, a dimensão intercultural em nossa prática pedagógica sempre deve integrar as aulas de um

curso de língua estrangeira. Comparações como o funcionamento do RU na UFPB em comparação ao RU no contexto universitário francês; a utilização dos pronomes pessoais do caso reto para cada ocasião, logo, sempre temos aspectos interculturais que devem ser diluídos e ao mesmo tempo explicados por quem é o ministrante.

Em seguida, mostraremos, através de ficha pedagógica, como realizamos a didatização dos documentos autênticos (DA) utilizados durante o curso. Pesquisas na internet entre outros meios, possibilitaram, por exemplo, a trazer para os(as) estudantes um modelo de formulário de candidatura para uma universidade francesa. E para essa atividade, aplicamos um formulário da *Université Paris-Sorbonne* para que eles(as) pudessem se familiarizar com esse tipo de documento e adquirissem novos letramentos.

Para bem ilustrar, eis uma imagem do formulário supracitado:

Figura 4: Formulário da Sorbonne



Dossier à envoyer à :

Université Paris-Sorbonne
Service des relations internationales
Anna Feher
1, rue Victor Cousin
75230 Paris Cedex 5
anna.feher@paris-sorbonne.fr

FORMULAIRE
ETUDIANTS EN PROGRAMME D'ÉCHANGE 2016-2017

INFORMATIONS PERSONNELLES

Université d'origine :

Nom de famille (comme écrit sur votre passeport) :

Prénoms :

Date de naissance :

Insérer Photo de bonne qualité, en couleur

Fonte: Université Paris-Sorbonne.

Apresentamos, em seguida, uma das fichas pedagógicas produzidas pelo professor ministrante:

1. Objetivos linguísticos, socioculturais e lexicais.
Linguísticos (30min): verbos no presente do indicativo: <i>s'appeler, habiter, aimer</i> ; entre outros verbos e expressões verbais que possibilitassem a expressão oral em situação de apresentação de si e de uma outra pessoa.
Intercultural (30min): <ol style="list-style-type: none">1. Abordar um/a amigo/a, um/a professor/a no contexto da UFPB, no contexto universitário Francês;2. As saudações formais e informais e as formas de <i>politesse</i>⁷³3. Apresentar-se e apresentar o outro em situação geral e em ambiente acadêmico.4. Registros e situações de usos de língua: formal e informal (o TU <i>tutoiement</i>⁷⁴ e o VOUS <i>vouvoiement</i>⁷⁵.)
Lexicais (30min): <ol style="list-style-type: none">1. identificação dos objetos da sala de aula.2. Nacionalidades.3. Profissões em francês.
2. Reação dos/as alunos/as face aos conteúdos estudados
A partir de análises sistemáticas realizadas durante a aula, percebemos que os/as alunos/as acharam a aula interativa e produtiva, interagiam entre eles/as para a execução da atividade proposta. Durante os momentos mais expositivos observamos que perdiam a atenção mais facilmente, nesse sentido, pedíamos que cada vez que pronunciássemos alguma palavra das saudações e das formas de polidez, eles repetissem também para manter a aula interativa e comunicativa, e esse também era um momento propício para ensinar a parte fonética da língua, fazendo os ajustes e correções necessárias.

Fonte: Gomes (2022, p. 44-45).

73 Polidez.

74 Tratar alguém por Tu (registro informal da língua).

75 Tratar alguém por Vous, que seria em português, o senhor ou a senhora, (Registro Formal da língua).

Portanto, o material didático produzido visando a abordagem do FOU consistindo principalmente em “documentos autênticos (DA)”, contribuiu, conforme Gomes (2022, p 42) “para trabalhar, com os/as participantes, temas linguísticos e culturais tais como: apresentar-se; descrever-se e descrever alguém; dar informações pessoais e entender informações; revisão do sistema de ensino na França”. Nesse sentido, estudantes que almejam fazer mobilidade acadêmica internacional devem ser inseridos(as) em cursos que os preparem para uma melhor experiência acadêmica e minimizar assim as possíveis dificuldades que esta realidade apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo em tela teve como objetivo principal mostrar partes das ações didático-pedagógicas realizadas ao longo de um curso de Francês para Objetivo Universitário, promovido pela Extensão na UFPB. Para tal, iniciamos nossas reflexões com um panorama dos programas e acordos promotores da internacionalização universitária nos contextos brasileiro e na UFPB. Isto posto, a hipótese aqui apresentada considerou que esse contexto importante de internacionalização requer a promoção do conhecimento de aspectos inerentes à realidade acadêmica internacional (francesa) através de formações visando à metodologia própria do Francês para Objetivo Universitário.

Levando em consideração que a UFPB tem uma forte política de internacionalização, especificamente com a França, pudemos, porém, constatar a ausência da metodologia do FOU no fluxograma das disciplinas do curso de Letras-Francês justificando desse modo a realização do curso de Extensão de Francês para Objetivo Universitário. Buscamos mostrar os aspectos que fizeram parte da abordagem proposta, para melhor adequação dos aspectos linguístico, discursivos e intercultural que requer o contexto da mobilidade acadêmica internacional. Assim, o curso serviu para

acrescentar mais uma discussão no que concerne à originalidade e pertinência da abordagem do FOU na mobilidade.

Através da apresentação de ações do curso, ressaltamos a importância de se seguir os procedimentos que são relevantes na concepção de um curso com abordagem em FOU. A análise das respostas ao formulário propiciou o conhecimento do público-alvo contribuindo assim para a elaboração das sequências didático-pedagógicas do curso. Assim, pudemos demonstrar e refletir sobre os caminhos para alcançarmos os objetivos traçados para cada prática pedagógica com foco nos aspectos linguísticos, interculturais e lexicais envolvendo a vida universitária francesa/francófona.

Por último, vale destacar as contribuições que o curso trouxe para o professor em formação acadêmica, licenciando em Letras/francês, agregando assim um conhecimento inexistente no currículo da referida graduação, para os(as) estudantes em mobilidade internacional que através desta experiência na Extensão puderam conhecer práticas favorecendo sua inserção e confiança nos mais diferentes contextos universitários franceses. Resultados que pudemos constatar na evolução dos(as) participantes durante o curso, a partir das avaliações sistemáticas realizadas em sala de aula e realização de um portfólio.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa Brito de. Francês para Objetivo Universitário (FOU) na FFLCH/USP: formação linguística e discurso universitário para alunos que preparam intercâmbio com a França. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 41 (2), p. 433-442, maio-ago 2012.

_____. Formação de professores para o desenvolvimento de procedimentos metodológicos do ensino de francês para objetivo

universitário. In: ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa Brito de. *Ensino e aprendizagem de línguas em contexto universitário: metodologia, formação de professores e programas de ensino*. São Paulo: FFLCH/USP, AUF, Humanitas, 2021.

_____. *Formation des enseignants à la démarche du Français sur Objectif Universitaire*. In: ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa Brito de; PARPETTE, Chantal. *Français sur Objectif Universitaire : méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*. Série ENJEU. Vol. 4. São Paulo: Humanitas: Paulistana: AUF, 2016.

_____. *Français sur objectif universitaire : méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*. Série ENJEU. Vol. 4. São Paulo: Humanitas: Paulistana: AUF, 2016.

BOUCHET, Karine. *Élaboration d'un programme de formation em Français sur Objectif Universitaire à l'Université de São Paulo : de la collecte des données à l'enseignement à distance*. In: ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa Brito de. *FOS e FOU na Universidade de São Paulo: articulação entre formação, Ensino e Pesquisa*. – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

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

GOMES, Lindenbergue de Andrade. *Proposta de curso de extensão de Francês para Objetivo Universitário (FOU): aportes para a internacionalização da UFPB*. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Licenciatura em Letras-Francês - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. - João Pessoa, p. 56, 2022.

HUDZIK, John K. *Comprehensive internationalization: institutional pathways to succes*. New York: Routledge, 2015.

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

_____. *Le français sur objectif universitaire*. Presses universitaires de Grenoble, 2011.

PARPETTE, Chantal. Le français sur objectif universitaire : quelles compétences pour les enseignants ? *Иновације у настави*, XXXII, 2019/2, стр. 1–12.

Capítulo 4

De la méthode traditionnelle à l'époque actionnelle : les diverses manières de concevoir la langue et la culture

Christianne Benatti Rochebois

INTRODUCTION

L'intérêt que nous accordons à l'étude de la construction des représentations culturelles dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère nous a conduit à repérer l'évolution des conceptions de la notion de culture, de l'origine latine jusqu'aux définitions scientifiques contemporaines. Cet examen nous a conduit à montrer comment la langue en est l'un des éléments constitutifs. Nous supposons que dans la didactique du FLE (Français Langue Étrangère), la construction des représentations culturelles est liée à trois facteurs :

- la conception de la culture des manuels de FLE révélée par le choix des éléments culturels abordés ;

- la conception de la culture française des professeurs non natifs de FLE (ainsi que les institutions où ils travaillent) et leurs représentations de la culture enseignée.

- l'approche méthodologique des professeurs dans le traitement des documents destinés à la présentation de l'autre culture.

Notre travail de recherche est centré sur la diversité culturelle telle qu'elle apparaît dans les documents destinés à l'étude d'une nouvelle culture, dans notre cas la culture francophone dans les manuels de FLE. Le rôle du professeur nous paraît fondamental dans la mesure où le processus de découverte culturelle dépend de la conception qu'il a de la culture francophone et de ses représentations de la communauté travaillée.

La langue comme élément constitutif de la culture et partie intégrante du processus d'accès à une culture étrangère, joue son rôle dans l'élaboration du discours inducteur de représentations culturelles. Son analyse peut aider l'enseignant à assumer auprès des élèves une fonction de médiateur entre deux cultures.

Pour la mener à bien, son intervention devrait viser la prise de conscience par l'apprenant que le discours est traversé de représentations stéréotypées. Ces représentations tendent à survaloriser ou à dénigrer certains aspects d'une communauté culturelle déterminée, parfois au détriment de la culture de l'apprenant. Il nous apparaît important de traiter les différences culturelles en tant que réalités historiques et socio culturelles distinctes et contextualisées dans le temps et dans l'espace. Dans cette perspective, l'enseignant, conscient de son rôle de médiateur et de formateur, devrait être muni d'éléments concrets construits sur une analyse attentive et critique du discours et sur une variété de documents issus de différentes sources, sans se baser seulement sur ses expériences personnelles de contact avec l'autre culture.

La description de la réalité culturelle étrangère à partir d'éléments empiriques est dénoncée par Zarate (1986, p. 29) comme une erreur méthodologique transformant une expérience individuelle en vérité générale :

[...] Faute d'être reconnue et analysée (la perception des faits culturels de la part des enseignants) comme un point de vue spécifique, l'opinion se transforme en jugement absolu : 'les Français sont...'. Ces jugements

à l'emporte-pièce, si fréquents dans la conversation quotidienne, sont autant de lampes rouges qui signalent l'erreur de méthode. L'abus consiste à transformer une expérience individuelle en vérité générale [...]

Pour parvenir à une description objective de la culture étrangère, l'enseignant non-natif devrait considérer, dans son analyse descriptive, plusieurs éléments qui, selon Zarate (1986, p. 29), sont d'une extrême importance pour que les expériences individuelles ne deviennent pas des vérités générales :

Tout discours contient le point de vue de celui qui l'énonce [...] Cela s'applique dans toute sa rigueur à l'enseignant non français qui, après un contact de courte, moyenne ou longue durée, rend compte en classe de la réalité française (ou francophone). Dans la relation qu'il en fera à ses élèves, en quoi sa description reste-t-elle dépendante de son expérience singulière et partielle ? Un séjour de boursier ou de touriste, une expérience d'homme ou de femme, des origines provinciales ou parisiennes, un contact en milieu rural ou urbain, des amis étudiants ou aux prises avec la vie professionnelle sont pour l'enseignant de français langue étrangère autant de variables qui peuvent intervenir dans sa perception des faits culturels [...]

Cette analyse montre bien que l'intervention de l'enseignant peut être, dans certains cas, considérée davantage comme celle d'un témoin particulier d'une expérience spécifique vécue, que comme celle d'un médiateur culturel entre sa réalité et celle de ses élèves avec les étrangers, l'enseignant étant lui-même porteur de ses propres représentations.

Une culture étrangère appréhendée de diverses façons peut susciter chez l'apprenant la prise de conscience de la relativité des points de vue et des expériences. Il y a là une voie qui conduit à comprendre l'autre et aussi à se redécouvrir

soi-même, puisque le regard extérieur sur une réalité culturelle étrangère favorise chez l'observateur sensibilisé à la diversité culturelle, un retour sur lui-même et sur ses propres croyances. Une objectivation de sa propre culture, de ses références et pratiques culturelles est ainsi rendue possible. Ce retour sur soi-même peut enseigner à respecter ces différences autant dans le *macro* que dans le *micro* univers de nos relations.

La déclaration de Trotot (1998) dans la présentation du livre de Jean de Léry – *Histoire d'un voyage fait en la terre de Brésil* (1578), illustre ce mouvement de façon éclairante :

Or, s'interroger sur l'autre c'est s'interroger sur ce qui me sépare de l'autre, mais aussi sur ce qui m'en rapproche. Ce qui revient à ajouter à la question 'qui est cet autre homme que je rencontre ?' 'qui suis-je, moi qui le rencontre ?' (Trotot, 1998, p. 10)

L'effort pour apprendre une culture étrangère n'est pas un thème récent dans la didactique des langues étrangères. Depuis le XIX^{ème} siècle, on cherche, à partir de l'enseignement des langues, à aborder et pénétrer la culture à partir de la littérature et des arts d'une façon générale, pour enrichir l'esprit. Cette conception de l'enseignement de la culture a eu une longue vie et a perduré jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle avec peu de changements. Cette conception privilégie les connaissances informatives et factuelles qui contribuent très peu à la construction d'une compétence culturelle. La question de cette compétence culturelle nous semble d'autant plus cruciale qu'elle est liée à celle de la formation des enseignants. L'étude des principales méthodologies de l'enseignement de langue étrangère, va nous permettre d'évoquer les diverses manières de concevoir la langue et la culture telles qu'elles sont apparues au fil du temps.

CULTURE / LITTÉRATURE

Dans la période où la méthode traditionnelle ou classique a prédominé, la langue était définie comme «un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes» (Germain, 2010, p. 13), et son enseignement basé sur l'étude de textes littéraires. La grammaire et la traduction étaient privilégiées et l'accent mis sur la lecture et la compréhension de textes et, pour ce qui concerne l'écrit, sur la rédaction. L'objectif principal était de «rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible [...] et de développer ses capacités intellectuelles» (ibid, p. 102). On considérait ainsi que l'accès à la culture étrangère passait par la connaissance de la littérature et des arts. La démarche prenait appui sur une conception de la culture synonyme d'enrichissement de l'esprit grâce à l'acquisition de connaissances tirées de la production littéraire et artistique d'un peuple.

D'après Porcher (2004), on observe aujourd'hui une tendance à réduire ce type d'enseignement sous prétexte que les apprenants ne s'y intéressent pas vraiment. Il soutient que le système éducatif doit se préoccuper de cet aspect de la culture qui fait partie de la culture nationale en tant que patrimoine culturel :

... l'institution scolaire doit impérativement transmettre cette tradition parce qu'elle reflète une culture nationale tout entière. Que cet enseignement soit modernisé, certes, mais il faut qu'il tienne la place (également par les médias) qu'il représente effectivement pour la culture étrangère des apprenants. (Porcher, 2004, p. 54)

L'hégémonie de la langue française en Europe pendant les XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles a conforté cette conviction de l'époque qu'apprendre le français et la culture française (comprise comme littérature et art), permettait de gravir l'échelle sociale et de se

différencier des autres. Parlé par tous les souverains européens, le français était la langue de l'élite, symbole d'une civilisation supérieure et doté du pouvoir d'éclairer les idées et la pensée. Cette conception de la langue française comme langue d'une élite s'est perpétuée dans le temps jusqu'à la première moitié du XX^{ème} siècle avec la même intensité. Selon Antônio Cândido (1977, p. 12), la France a toujours joué un rôle de médiation culturelle aux yeux des Brésiliens, "graças a ela que pudemos ver o mundo, que adquirimos o senso da História, que lemos os clássicos de todos os países, inclusive gregos e romanos".⁷⁶ Toujours selon Cândido (1977, p. 10), elle nous (à nous, les Brésiliens) a offert "a possibilidade de nos pormos em contato com outras culturas".⁷⁷

À la fin du XIX^{ème} siècle et début du XX^{ème} siècle, on a vu renaître la méthode directe dont l'objectif était d'enseigner la langue pour communiquer. Sa caractéristique principale, était de donner la priorité à la langue orale quotidienne, les cours étant donnés dans la langue-cible. On pouvait penser que, de la sorte, les enseignants amèneraient les apprenants à penser dans la langue étrangère par association d'idées, en se servant d'images, d'objets, de gestes et de la mimique. La langue était conçue comme un instrument de communication orale, et la culture n'était plus synonyme de littérature et d'arts. On va commencer alors à se rendre compte que l'enseignement de la culture (même d'une façon indirecte), passe par «l'étude des valeurs culturelles (par exemple, le mode de vie du quotidien des natifs de L2) aussi bien que la géographie et l'histoire» (Germain, 2010, p. 128). Malgré leur caractère artificiel, les

76 Notre traduction : ...grâce à elle nous avons pu voir le monde, nous avons acquis le sens de l'Histoire, nous avons lu les classiques de tous les pays, inclus les Grecs et les Romains.

77 Notre traduction : ...la possibilité de nous mettre en contact avec d'autres cultures.

dialogues sont insérés dans un contexte ou une situation (la poste, la banque, le restaurant...). Ce sont donc les aspects culturels les plus quotidiens qui apparaissent de manière prédominante et appellés dans son ensemble comme aspects de la civilisation française.

Porcher, dans son article «L'enseignement de la civilisation», nous dresse l'historique et la discussion sur les termes «culture» et «civilisation» dans la didactique des langues, conférant ce dernier «comme quelque chose à voir avec les représentations que l'on se fait de l'étranger» (1994, p. 5). Dans les manuels de FLE qui utilisent le mot «civilisation», on présente souvent des paysages, des artistes, de la mode, enfin, l'étudiant n'est jamais confronté à des problèmes, aux difficultés de la vie des immigrants par exemple, à la violence dans la banlieue de Paris. Les éléments y sont abordés de façon superficielle, avec un message idéaliste de la France.

Les avancés technologiques et scientifiques et le développement des sciences du langage dans la première moitié du XX^{ème} siècle ont beaucoup contribué à l'évolution de l'enseignement des langues étrangères.

À partir des découvertes de la psychologie béhavioriste de la linguistique structurale, la méthode Audio-Orale apparaît au milieu des années 50. D'origine américaine, elle concevait la langue comme un ensemble d'habitudes et son apprentissage comme la création d'automatismes linguistiques. Son objectif était d'amener l'apprenant à communiquer dans la langue étrangère suivant l'ordre d'acquisition de langue maternelle, c'est-à-dire, la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. L'interdiction de l'utilisation de la LM dans la salle de classe n'empêchait pas l'analyse comparée de deux langues (LM et LE). Les éléments culturels traités par les manuels de la langue présentent la façon de vivre des membres de la société cible.

Brooks (apud Germain, 2010, p. 111) définit la conception de la culture en vigueur comme «l'ensemble de croyances et des modes de comportement d'un groupe social, tels que réfléchis dans les arts et les métiers artisanaux, dans les contes et les mythes, dans le travail et dans le jeu, dans la religion et dans la vie quotidienne [...]». Dans cette définition, on observe un élargissement dans la conception de la *culture* avec la prise en compte de la culture quotidienne. Ce surcroît ou ce complément apportés par Brooks à la conception de la culture montrent une évolution de la notion appliquée à l'enseignement des langues étrangères ; c'est une ouverture et un premier pas vers le sens sociologique et non simplement littéraire et artistique du terme. Ainsi l'auteur déclare-t-il :

Il ressort clairement de notre analyse [...] que le professeur doit rattacher la langue à la culture [...]. Telle est la conclusion de Robert Politzer, qui écrit [...] : 'En tant que professeurs de langue nous devons nous intéresser à l'étude de la culture (dans le sens sociologique du terme), non pas parce que nous voulons enseigner nécessairement la culture de l'autre pays mais parce que nous devons l'enseigner. Si nous enseignons une langue sans enseigner en même temps la culture dans laquelle elle s'insère, nous enseignons des signes dépourvus de sens ou des signes auxquels l'étudiant attribue une signification erronée [...]. (Brooks in Germain, 2010, p. 149)

Même conçue de manière statique, l'association de l'enseignement de la langue à l'enseignement de la culture représente une avancée méthodologique dans la didactique de langue étrangère.

Avec le relatif échec de la méthode Audio-orale dû, notamment, à l'incapacité des apprenants de s'exprimer dans la langue étrangère à la fin d'un nombre raisonnable d'heures

de cours, la méthode suivante, SGAV⁷⁸ (Structuro-Global Audio Visuel) apparaît. C'est une méthode à dominante orale, qui s'appuie sur la compréhension de dialogues centrés sur des sujets de la vie quotidienne, et qui présente les éléments culturels de façon explicite ou implicite, des éléments qui peuvent faire référence à la manière de vivre des Français et aussi à leur littérature.

La publication du manuel *C'est le printemps* (Montredon J. et al., Clé International, Paris, 1976), sorte d'intermédiaire dans le passage du SGAV pour l'approche communicative, a suscité plusieurs critiques à propos des innovations d'ordre culturel présentées, par exemple, l'introduction de sujets polémiques comme le racisme. Ce manuel a connu une existence brève ; s'il ne véhiculait pas une image idyllique de la France, il a cependant constitué une étape dans l'évolution des méthodologies en proposant un traitement critique et plus réaliste de la culture française :

Aussi (*C'est le printemps*) n'est-il pas histoire d'une famille petite bourgeoise sans problèmes ou une idylle entre jeunes gens timides, mais une suite de situations mettant en scène des personnages divers, des gens de tous âges, des Français et même des étrangers vivant en France. Par eux, à travers eux, une certaine réalité française apparaît. [...] '*C'est le printemps*' est également né d'une critique d'ordre linguistique. [...] La progression linguistique des six premières unités vise à l'autonomie d'apprentissage de l'étudiant, ainsi que d'acquisitions de moyens linguistiques directement utilisables en situation de communication. (*C'est le printemps*, livre du professeur, p. 5 in Maddalena de Carlo, *L'interculturel*, Clé International, 1998, p. 32)

78 Sous la responsabilité de Peter Guberina, de l'Université du Zagreb et de Paul Rivenc, de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, naît VIF (Voix et Images de France), manuel didactique destiné à l'enseignement du français pour les enfants de 8 à 11 ans, basé sur la notion de "structuro-global" (le mot en situation) et sur la théorie verbo-tonale de Guberina (la théorie de la perception auditive et visuelle).

À la fin des années 60 et au début des années 70, la didactique des langues étrangères doit faire face à une nouvelle réalité sociale, marquée par la grande ouverture des marchés, par le développement des moyens de transport, ainsi que par l'extension des progrès technologiques dans le monde développé. Ces facteurs de mobilité et de communication entre les cultures, ont ouvert l'enseignement des langues étrangères sur les besoins linguistiques professionnels et sur la formation académique. L'accès à la littérature spécifique et aux publications scientifiques est en effet de plus en plus nécessaire, et impose une conception rénovée de l'enseignement des langues étrangères, tant sur le plan linguistique que sur le plan pédagogique. Un effort d'adéquation aux besoins s'est avéré nécessaire pour répondre à cette nouvelle demande du marché. : Il ne s'agit plus d'enseigner le français *général*, mais le français centré sur les spécificités locales et de public, le français transmetteur d'informations ; c'est la rédemption du français écrit, la naissance du *Français Instrumental*. Le grand changement a été le centrage de l'enseignement des langues étrangères sur les besoins de l'apprenant adulte, en prenant en considération des facteurs externes jusqu'alors négligés, comme sa disponibilité en temps, ses objectifs, ses attentes et ses caractéristiques personnelles :

Cette pratique correspond aux choix précis d'objectifs, de contenus et de méthodes, motivés par la situation des pays en question et par les nécessités présentes et futures de leurs étudiants [...] Le français instrumental [...] vise l'enseignement massif aux étudiants qui ont commencé une discipline universitaire [...] Il s'agit de fournir un outil de travail à l'étudiant de n'importe quel domaine [...] avec l'objectif de le rendre capable de comprendre le contenu d'un texte, d'extraire l'information et éventuellement, de la transmettre à d'autres personnes dans sa langue maternelle [...] Il est supposé que le niveau élémentaire existe déjà (de

langue des étudiants), soit par un cours de français traditionnel, ou d'un cours VIF ou un autre quelconque. (Alvarez, 1976, p. 7)

L'enseignement de la langue et, par conséquent, de la culture, s'est ainsi trouvé associé, à la divulgation des progrès technologiques et scientifiques du pays de la L2.

Simultanément, les progrès dans les divers domaines des sciences du langage ont contribué à l'évolution des conceptions de la langue et de la culture dans la didactique de langues étrangères. On peut notamment souligner, la prise en compte des aspects sociaux du langage revendiquée par Hymes, les réflexions sur le langage comme instrument de communication, de Austin et Searle, l'intérêt de plusieurs auteurs pour les aspects sémantiques du langage, avec le diagnostic de besoins linguistiques nouveaux et différents d'un locuteur à l'autre dans le contexte étendu des relations européennes. Ces contributions sont à la base de l'approche communicative qui commence à naître, comme l'expose Germain (1993, p. 202) :

C'est la convergence de ces quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre d'une Europe élargie (marché commun, Conseil de l'Europe, etc) qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative [...] L'événement marquant qui allait donner l'occasion à quelques chercheurs de fondre en un tout l'ensemble de courants théoriques convergents [...] est d'ordre politique [...] et en 1972, le Conseil de l'Europe réunissait un groupe d'experts chargés de mettre sur pied des cours de langues pour adultes.

Apparaît ainsi, la notion de compétence de communication qui intègre, en plus de la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique (des stratégies verbales et non-verbales). La langue est comprise tant

comme un instrument de communication que comme élément d'interaction sociale. L'objectif principal est de conduire l'apprenant à communiquer de manière efficace dans la L2, en étant capable d'adapter les registres de langue à la situation de communication en fonction de son intention. Dans cette perspective, la connaissance des règles grammaticales ne peut suffire pour acquérir cette compétence de communication. Ce qui est visé, c'est le développement de la capacité à récréer la langue, à découvrir de nouvelles règles de formation d'énoncés, l'élève participant ainsi à son propre apprentissage, selon la psychologie cognitive.

Le but général est d'en arriver à ce que les apprenants communiquent de façon efficace [...] les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.). (Germain, 1993, p. 203)

La culture, pour ce qui concerne cet aspect, est conçue de manière plus dynamique mettant en valeur les faits de la vie quotidienne, le comportement et les éléments non-verbaux présents dans toute communication linguistique : «Par culture, l'approche communicative fait surtout référence à la vie quotidienne, en tenant compte du comportement non-verbal qui accompagne toute communication linguistique.» (Germain, 1993, p. 201)

L'approche communicative n'offre pas de recettes et de formules à suivre comme garanties pour réussir, mais elle se base sur des principes fondamentaux qui doivent être pris en considération par le professeur devant son groupe d'élèves.

Avec l'introduction de la notion d'intention de communication associée à une situation, l'apprenant est exposé plus tôt à un ensemble de possibilités variées pour une seule prise de parole ou *fonction langagière*. La sensibilisation à ces éléments modifie la conception de la langue et l'insère dans un mouvement plus dynamique que dans la méthode SGAV. L'éventail des possibilités présenté permet que l'apprenant commence, par lui-même, à récréer la langue et à ajuster ces variantes à des contextes spécifiques.

Dans une perspective assez similaire, l'époque *actionnelle* commence à partir de la moitié des années 90, en accompagnement de l'évolution politique, économique et sociale mondiale. Prenant prioritairement en compte les nécessités d'une Europe unifiée, ce courant, le plus récent dans le champ de la didactique des langues étrangères, vise la préparation des Européens à une convivialité sociale et à l'intégration professionnelle. L'ambition de la perspective *actionnelle* est la formation d'apprenants non seulement capables de parler et de comprendre une L2, mais aussi d'agir et réagir, d'utiliser cette langue dans une autre société et de prendre en considération la diversité culturelle. La conception de langue qui la sous-tend est celle d'un «outil d'action commune et non plus seulement de communication réciproque.» (Puren, 2001, p. 9-10)

Le résultat majeur de toutes ces questions, considérations et constatations pour l'enseignement de langues est la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (élaboré par le Comité de l'Éducation du Conseil de l'Europe, en 1996) qui considère avant tout «l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier».⁷⁹

79 Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, chap. 2, p. 15.

Ce document de référence, important pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, conçoit l'usage de la langue et son apprentissage comme

... des actions accomplies par des gens qui, comme individus et acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en oeuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (Puren, 2001, p. 9-10).

L'apprenant de langue devient donc selon les principes *actionnels*, un *utilisateur de la langue*, qui, en tant que tel, agira et réagira selon les contextes variés auxquels un natif est exposé. La conception de la langue n'est plus celle «d'une expression neutre de la pensée, mais du besoin et du désir de communiquer naissant d'une situation donnée dont la forme et le contenu de la communication doivent répondre à cette situation» (Id., chap. 4, p. 41).

L'extension du concept de culture dans la perspective *actionnelle* englobe tout autant la connaissance du monde de l'apprenant (connaissance qui a été acquise par l'expérience, par l'éducation, par l'information ou par d'autres moyens), son savoir socioculturel et sa conscience interculturelle. De cette façon, la connaissance de la société et de la culture de la langue étrangère travaillée, correspond à l'un des aspects des compétences visées.

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre ‘le monde d’où l’on vient’ et ‘le monde de la communauté cible’ sont à l’origine d’une prise de conscience interculturelle [...] Elle s’enrichit également de la conscience qu’il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l’apprenant [...] et englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l’optique de l’autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. (Puren, chap.5, p. 83)

CONSIDÉRATIONS FINALES

A l’évidence, un apprenant, ou plus généralement un être social, n’est pas seul à construire les situations, et l’échantillon des contextes et des possibilités qu’une culture lui offre, l’amène à un univers étendu de cultures du monde et de la dimension de leurs contacts.

Selon Marie-Bernadette Le Berre (1998, p. 40), l’enseignement de la culture comprend la construction de références qui nous orientent et qui définissent nos pratiques pédagogiques. Pour cela, trois postulats constitueraient la base d’une didactique des cultures :

- Une culture se construit, c’est-à-dire, se définit comme modes de production plutôt que comme catalogue de produits ;
- une compétence culturelle, comme maîtrise personnelle de ces procédés de construction, est l’objectif spécifique de l’enseignement des cultures ;
- la méthodologie d’accès à cette compétence est donc fondée sur l’apprenant/producteur de sens culturel et sur une pédagogie active d’apprentissage. (Le Berre, 1998, p. 40)

Fonder l'enseignement de la culture sur une méthodologie centrée sur l'apprenant/producteur de sens culturel signifie prendre comme point de départ sa connaissance de monde, ses expériences, perceptions et représentations afin qu'il développe sa compétence culturelle. L'objectif est non seulement d'acquérir des connaissances informatives sur la culture étrangère, mais surtout un savoir qui lui permette de comprendre le fonctionnement d'une société, et qui permette aussi de lire et de relativiser le monde au travers d'un processus de redécouverte de soi-même et de découverte de l'autre, afin qu'il puisse interagir dans ce nouveau contexte.

Nous sommes alors confrontés à l'importance des représentations dans ce processus constructeur du *savoir-faire* et du *savoir-être* en l'absence de vérités absolues ou de réalités indiscutables. Comme déclare Le Berre (1998, p. 42), «regarder les cultures des autres oblige à regarder la sienne.»

L'enseignant doit lui-même avoir ces postulats présents à l'esprit ; ceci implique qu'il les mette en pratique dans son propre processus de formation. Il doit avoir conscience de la diversité et de la pluralité des cultures, afin de repenser l'enseignement de la culture et fournir à ses apprenants des éléments utiles à la formation de leur compétence culturelle dans une perspective pluraliste.

Le Berre (1998) propose aux étudiants de son cours *Maîtrise FLE* trois lignes directrices qui fonctionnent en tant que déclencheurs de ce processus de formation et d'éveil aux autres cultures. La première est la reconnaissance de l'importance de l'anthropologie culturelle et des sciences sociales dans le processus de formation de la *personne*, ce qui exige de sa part, un processus de décentration et d'ouverture au monde.

La deuxième ligne directrice correspond à l'*objectivation* par des techniques qui aident le futur enseignant de langue à découvrir l'effet qu'il produit vraiment et non ce qu'il prétend ou imagine produire. De cette façon, objectiver sa propre action se constitue, selon Le Berre (1998, p. 43) en un

Processus méthodique, praticable par tout de monde, selon lequel on construit un phénomène à étudier [...]. Pour cela, on met le phénomène à distance, on le considère 'comme de l'extérieur' [...]. Les techniques d'objectivation conduisent à la construction d'un terrain commun, donc de ce qui rend possible le travail collectif et la coopération.

Porcher (in Le Berre, 1998, p. 43) affirme qu'objectiver sa propre action comprend également la construction d'un savoir provisoire à partir de la conscience des différences, de l'opposition et de la rupture avec des savoirs anciens.

L'importance de la mise en contexte des faits culturels permet à l'apprenant de langue étrangère et à tout individu désireux d'apprendre et de connaître d'autres cultures, de réfléchir sur le nouveau et de le comprendre dans son cadre d'origine. De même qu'il y a une nécessité à insérer un événement déterminé dans son contexte historique, de même il convient que les autres cultures soient situées dans le contexte qui les actualise en permanence afin d'en maintenir la cohérence et d'éviter le processus de folklorisation.

La mise en contexte se définit, selon Le Berre (1998, p. 44), de la façon suivante : «l'inscription des divers phénomènes culturels dans le canevas d'ensemble qui leur donne un cadre et rend possible leur compréhension, permet de construire une véritable systématique de la civilisation étudiée.»

L'importance de placer les phénomènes culturels dans leur contexte pour comprendre une culture, est concomitante de l'importance indiscutable du contexte des interactions sociales, lieu où la langue, la culture et les représentations interagissent, communiquent et produisent du sens.

Selon Cuhe (2010, p. 50), la pluralité des contextes d'interaction explique le caractère pluriel et instable de toute culture, et aussi les comportements apparemment contradictoires

d'un même individu. Ainsi comme la langue est le produit de l'interaction entre ceux qui la parlent, la culture, selon Cuhe (2010, p. 49), n'existe que par le jeu interactif des individus. Selon Pretceille (2005)

La culture est un outil dont nous nous servons pour être et vivre dans le monde. C'est un moyen de communication qui s'actualise dans le comportement, dans les actions, dans le discours, dans l'interaction sociale. C'est un processus dynamique, susceptible de plusieurs lectures interprétatives et des expressions plurielles et, surtout, la culture est l'expression d'un point de vue susceptible d'être confirmé ou réfuté par d'autres versions.

Ainsi, langue et culture s'actualisent, construisent des significations et présentent leur dynamique dans la diversité des contextes, des relations et des interactions sociales. En ce sens, la langue nous donne accès à la culture dans sa dimension sociologique, puisque nous en avons besoin pour interagir, et c'est dans les interactions qu'entrent en jeu les représentations dont nous nous servons pour agir et réagir avec nos interlocuteurs.

RÉFÉRENCES

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L. *Education et communication interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.

ALVAREZ, G. La notion de Français Instrumental. *Langues et Linguistique*, Québec, vol. 2, p. 1 à 9, 1976.

CÂNDIDO, A. *O Francês Instrumental*. Paris: Hemus, 1977.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier, 2001.

CUCHE, D. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte, 2010.

DE CARLO, M. *L'Interculturel*. Paris: Clé International, 1998.

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

LE BERRE, M-B. Concepts et outils en maîtrise FLE pour une éducation à la perception interculturelle au CUEF/Université Sthendal . *L'apport des Centres de français langue étrangère à la didactique des langues*. LIDIL, Grenoble, vol. 16, p. 38-59, 1998.

LÉRY, J. *Histoire d'un voyage fait en la terre de Brésil 1578*. Paris: Éditions Lgf, Collection Ldp, n° 707, 1998.

MONTREDON, J et al. *C'est le printemps*. Paris: Clé International, 1976.

PORCHER, L. L'Europe : objet d'enseignement?. In *Actes de journées d'étude de l'AFDECE, CIEP, Sèvres, 27 mars 2004 – 2 avril 2004*. Paris: 2004.

PORCHER, L. L'enseignement de la civilisation. *Revue Française de Pédagogie*. Persée, vol. 108, Numéro 1, p. 5-12, 1994.

PUREN, C. *De la méthodologie à la didactologie : hommage à Robert Galisson*. Paris: Didier érudition, 2001.

ROCHEBOIS, C. B. *La diversité culturelle dans les méthodes de FLE utilisées au Brésil: enquête auprès des étudiants de l'Université Fédérale de Viçosa*. 2010, 396 ps. Tese - Université Paris III Sorbonne-Nouvelle, 2010.

ROCHEBOIS, C. B. Langue, Culture et Didactique du FLE. *Caligrama : Revista de Estudos Românicos*. UFMG, vol. 21, número 2, p. 95-111, 2016.

ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986.

Capítulo 5

A resistência negra presente nas narrativas de Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega⁸⁰

*Milena Gemir Teixeira
Josilene Pinheiro-Mariz*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A manifestação literária conhecida como literatura negra é uma expressão artística poderosa que traz à tona as experiências, as lutas e as conquistas da comunidade negra em todo o mundo. Ela não apenas narra histórias marcadas pela discriminação racial e injustiças sociais, mas também celebra a resiliência, a cultura e a identidade de um grupo que resistiu aos processos coloniais durante muitas eras. Autoras como Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega, com obras como *Quarto de despejo* e *Cartas a*

80 Esse artigo faz parte de um recorte do trabalho de conclusão de curso intitulado: “A escrita de si sob um olhar decolonial: diálogos entre Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus e Cartas a uma negra, de Françoise Ega”, de autoria de Milena Gemir Teixeira, sob orientação da Professora Josilene Pinheiro-Mariz. A monografia foi apresentada e publicada no ano de 2022 ao Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Francesa, da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande.

uma negra, mergulham nas complexidades da experiência negra em sociedade, tanto no Brasil quanto na França, abordando temas como a escravização de homens e mulheres que têm sua força de trabalho explorada, o racismo estrutural que permeia a construção dos olhares sociais sobre o povo negro, além de abordar a busca por autodeterminação da mulher.

Narrativas com essa abordagem têm conquistado cada vez mais espaço em meio ao campo literário mundial. No Brasil, as narrativas da escritora Conceição Evaristo que traz em suas obras as vozes das mulheres negras brasileiras, também explorando questões de gênero, raça e classe tem se destacado no âmbito editorial internacional. É importante destacar que a literatura negra não se limita apenas ao passado ou à denúncia das opressões, posto que abarca além disso, a imaginação e a criatividade de uma escrita poderosa e verdadeira que, portanto, precisa ser difundida.

Consideramos que, em um contexto global, a literatura negra, especialmente a feminina, continua a inspirar e a desafiar, ampliando fronteiras literárias e culturais ao redor da Terra. Ao ler e valorizar essas obras, não apenas enriquecemos nossa compreensão do mundo, mas também contribuímos para a promoção da diversidade e da inclusão em todas as esferas da sociedade. Estudar essas narrativas têm se constituído em uma importante forma de resistência.

De acordo com Evaristo (2017), as manifestações de resistência aparecem nas narrativas através da recuperação de elementos e símbolos da ancestralidade, mas também pelas falas que revelam a consciência adquirida na vivência de um sistema que tenciona o controle social do povo negro dentro das comunidades pobres. Segundo a autora: “os grandes, os fortes, os que estavam do lado de lá, queriam que todos os do lado de cá fossem realmente fracos, bêbados e famintos. E o pior, eles queriam dirigir o nosso ódio contra nós mesmos, queriam que fôssemos inimigos” (Evaristo, 2017, p. 141).

Entretanto, quando nos deparamos com narrativas como *Quarto de despejo* e *Cartas a uma negra*, concretizamos a utópica sensação de que estamos travando uma batalha comum, abrindo espaço às narrativas, por assim dizer, subalternizadas, das mulheres negras das periferias, que subsidiam a luta contra o apagamento histórico dos processos vivenciados durante o colonialismo.

Considerando esse histórico, é necessário conhecer, ainda que de forma concisa, as escritoras e ativistas que alicerçam esse estudo. A brasileira Carolina Maria de Jesus escreveu diversos diários entre os anos de 1955 e 1960, escritos que atualmente compõem a obra *Quarto de despejo*. Os textos foram escritos durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), governo esse que simbolizava a expansão e o crescimento da infraestrutura do Brasil. Em contrapartida, mais e mais pessoas eram marginalizadas e aglomeradas em favelas em condições miseráveis.

A martiniquesa Françoise Ega era filha de uma família pouco favorecida economicamente, com um pai que era guarda-florestal e uma mãe que trabalhava como costureira, nasceu em 11 de novembro de 1920, em Morne Rouge, na Ilha Martinica. Contudo, morou a maior parte da sua vida em Marseille, na França, onde construiu uma família e desfrutava de uma condição financeira estável. Seu romance epistolar *Cartas a uma negra* é uma publicação póstuma que reúne várias cartas escritas entre os anos 1962 e 1964, dedicadas à escritora brasileira Carolina Maria de Jesus.

As duas obras selecionadas compartilham o mesmo cerne estético, haja vista que são consideradas romances epistolares. Esse gênero foi criado com o suporte de recursos literários que permitem a elaboração de uma narrativa, geralmente por meio de cartas e/ou diários, cuja intenção é promover maior veracidade ao enredo.

Para pensar a abordagem de análise, acreditamos que o pensamento decolonial pode nos auxiliar a compreender melhor as

duas obras, contribuindo de nosso efetivo para o desenvolvimento deste trabalho, ao revelar que as realidades relatadas nas narrativas favorecem a discussão para posturas resistentes em uma sociedade pós-colonialista. Pois o pensamento decolonial se desprende do idealismo de um único mundo possível, como por exemplo, a supremacia sociocultural ocidental e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para o pensamento do outro. Vale salientar que a justaposição dessas duas escritoras negras, que mesmo distantes encontraram um laço em comum no que diz respeito ao cotidiano da mulher negra, contribuindo efetivamente para disseminar essas obras como uma oportunidade inestimável de estreitar as fronteiras literárias.

Cabe ressaltar que os movimentos e práticas coloniais que foram herdadas pela sociedade, ainda hoje, consistem em práticas e pensamentos advindos de um “ideal” de subalternização dos povos. As mulheres, em especial, as mulheres negras, são destinadas, de acordo com o colonialismo, a uma espécie de limbo social, na qual não são dignas de um reconhecimento frente ao conceito particularizado do ser. Entretanto, Carolina e Françoise subvertem esses ideais e resistem a tal estigma, pois ainda que estivessem cansadas de viver essa precariedade que lhes foi incumbida, dia após dia, elas disseram não às sombras que lhes foram impostas.

O PENSAMENTO DECOLONIAL E O CAMPO LITERÁRIO

Como ressaltado por Antonio Candido (2010), a literatura não é apenas uma expressão artística, mas também uma forma de conhecimento e uma constante construção e reconstrução de objetos autônomos. Essas dimensões do fazer literário não operam de forma isolada, pois a relação entre literatura e sociedade é bidirecional. Segundo Candido (2011, p. 177), “a literatura possui a capacidade de confirmar, negar, propor e denunciar,

apoiar e combater, proporcionando uma abordagem dialética dos problemas”. A produção literária das mulheres negras na literatura brasileira exemplifica a dimensão política e humanizadora da literatura, contrapondo-se ao histórico de estereótipos que moldaram as representações das populações negras ao longo dos últimos séculos.

Por essa razão, compreender os processos que alicerçam as nossas raízes sócio-históricas é essencial para compreender nosso lugar no mundo, tanto de forma individual quanto de forma coletiva. Refletir sobre a colonização é uma prática necessária e para essa pesquisa entendemos que esse termo foi utilizado para identificar um conjunto de práticas adotadas por um governo em relação à determinada região ou população, demarcada principalmente pela existência de algum estado de domínio entre dois povos, no sentido territorial, político, cultural etc. Entretanto, esse domínio exala a barbárie humana na sua forma mais bruta, pois a forma de controle é sempre agressiva, desrespeitosa e desumana, como afirma Césaire (2020) em sua obra “Discurso sobre o colonialismo”:

Entre colonizador e colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, os impostos, o roubo, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a desconfiança, o necrotério, a presunção, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. (Césaire, 2020, p. 24).

É possível perceber que os países dominadores enxergam os países dominados como um campo aberto e vasto a ser explorado, podendo então, ainda de acordo com o autor, utilizar métodos violentos e sem escrúpulos para afirmar seu valor, atitude que não poderia ser aceita em seus locais de origens. Entretanto, ainda atualmente, muito se fala sobre as realizações e progressos que foram alcançados pelos países dominadores a partir dos movimentos colonizatórios. Pouco se discute sobre as sociedades

que perderam suas identidades nacionais; sobre as culturas que foram inferiorizadas; sobre as terras que foram tomadas ou as religiões extintas (Césaire, 2020).

Portanto, para pensar a decolonialidade é preciso ressaltar que esta advém do processo de colonização, uma vez que o pensamento decolonial está voltado para o Sul Global (Grosfoguel, 2019), espaço historicamente marcado pela colonização; sendo este também espaço de encontros de diferentes culturas. Quando pensamos no decolonial, notamos que esse conceito está ligado à representação de movimentos de resistência dos povos ditos “minoritários” frente aos processos sociais opressores.

Nesse sentido, o decolonial abarca um tipo de prática “(pensamento, giro, opção), de enfrentamento à retórica da modernidade e à lógica da colonialidade. Esse confronto não é apenas resistência, mas reexistência” (Grosfoguel; Mignolo, 2008, p. 34). Apesar do conceito ter sido criado em um período pós-colonial, a atividade decolonial surgiu muito antes de sua denominação e conceitualização, quando surgiu o primeiro colonizador e o primeiro colonizado (Bernardino Costa e Grosfoguel, 2016, p. 17) O termo “reexistência”, utilizado pelos autores Grosfoguel e Mignolo pode ser pensado como as práticas “que permitem aos sujeitos historicamente violentados e discriminados [como negros/as, pobres, pessoas não-binárias, indígenas, mulheres etc.]⁸¹ a possibilidade de agência e resignificação estético-políticas de suas identidades” (Amorim; Silva, 2019, p. 173).

No contexto das artes, a decolonialidade oferece a oportunidade de dar destaque a produções que não apenas reconheçam as experiências dos povos negros e outros grupos minoritários, mas também as valorizem, apresentando de forma autêntica esses sujeitos que historicamente foram silenciados. A literatura negra decolonial emerge como uma poderosa expressão artística que desafia as estruturas dominantes e busca reescrever

81 Inserção nossa.

a narrativa histórica dos povos negros. Essa abordagem literária rejeita a visão eurocêntrica e colonialista que por tanto tempo moldou as representações e interpretações da cultura negra. Ao invés disso, essas produções buscam resgatar as vozes silenciadas, os relatos não contados e as experiências autênticas dos povos negros, oferecendo uma visão mais completa e diversificada da realidade.

Françoise Ega e Carolina Maria de Jesus são duas autoras cujas trajetórias e obras estão profundamente conectadas à literatura negra decolonial, representando vozes importantes na luta contra o racismo e a opressão. Ambas viveram em contextos sociais e históricos desafiadores, e suas obras refletem as realidades complexas enfrentadas pelos negros no Brasil e na França. Um dos aspectos fundamentais de suas narrativas é sua capacidade de desconstruir estereótipos, haja vista a representação do herói negro em algumas narrativas (escritas por brancos) não representar efetivamente esse sujeito em sua particularidade. Pois, mesmo quando as representações dos sujeitos negros são “positivas”, elas podem revelar o que Gonzalez e Hasenbalg (2022) conceituou como “lugar de negro”, que consiste na ideia de espaços que são destinados à população negra devido a suas “habilidades naturais para determinadas atividades”.

Após tanto tempo de colonização, é possível dizer, de acordo com Grosfoguel (2016) que todo pensamento está dentro de uma perspectiva da modernidade eurocêntrica, pois tudo já foi afetado. No entanto, isso não implica afirmar que cada tradição ou prática dos povos subalternizados, indígenas, negros, mulheres, afrodescendentes etc., está absolutamente presa a esses ideais colonialistas. Segundo o autor existe sempre uma saída para esse projeto epistemológico ocidental. Para Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 19) quando se trata desse projeto decolonial, devemos pensar as fronteiras não apenas como espaços nos quais as diferenças são ressignificadas, mas essas fronteiras são também

os locais de enunciações que os sujeitos subalternos formulam seus conhecimentos ou experiências.

Françoise Ega contribuiu significativamente para a literatura negra decolonial ao destacar a importância do empoderamento e da valorização da cultura afrodescendente em um mundo marcado pela discriminação e pelo preconceito destinado às mulheres antilhanas que viviam na França. Já Carolina Maria de Jesus, por sua vez, é uma figura icônica na literatura brasileira, por retratar sua vida na favela e as condições desafiadoras enfrentadas por ela e sua comunidade. Seu estilo literário direto e contundente oferece uma visão poderosa das injustiças sociais, da pobreza e do racismo. Carolina Maria de Jesus é uma representante significativa da literatura negra decolonial, pois sua escrita desafia estereótipos e revela a força e a dignidade das pessoas negras diante das adversidades.

Ambas as autoras, Françoise Ega e Carolina Maria de Jesus, contribuíram para a construção de uma narrativa literária que resgata as vozes e as experiências dos negros, oferecendo uma perspectiva autêntica e não filtrada das realidades vividas por essas comunidades. Suas escritas não apenas denunciam as injustiças e desigualdades, mas também inspira a resistência, o empoderamento e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

A REEXISTÊNCIA DA LITERATURA NEGRA FEMININA

A literatura feita por negros, principalmente por escritoras negras, não possui ainda, muita valorização dentro do cânone literário. Por isso, consideramos, juntamente com os estudos de Pinheiro-Carvalho, Pinheiro-Menegon e Pinheiro-Mariz (2022), que os escritos dessas autoras (negras) têm o poder de subverter a realidade colonial ainda tão presente na contemporaneidade, já que questionam enfaticamente os valores colonialistas. Assim, as escritoras escolhidas para esse estudo conseguiram através de suas

escritas, disseminar umas vozes negras femininas, desconstruídas de uma representação estereotipada da negritude.

A literatura negra feminina, em prol dos ideais decoloniais participa dos esforços de autodefinição dos povos. Escritoras negras nos auxiliam constantemente a entender as marcas da colonialidade, promovendo a perda da exclusividade de uma visão eurocêntrica, inclusive na literatura, “abrindo espaço para outras vozes e outras histórias, muitas vezes dissonantes” (Bhabha, 1998, p. 24). Os textos literários produzidos por mulheres negras fazem críticas ao silenciamento imposto a elas e questionam a cultura ocidental e tradicional, que se figura como um discurso falocêntrico.

Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, e *Cartas a uma Negra*, de Françoise Ega, são obras que representam bem esses textos literários de cunho crítico-social, pois ecoam na literatura negra feminina de forma que cada uma aborda perspectivas únicas e cruciais para a compreensão das experiências das mulheres negras no mundo. Publicadas em momentos e locais distintos, essas obras têm em comum o retrato sensível e contundente das adversidades enfrentadas pelas mulheres negras em uma sociedade marcada pela desigualdade racial e social.

Portanto, percebemos o desejo dessas autoras de reencontrar uma voz própria, a própria voz. Há, por isso, em vozes literárias femininas, esforços no sentido de afirmarem-se como escritoras. A literatura feminina negra, nesse contexto, se destaca pelas enunciatórias, ou seja, por “quem escreve”, visto que são sujeitos que vivem em situações adversas por serem mulheres e negras, bem como uma resposta resistente aos procedimentos de apagamentos, aos quais foram subjugadas por eras. Desse modo, é uma textualidade que se pretende “transgressora” e revolucionária, uma vez que almeja quebrar com tramas opressivas e de aprisionamentos do pensamento masculino, já estabelecidos pelas concepções de mundo e pelas relações de poder.

Como se sabe, a literatura negra não faz parte do cânone literário, portanto, é preciso identificar a posição social que é imposta atualmente aos escritores e escritoras negras, de modo a perpetuar uma cultura de silenciamento dentro do âmbito artístico. Existe atualmente o que Ribeiro (2019) em sua obra *Lugar de fala* conceituou como colonialismo do conhecimento. Djamilia Ribeiro propõe uma reflexão sobre o lugar de fala afro descendente e feminino, que envolve a ideia de que as mulheres negras foram pensadas historicamente para estarem constantemente associadas ao corpo, nunca ao pensar, logo, a mulher negra não é pensada como indivíduo único e social.

Carolina Maria de Jesus, por meio de seu diário, revelou ao Brasil e ao mundo a dura realidade das favelas e a luta diária pela sobrevivência. Seu livro teve uma repercussão imensa ao ser lançado em 1960, impactando profundamente a sociedade brasileira e abrindo espaço para que outras vozes negras femininas fossem ouvidas. Sua narrativa franca e sem filtros trouxe à tona questões como a pobreza, a violência e a discriminação racial, tornando-se uma referência fundamental na literatura negra feminina.

Por outro lado, *Cartas a uma Negra*, de Françoise Ega, traz uma abordagem epistolar que dialoga diretamente com a história e a memória da escravidão no Brasil. A obra de Françoise Ega é um exemplo de como a literatura negra feminina busca resgatar e valorizar as histórias e protagonismos das mulheres negras antilhanas na construção da sociedade francesa no século XX. Ambas as obras têm uma significativa repercussão em meio a literatura negra feminina por oferecerem uma voz autêntica e poderosa às mulheres negras. Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega, cada uma à sua maneira, contribuíram para a ampliação do diálogo sobre a representatividade, a resistência e a dignidade das mulheres negras.

Nessa linha de percepção, Françoise Vergès (2020) nos mostra o papel do feminismo decolonial nessa luta contra o

colonialismo moderno que consiste na “na luta travada durante séculos por parte da humanidade para afirmar seu direito [da mulher negra] à existência” (Vergès, 2020, p. 35-36). Com isso, temos a mulher no centro das lutas sociais, bem como de suas narrativas.

A filósofa Iris Marion Young, em seu livro sobre inclusão e democracia publicado nos anos 2000, com capítulos traduzidos em 2006 pela editora Lua Nova, afirma que ser negro em uma sociedade que se entende e se orgulha do racismo, não significa ser diferente, mas agir diferente, com outras perspectivas e experiências de vida. Na criação da imagem do negro na literatura, foi-lhe atribuída uma ideia simbólica negativa, construída e fomentada por homens brancos. Quando se trata da mulher negra a situação é muito mais degradante. Para a mulher negra foi reservado um espaço de subalternidade, responsável por extinguir qualquer possibilidade de exercício da sua subjetividade.

O lugar tradicionalmente reservado à mulher negra na sociedade e, conseqüentemente, na literatura, legitimado pelo discurso hegemônico, é o do silenciamento (Spivak, 2010), mas com a produção literária de autoria feminina negra ganhando cada vez mais espaço, as personagens ganharam o direito à voz, tornando-se as próprias narradoras de suas histórias. Independentemente do gênero literário ao qual estão associadas, esses relatos passaram a representar experiências de mulheres negras que se afastam da perspectiva falocêntrica. As práticas enunciativas desenvolvidas a partir da perspectiva da negra carregam consigo novas formas de avaliar os papéis dos gêneros naturalizados pelas culturas tradicionalistas e patriarcais ao longo da história.

As escritoras negras buscam escrever imagens de autorrepresentação, na tentativa de criar uma literatura em que a existência da mulher negra deixa de ser apenas o corpo que pertence ao “outro”. Podemos dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca abrigar

todas as lutas, de modo a tomar para si o lugar da escrita como direito, assim como toma para si o direito sobre sua própria vida (Evaristo, 2005, p. 54). A escrita de autoria feminina negra faz isso, parte de sua vivência, reflete o mundo, a vida e a realidade a partir de seu olhar e experiência de mulher preta.

Ao se diferenciarem da escrita de autores brancos, muitas mulheres negras, segundo Santiago (2012, p. 165-166) “criam vozes ficcionais e poéticas empoderadas e armadas para o exercício e a conquista de liberdade e de equidade”. Essa abordagem autêntica e empoderada nas obras de autoras negras não só enriquece o panorama literário, mas também desafia e transforma as narrativas dominantes, reafirmando a importância da diversidade e da pluralidade de vozes

POSTURAS DECOLONIAIS, AÇÕES DE REEXISTÊNCIA: *QUARTO DE DESPEJO*⁸² E *CARTAS A UMA NEGRA*

Quarto de Despejo é um relato contundente e empático da vida da autora Carolina Maria de Jesus na favela do Canindé, em São Paulo. Escrito de forma autobiográfica, o livro revela as duras condições de vida, a pobreza extrema, a luta diária pela sobrevivência e as injustiças sociais enfrentadas pela autora e pelos moradores da favela. Carolina retrata com detalhes a falta de saneamento básico, a violência, a fome e a desigualdade racial que permeiam seu cotidiano, mas também mostra a força, a resiliência e a esperança que mantêm viva sua dignidade e sua capacidade de sonhar por uma vida melhor. A obra é um testemunho poderoso e impactante sobre as realidades marginais no Brasil, oferecendo uma perspectiva única e humanizada das experiências das classes mais desfavorecidas da sociedade.

82 As citações estão devidamente adequadas conforme escrita das autoras. Inconsistências gramaticais e/ou ortográficas foram mantidas para maior veracidade da obra original.

Em consonância, *Cartas a uma Negra*, escrita por Françoise Ega, é uma obra que transcende o tempo ao abordar questões profundas e atemporais sobre a condição da mulher negra na sociedade francesa do séc. XX. Através de uma série de cartas escritas para Carolina Maria de Jesus, a autora explora temas como racismo, identidade e pertencimento. As cartas são um convite à reflexão sobre os estereótipos, preconceitos e desafios enfrentados pela mulher negra em um contexto social e histórico marcado pela discriminação e pela marginalização.

Nas duas obras podemos identificar o cunho transgressor em meio a narrativa. Como discutido, a perspectiva decolonial permite que os indivíduos, antes escravizados por um processo social/racial colonialista, possam se estabelecer na sociedade como seres particulares de valores morais singulares, crenças pessoais e verdades independentes. Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega fazem parte dessa gama de seres humanos que lutam contra o imperialismo colonial. As mulheres negras, em específico, precisam lidar, para além do machismo, com as opressões embasadas no campo racial, posto que habitam um espaço social no qual as mulheres brancas não precisam adentrar e os homens negros também não. É nesse aspecto que, para acolher as mulheres que ocupam esse espaço, surge o conceito de dororidade.

O conceito foi criado pela professora e escritora Vilma Piedade, que escreveu o livro *Dororidade*, publicado em 2017. Ela afirma que a ideia de sororidade não consegue mais dar conta da amplitude que é o movimento feminista negro. Então, a partir dessa percepção, explorou a criação desse novo termo, que, apesar de muito novo, carrega consigo um fardo antigo: a dor (Piedade, 2017). O contato com as escritoras nos proporcionou a reflexão de que este é um sentimento conhecido e enraizado na vida das mulheres negras.

Em meio aos diários de Carolina, notamos um sentimento crescente de revolta e indignação com a vida que leva. A

pobreza que vivencia a insere em uma realidade de pura miséria financeira, além de observar a crueldade humana em seu cotidiano no Canindé. No diário de 19 de maio de 1958, a autora relata: “Começo a revoltar. E a minha revolta é justa.” (Jesus, 2014, p. 35), nesse momento ela se sente revoltada com o fato de estar sempre se levantando às cinco horas da manhã para ir às ruas catar papel. Compreendemos que em alguns momentos, é natural para o ser humano sentir-se cansado de uma rotina árdua e Françoise compreendia esse sentimento.

Ainda que de uma outra perspectiva, Ega se revoltava com a condição precária de muitas vidas humanas e de como alguns parecem dificultar, propositalmente, a vida daqueles que já são miseráveis. Como afirmou Césaire (2020), não é possível haver outra relação além da pautada em trabalho forçado, intimidação, desprezo etc., entre os que praticam o colonialismo e aqueles que são vítimas desse domínio. Logo em uma de suas primeiras cartas endereçada à sua irmã de cor (Carolina Maria de Jesus), ela diz que a vida a deixa “em constante revolta, e não é por causa de Deus, mas dos homens.” (Ega, 2021, p. 22), afinal foram os homens que instituíram as práticas colonizadoras.

Carolina pensava na existência de uma revolta dos povos brancos para com os negros, revolta essa que é completamente insensata, pois “Deus criou todas as raças na mesma época. Se criasse os negros depois dos brancos, aí os brancos podia revoltar-se.” (Jesus, 2014, p. 122). Se somos todos (brancos e pretos) frutos de uma mesma criação e habitamos uma mesma terra, essa hierarquização dos povos não tem como ser justa. Os povos originários sofreram por muitos anos com a subalternização explícita e hoje, outros grupos sociais para além dos povos originários, experienciam uma espécie de subalternização velada.

Segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) o questionamento da realidade é justamente o que a decolonialidade espelha. As atitudes que corroboram para a propagação dos pensamentos decoloniais não precisam estar atreladas a

ações consideradas de grandes proporções. Posicionamentos cotidianos que podem consistir em questionar e ir contra atitudes preconceituosas e/ou violentas fazem parte dessas ações. Carolina e Françoise demonstraram em muitos âmbitos de suas vidas, que apesar de não possuírem as condições excelentes para realizarem atividades que refreiam os pensamentos colonialistas, essa não era uma motivação suficiente para que elas não tentassem.

Durante uma certa época, na favela do Canindé, a radiopatrulha agia com autoridade obscena em relação aos favelados e isso chegou a revoltar grande parte da população residente. Carolina nos conta que um de seus vizinhos “estava revoltado com um guarda civil que espancou um preto e amarrou numa árvore. O guarda civil é branco. E há certos brancos que transforma preto em bode expiatório.” (Jesus, 2014, p. 108). Já Françoise, por muitas vezes, se ressentia em trabalhar para senhoras e senhores brancos: “Não tinha mais vontade de rir, estava absolutamente incomodada em trabalhar para pessoas assim.” (Ega, 2021, p.102), pois não queria auxiliar essas pessoas a manterem uma vida exploratória que estava direcionada às antilhanas que viviam em Marseille.

A fim de ir contra esse plano genocida de exploração, Françoise Ega tentava, sempre que possível, se afirmar como ser individual e singular. Ainda que sua pele fosse negra, ela não era como outra mulher negra e nem vice-versa. Enquanto trabalha em uma casa com crianças, a autora escreveu que os filhos dos patrões a tratavam de maneira generalizada em alguns momentos:

De manhã diziam ‘a negra’, de noite já me chamavam de ‘Maméga’. Eu simplesmente lhes disse: ‘Eu não chamo vocês de ‘foguinho’, mesmo que vocês sejam ruivos’ Sou uma negra, mas tenho um nome, ora ora!’ [...] - ‘Faça o serviço para mim, já que a senhora não volta!’ Ela não acrescentava: ‘E já que nenhuma branca o faria’. Dei-lhe o prazer de possuir uma mulher negra até o último minuto, e saí rindo ao longo do caminho que me levava para casa (Ega, 2021, p. 144 e 146).

Tanto nos diários quanto nas cartas percebemos a presença de trechos, sejam de falas, sejam de pensamentos, nos quais as autoras demonstram seu orgulho em serem negras. Esses momentos acontecem, primordialmente, quando alguém tenta insultá-las para que se sintam inferiorizadas por serem pretas. Mas Carolina diz: [...] “eu adoro minha pele preta, e o meu cabelo rustico. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.” (Jesus, 2014, p. 64). Em paralelo, temos Françoise, que após passar por um momento de humilhação por ser negra, diz que se sentiu humilhada naquilo que era mais caro para ela, a sua fé e a sua raça (Ega, 2021). Através das declarações dessas mulheres, negras, escritoras, podemos perceber que nos é apresentada uma postura clara de reexistência contra esse sistema colonial que muitos tentam perpetuar.

Quando repensamos o conceito de reexistência, proposto por Amorim e Silva (2019) identificamos nas narrativas das escritoras que essa reafirmação dos sujeitos que foram historicamente violentados e discriminados, surge como uma forma de se autoafirmar na sociedade. O amor-próprio que Carolina e Françoise representam sobre si mesmas, proporciona para ambas a visão de um mundo no qual todos os indivíduos possam ter a liberdade necessária para serem exatamente quem são, de modo que não sejam subalternizados e nem precisem lidar com a inferiorização de sua ancestralidade. Essas imagens de autorrepresentação são comumente narradas por escritoras negras, pois buscam subverter os pensamentos que induzem a ideia de que as mulheres pretas pertencem ao “outro” e não a si mesmas. Nesse prisma, destacamos o campo dos relatos intimistas que combina com a escolha literária de fomentar a subjetividade dos indivíduos que se entendem negros.

Ainda, indignada com a situação que as pessoas viviam na favela, Carolina passou a direcionar sua raiva para maiores instâncias políticas, pois era esse grupo social que tinha o poder

de fazer a diferença, mas acaba sempre por escolher ignorar tais problemas demográficos. Em certo momento a escritora diz que estava revoltada, não acreditava mais em ninguém e odiava os políticos e os patrões (Jesus, 2014), mas apesar de toda sua revolta, ela não se rendia, pois o povo, de acordo com a escritora, não deve cansar e nem deve chorar. O povo deve lutar para melhorar o país e proporcionar às próximas gerações uma vida mais digna.

Todos os excertos comentados, propiciam a compreensão da existência do pensamento decolonial das autoras, que pouco a pouco foi sendo construído em meio às realidades nas quais estavam inseridas. Desde o acordar, até a hora em que se permitiam repousar, Carolina e Françoise ressignificam suas dores e as dores de suas iguais, para que estas tornem-se suas motivações diárias da luta por melhorias de vida dos povos que, até hoje são postos em segundo plano, tanto na sociedade quanto nas narrativas literárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas das autoras destacam a relevância do universo literário negro no que concerne os enredos plurais. O desenvolvimento das narrativas, construídas de forma intimista, permite que o leitor se sinta parte de uma vivência possivelmente estranha, mas necessária. Literatura é um meio de comunicação mundial, essa é uma motivação válida para promover a disseminação de histórias diversas que fujam de uma história universalizada pelo continente europeu. A construção das obras por meio de diários e cartas confere à narrativa uma sensação de veracidade, aproximando o interlocutor da narradora e da experiência.

Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega emergiram como vozes fundamentais na literatura ao abordar temas cruciais sobre a condição humana, especialmente a experiência das mulheres negras em contextos de marginalização e discriminação. Através de obras como *Quarto de Despejo* e *Cartas a uma Negra*, essas autoras

transcendem fronteiras geográficas e temporais, oferecendo uma visão profunda e verossímil sobre as injustiças sociais e as lutas diárias enfrentadas por aqueles que são, ainda hoje, subalternizados por uma parcela considerável da sociedade. Ao explorar suas próprias vivências e as de suas comunidades, Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega revelam as complexidades das relações sociais e raciais, destacando a resiliência e a dignidade presentes mesmo nas condições mais adversas. Suas obras são testemunhos poderosos que desafiam estereótipos e promovem a compreensão empática das experiências das classes desfavorecidas.

Além disso, o pensamento decolonial presente nas narrativas dessas autoras ressalta a importância de questionar e subverter os sistemas de opressão que perpetuam a marginalização e a subalternização de certos grupos sociais. Carolina e Françoise, através de suas palavras e reflexões, inspiram ações de resistência e reexistência, instigando o leitor a repensar as estruturas sociais e a lutar por um mundo mais justo e igualitário para todos, independentemente de sua origem ou cor da pele.

Em síntese, a literatura negra feminina se revela não apenas como uma expressão artística, mas também como um poderoso instrumento de resistência, empoderamento e representatividade. Ao revelar as vozes, as histórias e as experiências das mulheres negras, essa forma de literatura contribui para uma sociedade mais inclusiva, justa e consciente das múltiplas realidades que a compõem. Reconhecer e valorizar a importância da literatura negra feminina é, portanto, um passo fundamental na construção de um mundo mais equitativo e plural, onde todas as vozes tenham o espaço devido e sejam verdadeiramente ouvidas e compreendidas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. de.; SILVA, T. C. da. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. M. (Orgs.) *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 153-179.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. trad. Myriam Avila, Eliane Livia reis, Glauce Gonçalves. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n.1, p. 15-24, jan. / abr, 2016.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 11 ed. – Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Veneta, 2020.

EGA, Françoise. *Cartas a uma negra*. Trad. Vinícius Carneiro e Mathilde Moaty. Editora Todavia. São Paulo, 2021.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: *Decolonialidade*

e Pensamento Afrodiaspórico. Bernardino-Costa Joaze; Torres-Maldonado, Nelson; Grosfoguel, Ramón (orgs.). 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 55-77.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 23-47, 2016.

GROSFOGUEL, Ramón; MIGNOLO, Walter D. *Intervenciones descoloniales: una breve introducción*. Tabula Rasa. Bogotá - Colômbia, n. 9, p. 29-37, jul-dez, 2008.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

PIEIDADE, Vilma. *Dororidade*. São Paulo: Editora Nós, 1. ed., 2019.

PINHEIRO-CARVALHO, Aldenora; PINHEIRO-MENEGON, Patrícia; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. (Organizadoras). *O lugar da literatura nos estudos decoloniais*. São Luís: Graffias, 2022.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. In: *Femininos Plurais*. Editora Pólen: São Paulo, 2019.

SANTIAGO, Ana Rita. *Vozes literárias de escritoras negras*. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2012.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VERGÈS, Françoise. *Um feminismo decolonial*. Trad. Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

YOUNG, Iris Marion. *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Capítulo 6

O ensino do Francês Língua Estrangeira e a cibercultura

Thiago Alves Gomes

Karina Chianca Venâncio

Rosalina Maria Sales Chianca

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem como finalidade dar visibilidade às práticas pedagógicas adotadas na Escola Estadual Liceu Paraibano, por ocasião do cumprimento da disciplina de Estágio Supervisionado VI (doravante ES VI), vinculada ao curso de Licenciatura em Letras-Francês e ao Programa de Licenciaturas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com foco no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como mecanismo de promoção e aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE).

Atualmente, já não se pode mais pensar o mundo dissociado dos avanços e transformações provenientes das novas tecnologias, em especial após a massificação da internet, estando esta diretamente relacionada ao progresso em vários campos dos saberes. Nesse contexto, é possível perceber um aumento no número de pessoas que estão buscando aprender uma língua estrangeira (LE), em especial após o advento da internet, que passou a conectar, pode-se dizer, tudo e todos, servindo de ferramenta, inclusive, para

propagar o conhecimento e promover uma melhor desenvoltura daqueles que já estudam uma língua estrangeira, tal como o FLE, foco do presente trabalho.

No que toca ao curso de Letras-Francês, que objetiva formar profissionais capacitados para o ensino do FLE, passou-se a perceber a necessidade de adequação do processo de ensino-aprendizagem da referida língua aos tempos de cibercultura, agregando um viés tecnológico ao modo de se fazer docência, cabendo talvez à internet atuar na contextualização quanto à língua-cultura francesa, dentro de sua pluralidade linguístico-cultural, em decorrência da gama de informações ali disponíveis e em constante atualização.

Sabe-se que, mesmo em tempos de cibercultura, no âmbito acadêmico, docentes e discentes (futuros docentes) ainda se sentem inábeis a utilizar ferramentas já disponibilizadas no meio digital, por não se sentirem suficientemente preparados para o uso desse suporte que nos parece riquíssimo, não apenas pela variedade de opções de material pedagógico mas, também, e sobretudo, pelo acesso às diferentes culturas e realidades socioculturais implícitas (e explícitas) nos documentos disponíveis. Parece-nos importante salientar que uma formação nesse sentido se faz necessária.

A metodologia de pesquisa adotada nesse trabalho foi, inicialmente, de cunho bibliográfico, junto a artigos existentes na plataforma do Google Acadêmico e nos periódicos da CAPES, assim como foi priorizada a literatura sobre Estágio Supervisionado, TICs, Ciberespaço e Cibercultura, buscando aprofundar os conhecimentos acerca da mediação da tecnologia nos espaços de ensino-aprendizagem. Delimitado o tema, levou-se também em conta a experiência vivenciada na disciplina de ES VI, na prática da sala de aula, no Liceu Paraibano, experiências do uso das TIC's⁸³ no ensino do FLE.

83 TIC: Tecnologia de Informação e Comunicação. As TIC's seriam os diferentes recursos integrados, de tecnologia, informação e comunicação. Trataremos oportunamente esse termo.

A partir da experiência prática envolvendo o uso das TIC's em aulas de FLE, o presente trabalho descreve, de modo empírico, os aspectos relevantes em relação à adoção de ferramentas tecnológicas simplificadas, tais como formulários eletrônicos, aplicativos de mensagens, plataformas de vídeos, atividades gamificadas com tecnologia, dentre outros, como mecanismos de facilitação do processo de difusão da língua-cultura alvo, tendo havido o cuidado quanto à realidade estrutural e sociocultural do ambiente escolar e dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Tratando de uma experiência-observada de campo, temos como corpus o grupo-classe e nos apoiamos num material didático-pedagógico específico, a saber: cópias (*prints*) da rede social *Whatsapp*, links de vídeos hospedados na plataforma do *Youtube*, demonstrativos de formulários do Google Formulários, dentre outros aplicativos, visando correlacionar conceitos práticos a uma abordagem comunicacional adotada no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a pesquisa em pauta tem um viés empírico, apoiando-se no fazer didático-pedagógico (aprendentes e docente) durante a disciplina de ES VI, em correlação com o projeto PROLICEN “O ensino-aprendizagem de línguas numa abordagem linguístico-cultural”, coordenado pelas Professoras Karina Chianca Venâncio e Rosalina Maria Sales Chianca.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TEMPOS DE CIBERCULTURA: PONDERAÇÕES SOBRE AS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS AOS DOCENTES NO SÉCULO XXI

Na sociedade contemporânea, a aquisição de múltiplos saberes é cada vez mais complexa, exigindo dos educadores uma postura de constante aperfeiçoamento da prática em ensino. Diante dos novos paradigmas que surgem na educação, o papel exercido pelo professor, na relação docente e discente, frente às

novas tecnologias, é o de ressignificar o processo de aquisição de conhecimento.

A cibercultura, proposta pelo filósofo francês Pierre Levy, na década de 1990, expressa um conjunto de práticas culturais geradas a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Levy (2009) define o termo como um espaço de comunicação, oriundo da interconexão mundial dos computadores e de suas memórias.

De acordo com Lemos (2010, p. 259 apud Castro et al, 2016, p.2), por sua vez, o uso do computador e demais tecnologias na Cibercultura não se limitam a uma condição meramente instrumental, perpassando por um espaço cultural, onde as trocas informacionais redefinem a comunicação entre as pessoas. Merece destaque o posicionamento do estudioso Moran, que relembra que “os modelos de ensino focados no professor continuam predominando, apesar dos avanços teóricos em busca de mudanças do foco do ensino para o de aprendizagem” (2013, p.2).

Anosso ver, o ensino acadêmico e a formação dos professores devem ultrapassar o viés meramente formal e teórico, haja vista a necessidade de se discutir acerca do ‘ser docente’, a partir do panorama da prática de sala de aula. Neste sentido, Nóvoa afirma:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. [...] Não é a prática que é formadora, mas sim a

reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo (Nóvoa, 2007, p. 14).

Ora, ao se estabelecer um liame com a tese sustentada por Nóvoa, é notória a importância do estágio curricular obrigatório na formação do professor, em especial, no século XXI, no qual temos um ambiente propício à experimentação entre a prática e a teoria, bem como para o aprofundamento de demais saberes sequer abordados no curso acadêmico padrão. No que tange aos aludidos saberes, também defendidos por Tardif, seriam aqueles tidos como experienciais, devidamente atualizados e contextualizados, adquiridos e necessários ao exercício da docência, uma vez que “constituem a cultura docente em ação” (Tardif, 2012, p.49).

Ainda no aspecto prático, vale destacar a Resolução de nº 47/2007 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba (CONSEPE), que, em seu artigo 3º, enumera os objetivos do Estágio Curricular Supervisionado, a seguir elencados:

- I - Contribuir para a qualidade da formação acadêmico-profissional por meio da integração da teoria com a prática e do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao desempenho profissional qualificado;
- II - Inserir o aluno na sua realidade social, econômica, política e cultural, ampliando as oportunidades de observação, interlocução e intervenção para o exercício profissional;
- III - Promover a integração entre a Universidade e a sociedade.

Em relação ao profissional de Letras, o CONSEPE, por meio da Resolução nº 29/2006, no Anexo I, que trata do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, do Campus I da UFPB, descreve o perfil destes futuros profissionais e, de forma resumida, enumera o uso das novas tecnologias como mecanismo de construção do conhecimento contínuo.

O profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. Para atender a essas demandas, o perfil do graduado em Letras deverá incluir:

(...) capacidade de compreender os fatos da língua e de conduzir investigações de língua e de linguagem que possam ser aplicadas a problemas de ensino e de aprendizagem de língua materna/estrangeira; atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento na área e utilização de novas tecnologias. (Item 1, do Anexo I, da Resolução nº 29/2006, CONSEPE/UFPB).

É possível compreender que, ao organizar um perfil docente para fazer uso expressivo das novas tecnologias, faz-se imprescindível proporcionar uma formação acadêmica capaz de alcançar o que, de fato, é esperado de tais profissionais. Com efeito, observa-se um descompasso nas políticas institucionais, tendo em vista que, ao tentar introduzir o estudo das novas tecnologias

nos currículos dos Cursos de Letras, nos deparamos com a falta de efetivos investimentos na aquisição de novos equipamentos, instrumentos imprescindíveis à inovação dos processos e práticas capazes de quebrar os paradigmas das problemáticas educacionais no que tange o campo aqui discutido.

Indaga-se, assim, como pode ser pensado o conceito de competência docente. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e sócioemocionais), atitudes e valores que visam resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza.

Perrenoud (1999, p.7), por sua vez, compreende competência como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Na ótica do referido autor, o conhecimento é um dos recursos cognitivos para se enfrentar situações e não o único. Todo profissional, independente da sua área de atuação e das situações postas, precisa estabelecer relações, interpretações, inferências, invenções, avaliações, dentre outros, e, seguindo essa lógica, o conhecimento, tal como defendido pelo aludido autor, passa a ser a representação da realidade.

Diante da proposta a ser discutida no presente trabalho, passa-se à análise acerca da tecnologia a favor do processo de ensino-aprendizagem de FLE. Segundo Moran (2013, p.89-90), os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não. Quando utilizados em sala de aula, os recursos se limitam à exibição de slides e vídeos, não obstante a excelência dos currículos do corpo docente da instituição que, sem dúvidas, é composta por professores de notório domínio das teorias acerca das metodologias

de ensino-aprendizagem em línguas. Logo, é nítido haver um hiato entre as orientações previstas pelas normas internas da Universidade quanto à necessidade de adoção de práticas de ensino agregadas às novas ferramentas tecnológicas e aos instrumentos efetivamente utilizados em sala de aula, evidenciando, como consequência, inexistir uma efetiva exploração da tecnologia a favor do ensino da língua-cultura francesa, situação que poderá vir a evoluir a partir de incentivos a formações propostas aos docentes.

O FLE, tal como explicita Tagliante (2006, p.13), é simplesmente uma língua de aprendizagem para todos aqueles que não tenham o francês como língua materna. A definição de língua estrangeira, por sua vez, é construída em oposição ao conceito de língua materna (LM), sendo assim definida: “toda língua não materna é uma LE” (Cuq e Crucca, 2009, p.93). As formações de FLE são, portanto, aulas de francês ministradas a estudantes que ainda não falam francês ou que desejam aperfeiçoar os conhecimentos nessa língua-cultura.

Seguindo os avanços da sociedade em conjunto com a tecnologia, pode-se afirmar, de início, que a introdução das TIC's no processo educacional passa a ser um complemento interessante no que concerne a abordagem comunicativa, haja vista possibilitar ao aluno se colocar no centro da sua própria aprendizagem, dando-lhe maior autonomia e individualização. Graças à popularização da internet, é possível permitir o acesso rápido e gratuito a diversos materiais autênticos, sejam ferramentas de tradução, vídeos-aulas, e demais recursos disponíveis no ciberespaço. Leffa (2006, p.11-36) destaca que a internet permitiu ao aluno usar a língua-alvo para se integrar em comunidades autênticas de usuários e trocar experiências com pessoas que também estudam ou dominam a língua utilizada. Dessa maneira, as TIC's servem ao ensino de línguas como uma fonte dinâmica, possibilitando a integração dos instrumentos até então existentes (a escrita, o áudio e o vídeo, a rádio, a televisão e o telefone), em um único dispositivo: o computador. Torna-se cada vez mais evidente a valorização da

tecnologia e, logo, o papel e as funções do professor de LE flutua entre o formador tido como tradicional e o professor também animador, além do ‘ser tecnológico’.

A introdução de novas tecnologias na aprendizagem do FLE provoca, portanto, uma mudança na relação professor-aluno, uma vez que o papel do docente, neste contexto, passaria a ser potencializar a aprendizagem dos indivíduos através das mediações do estudo da língua-alvo. Neste sentido, vale mencionar o pensamento de Paiva (2008, p.14):

nem o livro e nem o computador farão milagres no processo de aprendizagem, se o aprendiz não estiver inserido em práticas sociais da linguagem. Dessa maneira, oportunizar situações que promovam interação e construção de significados em diferentes contextos de produção para o desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica, com o uso de tecnologias se torna um objetivo pedagógico atual e premente.

Ora, não basta se apoiar em ‘bons’ materiais didático-pedagógicos, sejam eles tecnológicos ou não. É preciso, ainda, saber fazer o uso destes de modo a favorecer a participação dos membros do grupo-classe.

TIC’S E FLE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO VI, NO LICEU PARAIBANO

O Estágio Supervisionado, além de compor uma etapa dos componentes curriculares obrigatórios, é um dos ápices da formação acadêmica, haja vista proporcionar ao futuro docente em formação a capacidade de experimentar, ainda que de forma introdutória, a realidade do ambiente escolar e, a partir dele, repensar as teorias e as várias possibilidades de práticas aprendidas na Universidade, incluindo um saber relativo à adequação de material pedagógico e metodologias (o “fazer didático-pedagógico”) de ensino ao

público-alvo, possibilitando uma preparação à docência importante para sua fase profissional inicial.

O Programa de Licenciatura (PROLICEN) da UFPB, ao dialogar conjuntamente com o Estágio Supervisionado VI, agrega valor significativo ao estágio, ampliando os espaços de experimentações, através de uma maior oferta de horas de intervenção em sala de aula, o que, naturalmente, estimula um maior contato com novos saberes. Pode-se dizer que o ambiente acadêmico, de fato, permite-nos desenvolver competências e habilidades teóricas, contudo, é através das práticas de estágio docente que nos tornamos professores.

Com efeito, a disciplina ES VI, em parceria com o PROLICEN, através do projeto “O ensino-aprendizagem de uma língua numa abordagem linguístico-cultural”, executado no âmbito da Escola Estadual Liceu Paraibano, foi capaz de propiciar uma iniciação à docência, em autonomia, mas guiada e orientada, permitindo uma liberdade didático-pedagógica adequada ao público-alvo, em um ambiente seguro de experimentação e de elo entre a prática e a teoria. Essa autonomia-acompanhada favoreceu uma atuação suficientemente livre para que houvesse o uso das TIC's como mecanismo de promoção e aperfeiçoamento do ensino FLE em favor dos estudantes envolvidos⁸⁴.

O Liceu Paraibano representa um dos maiores símbolos culturais e educacionais do Estado da Paraíba. De acordo com informações disponíveis nos portais oficiais, a instituição foi fundada pela Lei nº 11, de 24 de março de 1836, tendo permanecido durante 117 anos como o único estabelecimento público de ensino secundário em todo o Estado da Paraíba. A referida instituição é

84 Experiência essa vivenciada pelo estagiário e hoje docente, professor mestre Thiago Alves Gomes, que nos relata sua experiência em seu TCC de Letras-Francês intitulado *Ensino de FLE em tempos de cibercultura: experiência pedagógica com o uso das TICs em sala de língua-cultura francesa no Liceu Paraibano*, à disposição no Repositório Institucional da UFPB.

considerada a maior escola pública de ensino médio da capital, estando localizada no centro do município de João Pessoa, e passou a ter 3 (três) turmas de iniciação em língua francesa, com 1 (um) encontro semanal, com cerca de 60 (sessenta) discentes já familiarizados ao ensino de línguas estrangeiras no currículo escolar obrigatório. Neste contexto, as aulas foram ministradas dentro de uma abordagem comunicativa e sob um enfoque linguístico-cultural. Pode-se afirmar, ainda, que a aludida instituição foi pioneira na oferta de aulas de língua francesa para comunidade estudantil, vinculada ao PROLICEN, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba. Nesta instituição, o programa visa suprir a carência de uma real escolha da língua estrangeira a ser estudada, atendendo ao inciso 5, do artigo 26 da LDB (1996).

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

O Estágio Supervisionado de Francês Língua Estrangeira teve o objetivo de experimentar a realidade educacional da escola, acompanhar (observação crítica) e lecionar (intervenção pedagógica) aulas introdutórias de francês para os estudantes do Ensino Médio, bem como refletir acerca da aplicação de determinadas metodologias de ensino de língua estrangeira na sala de aula. A concepção de língua estrangeira, adotada durante as aulas do Estágio VI, foi norteadada pela interculturalidade, ou seja, pensar a aprendizagem da língua-cultura como ponte para a descoberta da cultura do ‘outro’ e a redescoberta de sua própria língua-cultura, como elementos em contato e em (re)descobertas recíprocas. De acordo com Grunig (2011, p.225), a comunicação intercultural é definida como ‘a capacidade de interagir com eficácia com pessoas de culturas que nós reconhecemos como

diferentes da nossa”. Segundo a autora, as culturas partilham os chamados universais culturais, ou seja, hábitos, crenças e valores, que se diferenciam em cada uma delas.

O uso das TIC's no estágio VI ocorreu em todas as suas etapas. A criação de formulários eletrônicos, por exemplo, foi extremamente importante e eficaz nas etapas de divulgação do Curso para os alunos da Instituição, inscrição e seleção dos estudantes para o curso de Sensibilização em FLE. Vale a pena ressaltar que, durante mais de 03 anos, estas etapas eram feitas de forma manual e presencialmente, demandando tempo e sobrecarga de trabalho para a docente da disciplina de estágio, para o supervisor escolar do Liceu Paraibano e para os próprios estagiários que se deslocavam ao local, tendo que dispor de tempo para entrevistar e selecionar os estudantes.

Ao terem sido identificadas as necessidades de otimização das etapas preparativas do estágio em tela, foi necessário atualizar os instrumentos pedagógicos existentes (cartaz, ficha de inscrição, certificados e outros), como também criar novos instrumentos (formulário de inscrição on-line, objetos digitais de aprendizagem, jogos gamificados, entre outros). Na etapa de divulgação das aulas, criou-se um cartaz contendo design chamativo, estilo e formatos que atraíssem a atenção do público juvenil (público-alvo), incrementando-se, ainda, elementos como *QR CODE* e link de formulário eletrônico, num linguajar simples e direto, o que, parece-nos, motivou a curiosidade dos alunos e seu interesse pela descoberta da língua-cultura que estava sendo proposta.

A partir da divulgação, obteve-se um *feedback* positivo, por parte dos estudantes interessados na aprendizagem de língua-cultura francesa. Inesperadamente, em menos de 04 (quatro) dias de divulgação, houve a inscrição de mais de 80 alunos. Todos tiveram acesso ao link por meio da divulgação impressa, mas também por via de compartilhamento nas mídias sociais, em aplicativos de mensagens. É preciso reforçar que, graças a uma

simples ferramenta denominada de “formulário *google*”, foi possível realizar inscrição e seleção do público-alvo de maneira eficiente. O referido mecanismo possibilitou que as informações dos usuários ficassem automaticamente organizadas e disponíveis num Banco de Dados. O registro de tais dados permitiu aprofundar o conhecimento a respeito do nosso público-alvo. Estes também facilitaram a busca e a interpretação das informações. Além disso, possibilitaram que fossem padronizados e validados já no momento da coleta, minimizando as chances de erro. A criação de formulários *online*, visualmente bonitos e alinhados a um estilo ou identidade visual, também é uma vantagem, pois possibilitam transformar documentos simples em algo desburocratizado e de fácil resposta. Levar o acesso à tecnologia agregada ao ensino do FLE para a sala de aula exige uma interdisciplinaridade, pois envolve diferentes saberes no processo, contudo, ainda que não seja uma tarefa fácil, promove resultados significativos.

Ao aprender uma língua estrangeira em um ambiente exolingual⁸⁵, os alunos são confrontados, na maioria das vezes, com a língua padrão, a língua francesa normativa, frequentemente presente nos diálogos e/ou demais micro ou macro textos encontrados nos Manuais da LE. Introduzir em aulas documentos autênticos que são aqueles que circulam em países da língua alvo, em textos orais, escritos, picturais, ... e outros, possibilita a tomada de consciência da realidade pluricultural linguística e, num paralelismo entre a língua materna e a língua do ‘outro’, uma disponibilidade para encontrar o seu ‘falar’ em LE. O documento autêntico possibilita, outrossim, explorar a produção de textos e hipertextos que circulam nos diversos meios e classes sociais que permeiam a cultura francesa.

Em vários artigos na área da didática das línguas estrangeiras, entende-se um texto autêntico como um material

85 Ensino-aprendizagem de línguas ditas estrangeiras em localização onde não se fala essa língua alvo.

produzido e veiculado socialmente, para satisfazer um propósito, dentre os quais podem ser citados: trabalhos de pesquisa, enquetes, entrevistas, boletins meteorológicos, programas de rádio, anúncios de classificados, anúncios de casamento e falecimento, músicas, anúncios de todos os tipos de mídia, entre outros. No período de execução do estágio no Liceu Paraibano, percebemos os benefícios do uso de textos autênticos (físicos e virtuais) no processo de evolução dos estudantes.

Antes de descrever o uso e a construção das ferramentas pedagógicas escolhidas, é importante se pensar na diferença que se faz ao se visualizar o docente capaz de manusear, de forma familiarizada, com textos autênticos e tecnologias em sala de aula. Merece apontar, ainda, que caso o professor-estagiário, responsável pelo presente trabalho, não tivesse a formação e conhecimento na área de tecnologia, talvez as aulas ministradas não tivessem tido as respostas positivas obtidas. A respeito da autenticidade do uso da tecnologia, Regiane Santos Stingham pontua que é:

importante levar em conta alguns aspectos que determinam suas competências e sua existência no espaço escolar: primeiro, analisar a autenticidade da introdução da tecnologia nas aulas; segundo, pensar, com os professores, os planos, a forma e os conteúdos destas práticas e as formas de conceito e sua eficiência; terceiro, propiciar um treinamento técnico elementar aos docentes, sem querer formar especialistas. (Stingham, 2016, p.16).

Os materiais autênticos aplicados no Liceu Paraibano, por ocasião da execução do Estágio Supervisionado, levaram em conta, entre outros aspectos, a faixa etária do público-alvo. À medida em que os participantes iam se familiarizando com o contato com a língua francesa, através das aulas prático-téóricas, foram sendo organizados materiais ainda mais acessíveis, tais como slides, que, posteriormente, foram compartilhados no modo pdf, além de

vídeos, hospedados na plataforma do *youtube*, tendo sido ambos enviados através de grupos do *whatsapp* (mecanismo de envio de mensagem instantânea).

A propósito, o *GoogleForms* é uma aplicação gratuita da Google que, se aplicada ao ensino, permite aos docentes criarem formulários eletrônicos para incentivarem o auto aprendizado dos alunos. Além disso, o *GoogleForms* também possibilita a análise dos resultados estatísticos e, com o parâmetro alcançado, os professores podem aperfeiçoar, de forma mais eficaz, sua metodologia de ensino e, a partir das respostas dos alunos, podem adotar estratégias que visam a suprir as dificuldades encontradas. As respostas adicionadas aos seus questionários são coletadas e organizadas de forma clara nos formulários Google, com dados e gráficos das alternativas escolhidas em tempo real. É possível, ainda, exibir todos os dados na ferramenta da Planilhas Google. Outro recurso muito conhecido do público juvenil foi a mídia social *WhatsApp*. Pode-se dizer que a introdução de materias autênticos através dos mecanismos tecnológicos à disposição de todos está precipuamente relacionada aos tempos de *cybercultura*.

ADEQUAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA À REALIDADE SOCIAL DO ALUNADO: O KAHOOT

Ao identificarmos as limitações do uso de tecnologias no Liceu Paraibano, o professor-estagiário fez uso de equipamentos próprios. Somado a esse ponto, percebeu-se que o quantitativo de equipamentos, tais como projetores e notebooks, era mínimo e, quase sempre, já se encontravam reservados para outras finalidades. Adaptamos a nossa prática à realidade da escola e decidimos utilizar o *Kahoot*⁸⁶. Conforme relato dos próprios

86 O *Kahoot* é projetado para o aprendizado social, com os alunos reunidos em torno de uma tela comum, como uma lousa interativa, um projetor ou um monitor de computador. No *Kahoot* todos os jogadores se conectam usando

alunos, aquela tinha sido a primeira vez que ocorreu o contato com uma atividade Gamificada na plataforma, utilizando seus próprios celulares, conectados à internet da escola, acrescidos dos equipamentos trazidos pelo professor- estagiário (notebook, projetor e alto-falantes), tornando a experiência muito positiva no processo de ensino-aprendizagem. Essa foi a solução encontrada, dentro da perspectiva didático-social que objetiva adequar o processo de ensino-aprendizagem às diferentes realidades da sala de aula, envolvendo aprendentes e docente, visando uma maior participação aos diferentes momentos do processo educativo e de ensino-aprendizagem.

O uso de tecnologias no Liceu Paraibano se deu de forma básica, contudo, pode-se dizer que foi possível desenvolver algumas atividades na perspectiva da “Educação 4.0⁸⁷”, termo herdado da “Indústria 4.0”, que trata de um conjunto de estratégias de alta tecnologia promovida pelo governo alemão que, adotada pela indústria, abrange uma gama de tecnologias de ponta associadas à internet para tornar os sistemas de produção mais flexíveis e colaborativos. O Kahoot, por exemplo, é uma aplicação que permite criar questionários em forma de jogos interativos com o auxílio de dispositivos móveis (celulares, notebook, tablets, dentre outros). Este aplicativo, disponível em plataforma *online*, está em inglês, contudo, permite escrever perguntas em francês ou

um PIN de jogo gerado mostrado na tela comum e usam um dispositivo para responder a perguntas criadas por um professor, líder comercial ou outra pessoa. Estas questões podem ser alteradas para pontos de adjudicação. Os pontos aparecem no placar depois de cada pergunta. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/9717/educacao-40-o-que-devemos-esperar> > Acesso em 18/03/2019.

87 O termo está ligado à revolução tecnológica que inclui linguagem computacional, inteligência artificial, Internet das coisas (IoT) e contempla o *learning by doing* que traduzindo para o português é aprender por meio da experimentação, projetos, vivências e mão na massa. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/9717/educacao-40-o-que-devemos-esperar> > Acesso em 18/03/2019

em outro idioma. Registre-se que o que o torna diferente de demais aplicativos similares é o seu apelo visual e lúdico. Quando os alunos respondem a perguntas, cria-se uma competição amistosa entre eles, motivando o processo de aprendizagem na sala de aula. O *Kahoot* é gratuito, sendo necessária apenas a criação de uma conta na plataforma. Desta forma, o professor pode, então, fornecer um código de acesso para que seus alunos possam responder às perguntas previamente formuladas no *kahoot.it*. Na figura 1 (abaixo), podemos visualizar um dos registros da atividade desenvolvida com o *kahoot* nas aulas de *FLE*.

Figura 1 – Atividade individual e coletiva realizada com o *Kahoot*



Fonte: autoria própria

Na sala de FLE, as atividades com o *quiz online* tiveram o objetivo de resgatar as informações disponibilizadas anteriormente, bem como identificar o grau de comprometimento dos alunos que realizaram a atividade proposta. Ademais, aqueles que, de alguma

forma, não tiveram acesso ao arquivo compartilhado, também revisaram o conteúdo de forma lúdica, podendo acessar, a qualquer tempo, o link disponibilizado pelo professor, em momento posterior. Sabe-se que, antes da internet, a maioria dos estudantes de FLE se limitava ao que estava disponível nos Manuais do aluno, contudo, nos tempos atuais, estes últimos passaram a ter seus conteúdos associados às tecnologias digitais (áudio, vídeos, links, plataformas etc), ou seja, há uma real necessidade de se estar preparado para atuar pedagogicamente com tais recursos no ambiente de ensino de FLE. Nesse contexto, uma das plataformas exploradas na Escola Estadual Liceu Paraibano foi a *LEXIQUE FLE*⁸⁸, através da qual os estudantes podem ter acesso a aplicações gratuitas⁸⁹, para fins não comerciais, podendo explorar léxicos da língua francesa.

88 Website criado por Thierry Perrot, professor de francês como língua estrangeira. (FLE), voltado para iniciantes. Disponível em Lexique.free.fle.fr acesso em: 27/03/2018.

89 As aplicações disponibilizadas pela plataforma *LEXIQUE FLE* são programadas em formato *Flash* (extensão *swf*), um software simples e leve, normalmente usado para a criação de animações interativas que funcionam *online* (vinculado ao navegador) ou que possam ser acessadas *off-line*. As estruturas das aplicações seguem uma sequência pedagógica padrão, estando divididas em vocabulários e exercícios interativos. Para utilizá-las, basta fazer o *download* da plataforma e, em seguida, clicar no arquivo aberto numa tela inicial, com a menção a alguns menus, indicando os campos *vocabulaire* (vocabulário) e *exercice* (exercícios).

Figura 2 - Trabalhando vocabulário “*Les Chiffres*” (Os Números)



Fonte: autoria própria

A figura 2 retrata 02 (duas) aulas em que foram trabalhados conteúdos relacionados à escrita, à pronúncia e à lógica matemática dos números em francês. Num primeiro momento, foram estudados os numerais de 0 a 50, procurando identificar a diferença em francês entre “*Chiffre*” e “*Numéro*”. Após as atividades de reconhecimentos dos números, avançamos para a atividade prática, com o suporte da plataforma *LEXIQUE FLE* para fins de realização de um exercício/jogo (*loto – bingo*). Por mais simples que possam parecer tais atividades, elas rompem com a lógica da sala de aula passiva e grafocêntrica, na qual o professor escreve no quadro e o aluno repete, procurando estimular outras formas de aprendizado, que pode e deve ser mais dinâmico e prazeroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que toca ao ensino do FLE no âmbito do Estágio Supervisionado VI, na Escola Estadual Liceu Paraibano, sob o viés da Educação 4.0, o uso das aplicações digitais eleitas pelo estagiário-docente, tais como as atividades gamificadas na plataforma *Kahoot*, compartilhada através da mídia social *Whatsapp*, permitiu que os alunos respondessem a atividades de aprendizagem do conteúdo abordado a partir de jogos interativos.

Logo, a nosso ver, a partir da experiência obtida em sala de aula, por ocasião do cumprimento da disciplina de Estágio Supervisionado VI, verificou-se que o ensino-aprendizagem da língua-cultura francesa, mediado pelo uso das TIC's, propicia ao docente de FLE uma melhoria no processo de multiplicação de saberes a partir da adoção de objetos digitais de aprendizagem, disponíveis no meio digital em que estão mergulhados seus alunos, estimulando-os, ainda que de forma preambular, à curiosidade pelo conteúdo abordado e, conseqüentemente, vindo a obter melhores resultados no seu papel de educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Base*. Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 08 de abr. de 2019.

BRASIL. 2018. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 08 de abr. de 2019.

BRASIL. 2006. Resolução nº 29, de 23 de jul. de 2006. *Projeto Político-Pedagógico do Curso Graduação em Letras, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, desta Universidade.*, João Pessoa, PB, jul. 2017. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/res-consepe-29-2006_aprova-o-projeto-politico-pedagogico-do-curso-graduacao-em-letras.pdf> Acesso em: 08 de abr. de 2019.

BRASIL. 2007. Resolução nº 47, de 30 de jul. de 2007. *Estágios Curriculares Supervisionados na Universidade Federal da Paraíba*, João Pessoa, PB, jul. 2017. Disponível em: <<http://www.cear.ufpb.br/arquivos/resolucoes/Estagios%20-%20Resolucao%2047-2007.pdf>> Acesso em: 08 de abr. de 2019.

CUQ, J.-P. 2009. *Dictionnaire de didactique du Français*. Paris: CLE International.

CUQ, J.-P.; GRUCA, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

GRUNIG, J. E., FERRARI, M. A. e FRANÇA, F. 2011. *Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamentos*. 2ª. edição revisada e ampliada. São Caetano do Sul: Difusão.

KRAMSH, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: OUP.

LEFFA, V. J. 2006. “A aprendizagem de línguas mediada por computador”. In: VILSON, J.; LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, p. 11-36.

LEMOS, A. 2010, *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 5 ed. Porto Alegre: Sulina.

LEVY, P. 2009. *Cibercultura*. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34.

MORAN, J. M. *A integração das tecnologias na educação*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf>. Acesso em: 16 de mar. de 2019.

NÓVOA, A. 2007. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo.

PAIVA, V.L.M.O. 2008. *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Papiro: Campinas.

PERRENOUD, P. 1999. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

STINGHEN, R. S. 2016. *Tecnologias na educação: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar*. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169794/TCC_Stinghen.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 de abr. de 2019.

TAGLIANTE, C. 2006. *La classe de langue*. Paris: CLE International.

TARDIF, M. 2012. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes.

Capítulo 7

A decolonialidade como mecanismo de mediação intercultural em aula de francês aplicado ao turismo

*Maria Rennally Soares da Silva
Izabely Kaline Bezerra da Silva*

INTRODUÇÃO

As atuais demandas da contemporaneidade, marcadas pela compreensão da diversidade cultural e da interrelação entre as sociedades, requerem, frequentemente, a presença de mecanismos de mediação intercultural. Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, os movimentos migratórios e a internacionalização das instituições, incluindo o setor universitário, os Negócios Internacionais de Produtos e Serviços (UFPB, 2017) expandiram as oportunidades para profissionais que desejassem atender às novas necessidades da globalização do mercado. Neste cenário, faz-se cada vez mais necessário a atuação de profissionais que saibam se comunicar respeitando as diversas culturas e as suas particularidades. Para isso, o aprendizado de línguas estrangeiras promove o acesso a processos de mediação intercultural, uma vez que estes permitem o aproveitamento de dados (Abdallah-Pretceille, 1996) que proporcionam uma efetiva compreensão sociocultural em uma situação de comunicação específica.

Nesse contexto, destacamos os cursos de Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA), que foram criados na França na década de 70 com o objetivo de atender a demanda de estudantes que almejavam se especializar em línguas estrangeiras, enquanto se preparavam para atividades profissionais que transcendem o ensino de idiomas. Outra virtude dos cursos de LEA consiste na oportunidade de estudar línguas sob uma perspectiva profissional, especialmente nas áreas econômica e sociocultural, além de promover a abordagem das quatro habilidades linguísticas e a competência comunicativa intercultural, considerando a sala de aula como um ambiente de contextualização para o mundo dos negócios internacionais (Silva; Fraga, 2020).

No Brasil, a introdução do curso de LEA se deu por meio da Universidade de Santa Cruz (UESC) entre os anos de 1999 e 2003, em cooperação com a Universidade de La Rochelle, na França. Com o objetivo de estreitar relações entre a UESC e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), estudou-se a possibilidade de inclusão do curso nesta universidade. Todavia, a criação do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI) na UFPB só foi possível no ano de 2009, graças à implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

No que tange ao curso pluridisciplinar de LEA-NI na UFPB, este integra, em seu Programa Pedagógico Curricular (PPC), diversas disciplinas obrigatórias voltadas para o aprendizado de idiomas, como o inglês, o francês e o espanhol, ensinados a partir de disciplinas aplicadas, como economia, direito, turismo e comércio internacional, proporcionando aos seus estudantes uma formação mais abrangente, enriquecendo a compreensão dos idiomas por meio de aplicações práticas em ambientes profissionais variados. Nesse âmbito, uma de suas preocupações consiste em estabelecer uma relação sólida entre os conteúdos disciplinares apresentados na universidade e as habilidades esperadas no mundo profissional,

de modo que estes possam adentrar ao mercado de trabalho mais preparados para enfrentar os desafios profissionais em diversas áreas.

No que diz respeito ao francês, língua que ocupa um status privilegiado no mercado internacional de trabalho e no campo diplomático, a elaboração desses cursos segue as etapas previstas para o Francês para Fins Específicos ou, em francês: *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS). Os professores de línguas estrangeiras, na área do LEANI, também devem integrar aos programas disciplinares do curso, um conjunto de informações relacionadas a um campo disciplinar específico (Fraga, 2022). Assim, o FOS é direcionado a públicos que precisam adquirir capital cultural e linguístico: conhecimentos e comportamentos que lhes permitam lidar com situações que enfrentarão em sua vida universitária ou profissional.

Nesse contexto, o francês voltado para o turismo é uma parte importante da formação em LEA, tendo em vista que este prepara os estudantes para a atuação em carreiras na indústria do turismo e da hospitalidade. Dessa forma, é importante ressaltar que, para ensinar o francês aplicado ao turismo em uma classe de FOS, pode-se utilizar uma variedade de estratégias que visem contribuir com os alunos durante o processo de aquisição e aprimoramento de habilidades linguísticas e profissionais necessárias para alcançarem o êxito nesse setor.

Assim, nos perguntamos: como abordar questões interculturais, em aula de francês aplicado ao turismo, despertando nos estudantes o interesse pela alteridade, preparando-os para esse setor do mercado profissional? Para responder a essa questão, bebemos da fonte da corrente decolonial, que é um movimento intelectual e político, que busca descolonizar o pensamento e as estruturas de poder, especialmente nas sociedades colonizadas ou influenciadas pelo colonialismo (Quijano, 1992), justamente por ela criticar a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e

possibilitar a promoção de uma pluralidade de perspectivas e de saberes, valorizando as contribuições das culturas locais e dos povos historicamente marginalizados.

Enxergamos, pois, na corrente decolonial, uma possibilidade de mediação intercultural que prepare o profissional do turismo para quebrar paradigmas dominantes que perpetuam visões “exóticas” e estereotipadas de culturas locais. Desse modo, o presente capítulo tem o objetivo de identificar a perspectiva decolonial, como um mecanismo de mediação intercultural, em uma aula de língua francesa aplicada ao turismo, no curso de LEA-NI, na UFPB.

Portanto, antes de discutirmos sobre a decolonialidade no referido contexto, explanaremos aspectos conceituais do FOS, distinguindo-o do termo francês de especialidade e do francês geral. Em seguida, apresentaremos algumas reflexões acerca da teoria decolonial, situando-a como um recurso de mediação intercultural em aula de língua francesa, a partir do relato de experiências realizadas em uma disciplina de francês do turismo, no LEA-NI - UFPB, tendo a produção de folders de promoção de viagens para países francófonos como resultado de todo o trabalho de discussões e de atividades, acerca do turismo no mundo francófono.

DO FRANCÊS PARA OBJETIVOS ESPECÍFICOS (FOS)

A evolução histórica da didática de línguas ratifica diferentes metodologias adotadas de acordo com as necessidades da sociedade, em diferentes épocas. Na década de 1970, o Ministério das Relações Exteriores da França adotou uma política linguística com o objetivo de disseminar a língua francesa pelo mundo, concentrando-se em campos específicos como direito, medicina, informática, hotelaria etc. (Mangiante; Parpette, 2004). Essa abordagem, chamada de Francês de Especialidade (FS), visava ensinar a referida língua, em estreita relação com uma área disciplinar ou com um setor específico de atividade. Na perspectiva do FS, os editores de livros

didáticos publicaram manuais genéricos em várias áreas, como turismo, direito empresarial, ciências, etc., sem se concentrarem em uma profissão específica (Albuquerque-Costa, 2022). Era uma abordagem global de um ramo profissional, aberta a um público o mais amplo possível, que tentava abranger a diversidade do campo tratado.

Na década de 1980, uma nova abordagem chamada Francês para Objetivos Específicos (FOS⁹⁰) emergiu, visando o ensino do francês a públicos característicos, com necessidades de adquirir rapidamente habilidades linguísticas e culturais necessárias para lidar com situações de trabalho ou estudo. Essa abordagem do FOS difere do FS ao trabalhar as particularidades de cada situação, analisando caso a caso, profissão por profissão, de acordo com as demandas e necessidades de um público específico, que dispõe de uma duração de treinamento delimitada, baseada na demanda de natureza profissional ou acadêmica (Albuquerque-Costa, 2022), enquanto o FS possui uma abordagem mais geral, sem a necessidade de se basear em necessidades específicas.

Segundo Mangiante e Parpette (2004), o FOS é um campo aberto que abrange uma diversidade de contextos, situações de ensino, métodos, objetivos e práticas, sendo o seu processo de concepção configurado em cinco etapas: a solicitação de formação, a análise das necessidades, a coleta de dados, a análise dos dados e a elaboração das atividades (Carras, 2007). Por este motivo, é fundamental que essas etapas estejam associadas às disciplinas específicas, a fim de contribuir significativamente para a formação de profissionais capacitados a utilizar o francês de maneira competente em seus campos de atuação, promovendo uma abordagem plurilíngue e multidisciplinar.

No que concerne ao FOS a serviço do setor turístico, este deve visar a preparação de profissionais capazes de utilizar a língua

90 Na referência ao Francês para Objetivos Específicos, utilizaremos a sigla em língua francesa 'FOS': *Français sur Objectifs Spécifiques*.

francesa para acompanhar e guiar turistas em circuitos, fornecendo informações históricas, culturais e geográficas, além de conceber estratégias de marketing para a concepção e venda de produtos turísticos e da realização da análise mercadológica, dentre outras possibilidades profissionais. Trata-se, portanto, de uma formação para um profissional que será um mediador intercultural (Elie, 2011), tal como os profissionais formados pelo curso de LEA-NI, da UFPB.

DA BUSCA POR MATERIAIS DIDÁTICOS PARA AULA DE FRANCÊS DO TURISMO

Dominar aspectos linguísticos, sociolinguísticos, estratégicos, socioculturais e interculturais na aquisição de habilidades de comunicação é fundamental, especialmente em um campo profissional como o setor do turismo. De acordo com Mangiante e Parpette (2004), é necessário levantar alguns questionamentos antes do processo de concepção de um programa de francês aplicado ao turismo, tais como: os alunos utilizarão o francês no exterior ou em seu próprio país? A formação linguística ocorre no exterior ou no país de origem? Quais práticas interculturais devem ser consideradas, nesse processo formativo?

A partir dessas questões, pode-se buscar materiais autênticos como folhetos turísticos, anúncios de hotéis, cardápios de restaurantes, itinerários, folders de viagens, dentre outros documentos, que podem servir para a familiarização dos aprendizes com o vocabulário específico da indústria. A partir de então, pode-se incluir o ensino de habilidades de comunicação, como receber clientes, fazer reservas, lidar com reclamações, apresentar produtos turísticos, reservas de passagens de avião, dentre outras possibilidades contextuais de trabalho.

Nesse contexto, apesar de haver livros didáticos que pretendem possibilitar ao professor de francês aplicado ao

turismo um caminho mais ou menos guiado, a exemplo dos livros: *Tourisme.com* (Corbeau; Dubois; Penfornis, 2004) e *Bon Voyage* (Dussac, 2019), da editora CLE International e *Français du tourisme* (Calmy, 2008) da editora Hachette (cf. figuras 1, 2 e 3), esses materiais não são, por si só, suficientes para proporcionar uma formação profissional consistente para quem irá trabalhar com a língua francesa a serviço do turismo, por várias razões.

Figura 1: *Tourisme.com* (CORBEAU; DUBOIS; PENFORNIS, 2004)

- CLE International.



Fonte:

<https://www.cle-international.com/adolescents/tourismecom-livre-de-l-eleve-cd-2eme-edition-9782090380446.html>

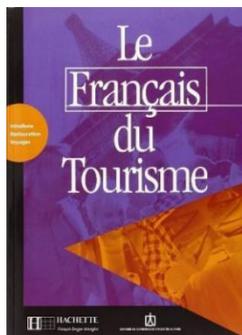
Figura 2: *Bon Voyage* (DUSSAC, 2019) CLE International.



Fonte:

<https://www.cle-international.com/adolescents/bon-voyage-niveaux-a-la-2-version-numerique-enseignant-9782090348927.html>

Figura 3: *Français du tourisme* (CALMY, 2008) – Hachette.



Fonte:

<https://www.hachettefle.com/grands-ados-et-adultes/le-francais-du-tourisme/le-francais-du-tourisme-livret-dactivites>

Destacamos que eles são constituídos de temáticas genéricas e de referências que, devido à dinamicidade do universo mercadológico, se tornam obsoletas muito rapidamente. Além disso, os paradigmas eurocêntricos presentes nesses livros operacionalizam a manutenção de padrões da modernidade ocidental, não cedendo espaço para a diversidade cultural de povos falantes da língua francesa. Ou seja, os conteúdos voltados às

questões culturais francesas (do Hexágono) são predominantes em relação às tímidas abordagens que apresentam contextos culturais diversos, ainda mais considerando que a língua francesa é falada em todos os continentes.

Neste capítulo, não pretendemos analisar os materiais didáticos citados, mas compartilhamos, em seguida, experiências metodológicas estabelecidas em uma perspectiva teórica decolonial, que foram colocados em prática, visando mobilizar dispositivos de mediação intercultural, a partir de discussões e de atividades práticas realizadas na disciplina de francês aplicado ao turismo, no contexto do curso do LEA-NI, na UFPB.

Buscamos, pois, ultrapassar as barreiras eurocêntricas pré-estabelecidas nos materiais didáticos tradicionais, que deixam de fora toda riqueza cultural da comunidade linguística “francófona”⁹¹, seja no que se refere aos países que foram outrora colonizados pela França, seja no que diz respeito aos *DROM-COM*⁹² pertencentes à França. Os *DROM* compreendem: Martinique, Guadeloupe, Guyane, Réunion e Mayotte. Os *COM* agrupam: Polynésie française, Saint-Pierre-et-Miquelon, Wallis-et-Futuna, Saint-Martin e Saint-Barthélemy. Eles têm o mesmo status que os departamentos e regiões da França hexagonal, mas pouco são mencionados nos manuais didáticos de francês para turismo, talvez até mesmo pelo fato de que, falar sobre os *DROM-COM* possa levar os implicados no processo de ensino/aprendizagem do francês, a concluir que França continua colonizando até os dias atuais.

91 Termo que designa uma comunidade linguística que tem em comum a língua francesa, seja como língua oficial, segunda língua, ou língua estrangeira com status de prestígio. Tal multiplicidade foi causada pela expansão marítima que culminou na colonização de territórios por todo o mundo, impondo a referida língua sob demais línguas autóctones.

92 Sigla para « Départements ou Régions français d’Outre-Mer (DROM) / Collectivités d’Outre-Mer. (COM) »

ABORDAGEM DECOLONIAL EM AULA DE FRANCÊS APLICADO AO TURISMO NO CURSO LEA-NI, NA UFPB

Antes de falarmos sobre a perspectiva decolonial, precisamos primeiro entender a qual termo este se opõe. Assim, podemos definir o *colonialismo* como um evento histórico caracterizado por invasões territoriais e subsequente domínio político, econômico e social sobre populações colonizadas (Matos, 2020). Conforme afirma Quijano (1992, p. 11), o colonialismo é um processo no qual “os explorados e dominados da América Latina e da África são as principais vítimas” (Quijano, 1992, p. 11). Nesse contexto, a *colonialidade* é a continuidade dessa dominação, após o fim do colonialismo cronológico (Combe, 2009). Ela se manifesta em padrões de pensamento, em modos de vida e estruturas sociais que resultam em relações de dominação, incluindo a colonialidade do poder, do ser e do saber. O poder é identificado como uma concentração na Europa, enquanto a colonialidade do ser se refere à experiência da colonização e ao seu impacto na linguagem. A colonialidade do saber caracteriza a hegemonia do eurocentrismo nas áreas do conhecimento.

Esse conceito de colonialidade foi introduzido na academia por Aníbal Quijano (1928-2018), um sociólogo peruano, como uma abordagem crítica que busca compreender as relações de poder e dominação que persistem no mundo contemporâneo como uma extensão do colonialismo histórico. O teórico argumenta que o colonialismo não terminou com o fim das invasões coloniais em 1492, mas se transformou em colonialidade, uma estrutura que ainda permeia as relações globais. Os três pilares identificados por Quijano na colonialidade são o capitalismo, o racismo e o eurocentrismo, sendo este último a representação de uma visão de mundo na qual a Europa ocupa o centro das atenções, dominando culturalmente, linguisticamente e economicamente.

Assim, o conceito de decolonialidade é uma proposta intelectual e política que entra na academia a partir de reflexões de intelectuais latino-americanos, a partir da persistente luta política e epistêmica dos movimentos sociais indígenas e do movimento negro, com contribuições significativas do movimento das mulheres negras (Anjos, 2023). Ele denuncia a persistência das estruturas coloniais, evidenciando as desigualdades raciais e a supremacia branca que permeiam as sociedades globalmente.

Assim, essa corrente teórica se revela como um caminho para resistir e desconstruir padrões e perspectivas impostas aos povos que foram historicamente subalternizados. A colonialidade do conhecimento é discutida por intelectuais latino-americanos como Edgardo Lander e Walter Dignolo, que destacam a assimetria na valorização do conhecimento entre o mundo europeu/ocidental e outras regiões do mundo. Essa assimetria se manifesta na linguagem usada para descrever arte, conhecimento, filosofia e religião, entre outros campos, e reflete a história global e as relações de poder.

O Império Colonial Francês foi estabelecido na África, nas Américas, na Ásia e na Oceania, entre os séculos XVI e XX, na maioria dos casos, com crueldade. Apesar desses fatos históricos, Pereira (2021), filósofa da Universidade de Créteil, enfatiza que a recepção e compreensão do conceito de decolonialidade no contexto francês são insatisfatórias. Ela observa que, muitas vezes, o conceito é retirado do contexto original e mal compreendido por intelectuais franceses e outros indivíduos. Isso ocorre devido à falta de rigor no estudo do conceito, além da falta de (auto) reconhecimento da dimensão opressora da colonialidade na França. Por isso se faz importante afirmar, nessas reflexões, o quanto é importante falar sobre diversidade cultural em aula de língua francesa, pois além da sua devida relevância, é uma forma de quebrar paradigmas colonizadores existentes até os dias de hoje.

A partir dessas considerações, retomamos as constatações supracitadas a respeito das limitações dos mais recentes materiais

didáticos da área do FOS do turismo, que promovem a manutenção dos padrões eurocêntricos quando reúnem documentos escritos e orais relativos à França. Dessa maneira, para utilizar uma abordagem decolonial no referido contexto, o professor de FOS do turismo deve analisar as necessidades específicas dos estudantes, verificando onde eles utilizarão o francês para esse campo de trabalho, se no exterior ou em seu próprio país e, ainda, identificando quais práticas interculturais devem ser consideradas nesse processo formativo. Tendo uma resposta para essas questões, é possível buscar materiais específicos que atendam a essas demandas, de acordo com a especificidade do âmbito de trabalho onde o bacharel estará inserido.

No curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI), da Universidade Federal da Paraíba, a disciplina de *Língua francesa aplicada ao turismo* possibilita a criação de um espaço para discussão das questões aqui apresentadas. Desse modo, identificando que esses futuros profissionais poderão atuar tanto no campo internacional, quanto no nacional/local, no setor turístico, buscamos apresentar, ao longo da disciplina, um panorama dos espaços onde se utiliza a língua francesa, na perspectiva da “francofonia”, buscando problematizar, sobretudo, o uso da língua francesa nas práticas turísticas locais no estado da Paraíba.

Buscamos seguir o caminho metodológico da abordagem acional, que consiste, segundo Puren (2006), no desenvolvimento do ensino a partir de tarefas, que buscam o emprego da linguagem para um agir social, tendo como metas o ensino/aprendizagem de competências comunicativas, sociais e interacionais. A serviço da abordagem acional está a competência intercultural, que segundo Grima-Camilleri:

implica em um crescimento da capacidade interna do tratamento da informação, de maneira que a comunicação entre pessoas de culturas diferentes

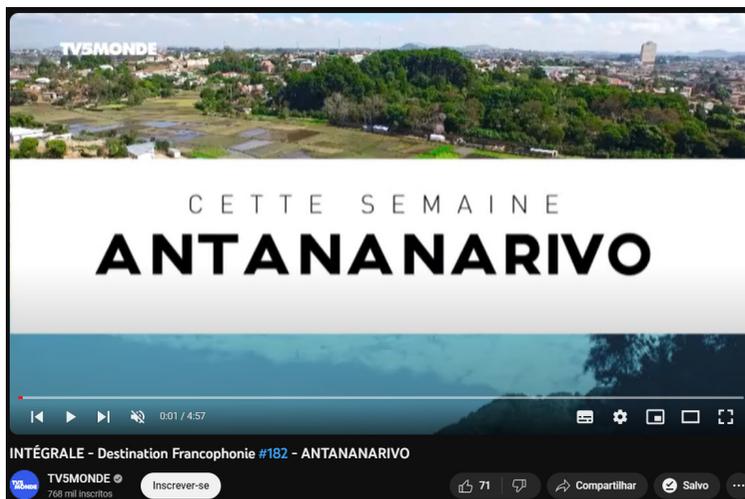
seja facilitada ou melhorada. Ela se caracteriza por uma maior sensibilidade mental à variação e por uma autoconfiança suficiente para reagir de maneira apropriada. (Grima-Camilleri, 2002, p. 58-59. Tradução nossa)⁹³.

Ou seja, quando se utiliza a competência intercultural, a favor da abordagem acional, é possível conseguir bons resultados no que se refere à aprendizagem de uma língua estrangeira, pois aspectos cognitivos, sociais e afetivos são mobilizados. Por essa razão, buscamos, em nossa abordagem, desenvolver aulas de francês para o turismo que objetivassem o uso da língua francesa para a descoberta de universos culturais diversos, relacionando-os com a cultura brasileira local.

Ao longo da disciplina foram utilizados episódios documentais do canal *Destination Francophonie*, um canal audiovisual dirigido por Ivan Kabacoff (apresentador responsável pelas relações institucionais e francófonas da rede TV5 Monde) e difundido tanto na televisão, quanto pela internet. Podemos citar, como exemplo de uma das emissões reproduzidas em sala de aula (na referida disciplina), o episódio 182, que apresenta a região turística de Antananarivo, capital da República de Madagascar (cf. figura 4).

93 La compétence interculturelle implique un accroissement de la capacité interne de traitement de l'information, de manière à ce que la communication entre des personnes de cultures différentes en soit facilitée et améliorée. Elle se caractérise par une plus grande sensibilité mentale à la variation et par une confiance en soi suffisante pour réagir de manière appropriée. (Grima Camilleri, 2002, p. 58-59).

Figura 4: Vídeo « Destination Francophonie 182 – Antananarivo »



Fonte: Youtube

Madagascar é uma ilha localizada na costa sudeste africana, que conheceu desde cedo as intempéries da colonização, tendo sido colonizada por indonésios, posteriormente pelos árabes e, mais adiante, foi atingida por tentativas de colonização por parte de portugueses, alemães, ingleses e, por fim, pelos franceses, que conseguiram invadi-la em 1883. Os franceses exploraram a ilha, tendo-a como fonte de madeira e de baunilha, para comercialização. O grupo étnico Malgaxe fez duas grandes rebeliões contra os franceses em 1918 e em 1947, mas o país só conseguiu a sua independência em 1960. Antananarivo é a capital da República de Madagascar, situando-se no centro da ilha. É a maior cidade do país e lá estão localizados a presidência, a Assembleia Nacional, o Senado, o Supremo Tribunal, assim como vinte e uma missões diplomáticas e as sedes de muitas empresas nacionais e internacionais e ONGs⁹⁴.

94 <https://www.rhinoafrica.com/pt/destinos/antananarivo/2739>

Antes da reprodução do documentário, utilizamos uma *devinette*, buscando verificar o conhecimento prévio dos estudantes acerca da cidade do referido país (cf. figura 5), trazendo informações específicas sobre ele, como é possível verificar nas imagens abaixo (slides utilizados para projetar a *devinette*).

Figura 5: Slides utilizados em sala de aula



Fonte: elaborado pelas autoras.

Conforme previsto, os estudantes não chegaram a identificar o país com as dicas exibidas, antes de chegarmos ao último slide. E, após termos revelado de qual país se tratava, ficaram surpresos ao saber que o francês é a segunda língua oficial do país (depois do malgaxe) sendo, também, a língua utilizada para negociações internacionais.

Conversamos, também, sobre aspectos geográficos, históricos, culturais e comerciais de Madagascar, focando nas atividades econômicas desenvolvidas em Antananarivo, cuja economia se baseia principalmente na agricultura (comercialização da baunilha), mineração, pesca, produção de roupas e, mais recentemente, na área do telemarketing. Buscamos relacionar aspectos citados no documentário, com características socioeconômicas do estado da Paraíba, cuja economia está centralizada nos setores da agropecuária, da indústria e de serviços.

O grupo de estudantes chegou a relacionar algumas estratégias do setor turístico da referida cidade, como o de transformar um espaço industrial em área de visitação turística, a estratégias utilizadas em um engenho de Cachaça, na cidade de Areia - Paraíba. Eles trouxeram a ideia de visitarmos esse engenho, localizado nessa cidade, que se utiliza dessa mesma estratégia. A visita foi realizada posteriormente e alguns registros dessa visita podem ser conferidos nas figuras abaixo (fig. 6, 7, 8 e 9).

Figura 6: Área turística do Engenho Triunfo, em Areia-PB.



Fonte: fotografia registrada pelas autoras do presente capítulo.

Figura 7: Área turística do Engenho Triunfo, em Areia-PB.



Fonte: fotografia registrada pelas autoras do presente capítulo.

Figura 8: Área de produção sustentável de etanol, no Engenho Triunfo, em Areia-PB.



Fonte: fotografia feita pelas autoras do presente capítulo.

Figura 9: Área turística do Engenho Triunfo, em Areia-PB.



Fonte: fotografia feita pelas autoras do presente capítulo.

Durante a visita, uma das proprietárias do engenho conversou com os estudantes sobre o histórico do local, sobre técnicas utilizadas para dar início ao empreendimento e, ainda, sobre os planos de exportação do produto local, fato que poderá abrir mais possibilidades de empregabilidade para quem possui o domínio de línguas estrangeiras. Após a visita, os estudantes realizaram uma atividade escrita de análise da oferta do produto turístico “Visitação ao engenho em Areia-PB”, vendido pela empresa produtora de cachaça Triunfo, identificando aspectos da promoção da imagem da empresa, dos produtos oferecidos durante o passeio, da fábrica de Cacau que funciona nas dependências da usina. Os estudantes também identificaram as ações que a empresa utilizou para tentar fidelizar os clientes em potencial.

O ápice de toda essa sequência didática que envolveu as discussões tendo como ponto de partida a *devinette*, a reprodução do documentário sobre Antananarivo e a aula de campo em

Areia-PB, voltada a correlacionar estratégias de vendas de produtos turísticos, culminou na tarefa de elaboração de folders que oferecessem aos clientes (hipotéticos) em potencial, a venda de um produto turístico, a saber, passeios em cidades de países “francófonos”. Como exemplos dos folders produzidos, pode-se ver as figuras abaixo, voltados ao cenário turístico de Marrakech, cidade Marroquina e de Tunis, cidade da Tunísia, tendo sido ambos os países, outrora colonizados pela França (cf. fig. 10 a 13).

Figura 10 : Atividade de elaboração de um folder turístico relativo a um país “francófono”



Fig. 11: Verso - Elaborado pelos estudantes da disciplina de francês aplicado ao turismo do LEA-NI, na UFPB.



Figura 12: Atividade de elaboração de um folder turístico relativo a um país “francófono”



Fig. 13: Verso - Elaborado pelos estudantes da disciplina de francês aplicado ao turismo do LEANI- UFPB.



Ao todo, foram produzidos quinze folders de cidades “francófonas” diversas. Ao final da sequência, percebemos os resultados do nosso trabalho, que consistiram na horizontalização da visão dos estudantes de francês aplicado ao turismo, em relação ao conhecimento da abrangência da comunidade linguística que utiliza a língua francesa nas negociações, no dia a dia, na escola, no trabalho, nas organizações internacionais etc. Ao redirecionarmos os seus olhares, que estavam voltados para a França hexagonal, pudemos trabalhar, a partir da série *Destination francophonie* e de outros documentos autênticos impressos e/ou audiovisuais, aspectos relacionados ao francês do turismo, em uma perspectiva decolonial, ou seja, tirando do foco o país colonizador (a França), no que concerne aos estudos conceituais do mercado turístico e, ainda, no que se refere aos destinos de viagem, trazendo à cena discussões sobre culturas de sociedades diversas, ligadas à

comunidade linguística que partilha a utilização da língua francesa, até mesmo considerando os francófonos que estudam e que falam francês na Paraíba, como os próprios estudantes do LEA-NI, dentre outros.

Utilizar a perspectiva decolonial no ensino do francês do turismo significa questionar e desafiar as estruturas de poder eurocêntricas e as narrativas dominantes que perpetuam visões ditas “exóticas” e estereotipadas das culturas locais. Isso implica em promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa, que valorize os conhecimentos e perspectivas das comunidades locais e reconheça as histórias de colonização e resistência em destinos turísticos. Assim, o ensino do francês do turismo sob uma perspectiva decolonial busca capacitar os estudantes a entenderem e respeitarem as diversidades culturais, e a contribuírem para práticas turísticas mais éticas e responsáveis.

Assim, considerando a decolonialidade como esse caminho de mediação intercultural que dá voz aos que foram e/ou que são subalternizados, enxergamos a perspectiva didática apresentada neste capítulo como uma forma de dar voz aos malgaxes ou madagascarenses, aos marroquinos, aos tunisianos e, ainda, aos brasileiros do interior da Paraíba, no Nordeste do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a atual expansão da mobilidade profissional e estudantil, o francês permanece sendo uma língua de comunicação nas trocas internacionais. Isso resulta em uma demanda crescente por cursos de Francês com Objetivos Específicos (FOS), por exemplo, por parte de profissionais nas áreas de turismo, negociações internacionais, direito, comércio, informática, medicina etc. Destaca-se também a relevância da abordagem do FOS para o ensino do francês do turismo, visto que este permite atender às necessidades específicas dos aprendizes neste contexto profissional.

Por conseguinte, associando o contexto do ensino de FOS, ao conceito de decolonialidade apresentado por Quijano (1992), evidencia-se a importância da dissociação de materiais didáticos, pesquisas e discussões que corroboram com a propagação da proeminência francesa, visando transcender os limites do eurocentrismo e possibilitar a imersão dos aprendizes na vasta riqueza cultural proporcionada pelos diversos sujeitos que compõem a comunidade linguística “francófona”. Por meio da persistência nessa luta que estimula o estudo do francês do turismo de forma que valorize as múltiplas vozes e experiências presentes dentro do cenário francófono global, e a retirada do foco da dominação francesa, buscamos desconstruir estereótipos e promover uma apreciação mais autêntica das diversas manifestações socioculturais, linguísticas e históricas que estes dispõem. Esta é uma forma de quebrar paradigmas colonizadores existentes até os dias de hoje.

Além disso, no que tange à formação de profissionais capacitados para a mediação intercultural, quando mobilizado a partir do prisma da decolonialidade, este processo proporciona um espaço de destaque para as narrativas e expressões culturais dessas sociedades que partilham o uso da língua francesa, além de gerar um sentimento de identificação e de pertencimento, por meio da comparação aos elementos que compõem o contexto local, rompendo com as estruturas de dominação cultural e linguística, promovendo uma representação mais equitativa e respeitosa.

À vista disso, é necessário que os profissionais sejam inseridos, durante a sua formação, e estejam preparados para atuar em contextos de diversidade cultural, desempenhando o papel de mediadores nas relações e negociando com respeito às diferenças, o que contribui com o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, incentivando o reconhecimento das complexidades históricas e culturais subjacentes às práticas linguísticas. Em resumo, ao defender a adoção de uma perspectiva decolonial na educação,

não estamos apenas ensinando línguas e culturas, mas também corroborando com o desenvolvimento de uma consciência mais responsável em relação à diversidade cultural e à justiça social.

REFERÊNCIAS

ANJOS, J. C. G. O que é decolonialidade? Uma conversa sobre o conceito e a origem afro-indígena do termo. Porto Alegre: *Jornal Nonada*. 2023.

Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2023/09/o-que-e-decolonialidade-uma-conversa-sobre-o-conceito-e-a-origem-afro-indigena-do-termo/>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos, 1996.

ALBUQUERQUE-COSTA, H. *FOS e FOU na Universidade de São Paulo: articulação entre formação, ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 2022.

FRAGA, K. F. La Filière Langues Étrangères Appliquées et son rapport au FLE/FOS. In : ALBUQUERQUE-COSTA, H. GALLI, J. A. SOUZA, V. S. *Français sur Objectif Spécifique et Universitaire au Brésil : réflexion méthodologique, programmes, formation et recherche*. São Paulo: Pé de Palavra, 2022.

GRIMA-CAMILLERI, A. *Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*. Graz : Conseil de l'Europe, novembre 2002.

MANGIANTE, J.-M. PARPETTE, C. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette FLE, 2004.

SILVA, P. P. N. FRAGA, K. F. As necessidades linguístico culturais de futuros negociadores internacionais e a construção de disciplinas de línguas aplicadas aos negócios no LEA-NI da UFPB. In: SATUR, R. V. RODRIGUES, C. C; CHACON, A. F. *Uma década de LEA-NI no ponto extremo das Américas: Interculturalidade*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade e modernidade/racionalidade. *Estudos Culturais*. 1992. vol. 21/2, 2010.

UFPB. *Projeto Pedagógico do Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais*. João Pessoa, 2017.

Capítulo 8

A importância da Francofonia na formação do futuro profissional de Letras-Francês

*Ana Gabriela Miranda Barros
Karina Chianca Venâncio
Rosalina Maria Sales Chianca*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Acreditamos que o professor desempenha um papel fundamental na formação educacional e cidadã de seus alunos, pois este é um participante ativo do desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos. Esse professor, além de ter a função de facilitador dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, também é um dos responsáveis pelo despertar do pensamento crítico-social de seus alunos, além de impulsionar o saber agir, o saber viver em respeito ao espaço do outro, através do seu trabalho para o exercício da cidadania. Pensando nisso, buscamos compreender o processo de formação desse educador. A nosso ver, é importante que o professor esteja em processo de desenvolvimento profissional contínuo.

Nossa pesquisa⁹⁵ tem um olhar reflexivo sobre o professor

95 Experiência essa vivenciada pela estagiária e hoje docente, professora Mestre Ana Gabriela Miranda Barros Pereira, que nos relata sua experiência em seu trabalho de final do Curso de Letras Francês, intitulada *O papel da*

formador de língua estrangeira (LE)⁹⁶, mais especificamente o de francês, interessadas em descobrir de que maneira se desenvolve a sua formação inicial, ou seja, o que é trabalhado no período da Graduação, junto ao licenciando. Este, no final do Curso de Letra-Francês, deve estar sensibilizado à tomada de posições frente ao formar sociocultural dos seus futuros alunos. Para nós, uma das ferramentas possíveis para este despertar seria o papel da francofonia em seu desenvolvimento profissional, pois ela não diz respeito somente aos espaços dos falantes de francês, mas também, ao respeito, à empatia, à solidariedade à língua-cultura do outro.

Aqueles que, no seio do espaço francófono, noção mais vaga, mas mais fértil que a da francofonia, compartilham a prática do francês e querem preservar essa herança da história e do pensamento humano, sem no entanto renunciar às suas línguas, sua cultura e sua identidade (Cuq, 2003, p. 112, tradução nossa).⁹⁷

Michaëlle Jean, ex-secretária geral da Organização Internacional da Francofonia (OIF)⁹⁸ de 2014 a 2018, ressalta o fato da francofonia, em sua base, se apoiar num ideal humanista, integral e universal. Essa missão da Francofonia está descrita

francofonia em formação de professores de francês língua estrangeira, à disposição no Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba.

96 Segundo Cuq (2003, p. 150), a língua dita estrangeira é toda aquela que não é materna, classificação pautada em três características: as distâncias geográficas, as linguísticas e as culturais.

97 . Ceux qui au sein de l'espace francophone, notion plus floue mais plus féconde que celle de francophonie, ont en partage la pratique du français et tiennent à conserver cet héritage de l'histoire et de la pensée humaine sans pour autant renoncer à leurs langues, à leur culture et à leur identité (Cuq, 2003, p. 112).

98 A Organização Internacional da Francofonia é uma entidade legal de direito internacional público, com sede em Paris. (Disponível em: <https://www.francophonie.org/la-francophonie-en-bref-754> Acesso em: 11 de fev. de 2024).

no site da OIF, fazendo assim referência à instauração e ao desenvolvimento da democracia, ao apoio à educação, à formação, ao ensino superior e à pesquisa, à promoção da paz, da democracia e dos direitos humanos, além, é claro, da presença da língua francesa e de sua diversidade cultural e linguística. Isso tudo, a nosso ver, faz parte de uma concepção que temos sobre o papel a ser desempenhado pelo professor em sala de aula. No entanto, levantamos a hipótese que a francofonia não é apresentada de maneira explícita nas ementas das diferentes disciplinas ministradas no Curso de Letras-Francês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2006⁹⁹. Essa abordagem caberia assim apenas ao professor que, por sua vez, deve ter consciência da presença e da importância deste aspecto, optando por desenvolvê-lo na sua prática didático-pedagógica.

O homem é um ser social, o processo comunicativo está em sua natureza. Uma das formas mais comuns que observamos nesse processo diz respeito ao uso da linguagem, mais especificamente da língua. Para Marcuschi, (2008, p. 1) a linguagem é uma forma psíquica, antropológica, na qual o homem busca se expressar, sendo a língua um meio pelo qual é estabelecida a comunicação através da fala que, por sua vez, obedece a regras estabelecidas no(s) meio(s) social(ais). Acreditamos que a língua pode estar ligada à cultura, à história, às diversas realidades das sociedades que se expressam por meio desta. Logo, estudar uma língua estrangeira vai além de uma simples aquisição de conhecimentos linguísticos, sendo também uma imersão em um novo mundo, em uma nova cultura plural.

99 A partir de 2020, em plena pandemia, entrou em vigor um novo PPC; no entanto, com o retorno recente ao presencial, não temos ainda o recuo necessário para analisá-lo e emitir aqui uma parecer crítico-reflexivo.

LÍNGUA COMO EXPRESSÃO SOCIOCULTURAL

Bakhtin coloca que “a verdadeira essência da língua não repousa na interioridade dos sistemas linguísticos, mas sim no processo social de interações verbais.” (Bakhtin, 2002, p. 13). Sendo assim, o referido filósofo propõe o meio social como o centro organizador da atividade linguística, refutando a identidade do signo como mero sinal, desvincilhado do contexto sócio-histórico e cultural.

A língua, sendo esta materna ou estrangeira, é o traço histórico, sociocultural de um povo ou das diversas populações e sociedades que compartilham da mesma para se expressar, sendo, assim, uma marca única, com características próprias e singulares. Segundo Bueno (1965, p. 1277), a palavra “estrangeiro” provém do francês antigo do século XII *estrange* (hoje *étranger*), que, por sua vez, vem do latim *extranĕus* e que dizia respeito a tudo aquilo que era ou vinha de fora, ao que se é estranho, diferente ao que se está habituado. Logo, conhecer uma realidade diferente da sua tem a ver com aprender uma língua estrangeira, pois estamos sujeitos a contextos diferentes de uso da nossa língua materna. É importante ressaltar que estudar uma língua estrangeira é um meio de imersão do aprendente em uma nova cultura, visando a troca de vivências socioculturais e a ampliação do conhecimento de mundo como falante de uma nova língua. Ora, isso acontece na medida em que os novos conhecimentos adquiridos são incorporados, em um processo de reformulação de conhecimentos agregados às nossas construções íntimas e pessoais, tais como valores sociais, inteligência emocional, autoestima, criatividade, entre tantos outros aspectos, formando um conjunto de características psicossociais que atuam nas diversas formas de pensar, sentir e agir do indivíduo.

Admitimos que o aprendizado de um outro falar, uma outra maneira de se comunicar, é um processo que está ligado de maneira significativa aos mais diversos fatores sócio-históricos e culturais,

que não só compõem as suas construções linguísticas, mas também refletem os diversos meios em que a língua se faz presente, como, por exemplo, cidades, estados, países que compartilham deste mesmo falar linguístico, no entanto, plural.

A família, os amigos, os diversos grupos sociais frequentados em nossos cotidianos atuam como agentes em meio a esse processo, pois essa aquisição de conhecimentos linguísticos decorre principalmente desses contatos, desde a primeira infância. A escola aparece também como lugar de constituição de valores, conhecimentos, formação social e educacional, tendo o professor um papel importantíssimo nessa nova fase de vida dos indivíduos que formam o ambiente educacional. Logo, entendemos que aprender uma língua pode ser uma imersão em uma determinada sociedade, pois será principalmente através dela que as interações interpessoais se darão, em diálogo com o meio, desde quando nascemos. Como já mencionamos, essa aquisição de conhecimentos linguísticos ocorre em contato com as mais diversas esferas nas quais estamos inseridos, ou seja, em casa, na rua, na escola ... Todos esses ambientes contribuem para que tal construção seja feita, e esta, por sua vez, é muito singular, no sentido que varia de indivíduo para indivíduo, tendo em vista aspectos históricos, sociais, culturais, familiares e escolares, entre outros.

A FRANCOFONIA E SUA DIVERSIDADE

Nesse processo de aquisição linguística, encontramos o professor que ocupa uma função pilar em tal construção de ensino-aprendizagem, pois este assume um papel de mediador, de facilitador ou até mesmo de motivador entre os conhecimentos a serem adquiridos e as experiências, vivências e singularidades de seus alunos.

A nosso ver, o professor é o agente mediador de conhecimentos, valores sociais e culturais. Logo, parece-nos que há uma necessidade de mudança na postura do professor, este deixando

de ser o detentor de conhecimento total e passando a ser uma ponte entre os conhecimentos a serem transmitidos e os seus alunos. É importante que o aluno de Letras, futuro professor de língua estrangeira, seja responsável pelo seu próprio desenvolvimento de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o professor tem um papel não apenas de ensinar conteúdos, mas também de formar, preparar para a vida profissional e social. A Lei de Diretrizes e Base (LDB), publicada em 1996, prevê, como o que estabelece a Constituição popular de 1988 em seu Art. 1º e 2º:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, s/p.).

Consideramos que ensinar línguas estrangeiras é fazer com que o aprendente imerja numa nova realidade linguístico-cultural. De fato, apoiando-nos em Chianca (2007), acreditamos que estudar uma língua estrangeira é saber se comportar na língua do outro, compreender as formas de ser e do fazer próprios à língua estrangeira. Logo, encontra-se aí o desafio do professor de língua estrangeira, desenvolver em sala de aula esse processo linguístico-cultural, contínuo, de ensino-aprendizagem.

Segundo a OIF¹⁰⁰, existem, na verdade, duas definições para o termo francofonia. A primeira, com inicial maiúscula, refere-se a governos, países ou instâncias oficiais que utilizam a língua

100 Disponível em: https://www.francophonie.org/sites/default/files/2023-05/comprendre_la_declaration_langue_francaise_diversite.pdf > Acesso em: 11 de fev. de 2024.

francesa. A segunda, com inicial minúscula, reporta-se às pessoas que têm em comum o uso do francês de maneira oficial ou co-oficial.

É ao geógrafo francês Onésime Reclus a quem devemos a invenção da palavra francofonia, que apareceu pela primeira vez em sua obra “França, Argélia e Colônias”, publicado em 1880. No entanto, ele não definiu o termo “francofonia”, mas sim “francófono”. Segundo o autor, francófonos são “todos aqueles que são ou parecem destinar-se a permanecer ou tornar-se participantes da nossa língua” (Reclus, 1883, p. 422). De acordo com Lacoste (2012, p. 46), a geopolítica constitui o estudo das rivalidades de poderes ou influências em um determinado território. A geopolítica da francofonia nos leva então a olhar para questões de poder e a influência que exerce, como, por exemplo, a Organização Internacional da Francofonia.

Em 1970, em Niamey (Níger), a língua francesa foi discutida por vinte e um (21) chefes de delegação de países. Esse grupo foi signatário da Convenção que criou a Agência de Cooperação Cultural e Técnica (ACCT), a primeira instituição intergovernamental francófona. Entre esses vinte e um membros, havia sete (7) na região da África Ocidental, seis (6) na região da África Central e do Oceano Índico, quatro (4) na Europa, um (1) na Ásia-Pacífico, dois (2) na América-Caribe e, finalmente, um (1) no norte da África e no Oriente Médio. Em 2005, a ACCT tornou-se a Organização Internacional da Francofonia, uma organização única e a principal operadora da Francofonia, como mostra a ACCT através dos seus textos fundamentais, sua convenção e sua carta (*Agence de coopération culturelle et technique*, 1970a, p. 2).

Hoje, a OIF conta com a representação de oitenta e oito (88) estados e governos participantes, ou seja, cinquenta e quatro (54) membros plenos, vinte e sete (27) observadores e sete (7) associados. O fato do francês não ser a língua oficial do país requerente não é um obstáculo à sua adesão à Organização, mas

a esse olhar que entendemos como multicultural, linguístico e cidadão. Para isso, permitimo-nos analisar como é construída essa formação do professor de francês, durante o Curso de Letras-Francês na UFPB.

CURSO DE LETRAS-FRANCÊS, SUA ESTRUTURA CURRICULAR, SEU EMENTÁRIO E A FORMAÇÃO PLURICULTURAL DO INGRESSANTE

No presente estudo, realizamos uma pesquisa analítica, bibliográfica e de análise de documentos institucionais acerca da formação dos licenciandos do Curso de Graduação em Letras-Francês da Universidade Federal da Paraíba. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, tendo como *corpus* os documentos oficiais e institucionais que regem o Curso, a saber: o Projeto Político Pedagógico de Curso (UFPB, 2006) e o ementário das matérias que compõem o referido Curso, um dos itens do PPC que permaneceu em vigor de 2006 a 2019. Este documento regulamenta a referida formação. O Curso de Letras-Francês é um dos mais antigos do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), tendo obtido a sua autorização de funcionamento no dia 29 de maio de 1952 e sendo reconhecido através do Decreto nº 38.146, de 25 de outubro de 1955.

Para a realização deste trabalho, no que se refere à francofonia, apoiamo-nos nos textos oficiais da Organização Internacional da Francofonia, como os *Textes fondamentaux - Convention relative à l'Agence de Coopération culturelle et technique*, a *Charte de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique*, e os *Status et modalités d'adhésion à la Conférence des chefs d'état et des gouvernements des pays ayant le français en partage*.

Objetivamos assim analisar e refletir sobre a formação do licenciando em Letras- Francês da UFPB, tendo como ferramenta essencial na sua formação a francofonia, mostrando que é de grande

importância a sensibilização desta para a tomada de consciência dos diversos espaços sócio-históricos e culturais ocupados pela língua francesa. O Curso, em seu PPC de 2006-2019, possui uma carga horária de duas mil oitocentos e oitenta (2.880) horas/aula ou cento e noventa e dois (192) créditos, contando com setenta e seis (76) disciplinas para serem cursadas em quatro (4) anos no mínimo e seis (6), no máximo, para o turno¹⁰¹ da manhã.

O PPC (UFPB, 2006) visa sensibilizar o futuro professor para que este, em sua construção acadêmica, reflita sobre a importância da língua em meio social, sendo um agente disseminador da leitura crítica de mundo, capaz de ler, analisar e produzir textos em diferentes linguagens, como podemos verificar no trecho a seguir:

O profissional de Letras deverá, ao concluir sua formação superior, estar apto a se posicionar, promover discussões e reformulações, criar novas experiências nas suas diferentes realidades, de acordo com suas possibilidades e especificidades, em diferentes situações que, evidentemente, dependem da utilização de diferentes recursos linguísticos (UFPB, 2006, p. 5).

101 Referimo-nos somente ao turno da manhã pois o Curso atualmente funciona nesse turno.

Como mencionamos anteriormente, a francofonia é uma ferramenta valiosa para a formação cidadã em sala de aula de Francês Língua estrangeira (FLE), visto que não se refere apenas aos sons da língua francesa, mas também às diversas realidades socioculturais que se expressam através da língua francesa. Portanto, esse olhar sobre ela, a nosso ver, deve ser levado em consideração nas formações de professores de francês, realidade em que muitos dos ingressantes ainda não iniciaram a sua vida enquanto docentes e estão descobrindo não apenas a língua, mas também os diversos aspectos que a compõem.

Ao observar o fluxograma e o ementário, notamos que as disciplinas de Fonética e Fonologia I e II se propõem a trabalhar as noções e definições preliminares pertinentes ao fonetismo do francês, mas sem estabelecer o que é considerado como pertinente à formação do aluno, ou seja, não evidenciam de forma explícita a francofonia, a pluralidade linguístico-cultural e social que identifica cada expressão individual e coletiva da língua francesa. Vale ressaltar que, segundo a OIF, são cinquenta e quatro países que têm como língua oficial o francês. Como podemos verificar no ementário do PPC, essas disciplinas visam tratar das

Noções e definições preliminares pertinentes ao fonetismo do francês. Estudo dos fonemas da língua francesa em contraste com o sistema fonológico do português. Estudo dos fatos prosódicos mais relevantes e transcrição fonética (UFPB, 2006, p. 94).

Percebemos que essas disciplinas propõem o estudo sistemático da fonética e da fonologia da língua francesa e de suas implicações no ensino e na aprendizagem do FLE, orientando para a prática de correção fonética em contraste com o sistema fonológico português. Lembramos que a língua portuguesa também é plural e que há muitos países lusófonos com suas características próprias, suas diferentes formas de se expressar nessa língua de partilha, formas individuais, regionais e nacionais. Cabe então

ao professor-formador despertar a tomada de consciência da pluralidade linguístico-cultural inerente a cada contexto geofísico e, também, a diversidade do falar das populações constitutivas, aspectos indispensáveis para o respeito às diferenças que se manifestam também no falar, na prosódia... na maneira de pronunciar cada língua compartilhada, plural e única, nas suas identificações individuais, regionais, nacionais e transnacionais. Cabe então ao docente consciente perceber essa pluralidade e respeitá-la.

Outro aspecto importante a ser colocado é que das seis (6) disciplinas de literatura, apenas uma aborda a francofonia, “Literaturas de Expressão Francesa”, apresentando apenas sessenta (60) horas/aula. As outras cinco (5) tratam apenas da literatura francesa, somando trezentas (300) horas/aula. Observamos assim uma diferença de oitenta (80) por cento no que diz respeito à carga horária¹⁰². Como vemos, devido à abrangência de países onde a língua francesa é praticada¹⁰³, nos cinco continentes, questionamos o pequeno espaço que é dedicado à francofonia nos ementários das disciplinas do Curso de Letras-Francês¹⁰⁴, durante todo o processo de formação dos futuros professores de FLE, poderíamos adiantar que o espaço que lhe é reservado no documento oficial, que rege tal formação, não nos parece significativo.

Chamamos a atenção para a francografia, que, segundo Cuq, é o termo que se refere à escrita em francês, distinto da francofonia, pois constitui o que é comumente chamado de africanidade, relacionando-se às identidades africanas, o que, neste caso, é possível através do universo literário. Ora, toda essa diversidade é colocada em apenas uma disciplina de sessenta (60) horas/aula. A

102 Disponível em: https://cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos%20antigos/ppc_letras_2006.pdf. Acesso em: 11 de fev. de 2024.

103 Disponível em: <https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-09/Statut%20et%20adhesion.pdf>. Acesso em 11 de fev. de 2024.

104 Adianta-se que essa realidade não é a mesma no novo PPC, adotado a partir de 2020.

pluralidade da francografia é, de certa maneira, silenciada durante a formação, no que diz respeito ao PPC de 2006. De fato, “É, em primeiro lugar, a ambição fazer escutar ao maior número possível de leitores uma voz singular: a da África” (Cuq, 2003, p. 111, tradução nossa)¹⁰⁵. A francografia é caracterizada por um desejo de divulgar escritores africanos.

A disciplina “Cultura dos Povos de Língua Francesa” pode ser cursada sem pré-requisitos, tendo uma carga horária equivalente a sessenta (60) horas/aula ou quatro (4) créditos. Ela traz como objetivo em sua ementa

Introdução à história e cultura dos povos de língua francesa. Relação entre cultura e sociedade. Diálogo entre produção e consumo de cultura. Relações interdisciplinares: história, literatura e cultura dos povos de língua francesa (UFPB, 2006, p. 93).

Nessa disciplina, o professor é levado a abordar o sociocultural na sala de aula, podendo usar como recurso a francofonia, já que o ementário propõe o diálogo entre cultura e sociedade de povos de língua francesa, ou seja, os francófonos. O Curso possui igualmente sete (7) disciplinas de estágio voltadas para a docência, sendo quatro (4) estágios teóricos que envolvem alunos de francês, inglês e espanhol, e três (3) de cunho prático, os estágios V, VI e VII, voltados para a iniciação à docência em língua francesa especificamente. Tendo em vista a perspectiva sociocultural, seria propício nessas disciplinas, assim como em “Cultura dos Povos de Língua Francesa” e “Literaturas de Expressão Francesa”, trazer a francofonia tanto com inicial minúscula quanto maiúscula para a sala de aula, podendo mostrar ao aluno em formação uma possibilidade também de se abordar a língua e a cultura do outro. Como as ementas dessas disciplinas não trazem essa proposta (UFPB, 2006, p. 97-98), cabe ao professor ter a consciência de abordar essa pluralidade em sala de aula.

105 C’est d’abord l’ambition de faire entendre au plus grand nombre de lecteurs une voix singulière: celle de l’Afrique (Cuq, 2003, p.111).

Analizamos também as disciplinas de Língua Francesa, que se dividem em oito (8) níveis diferentes, sendo o primeiro módulo o único sem pré-requisitos. Todos os níveis de língua possuem uma carga horária equivalente a sessenta (60) horas/aula, somando quatrocentos e oitenta (480) horas/aula. Entendemos que a prática didático-pedagógica a ser desenvolvida deve ser proposta de maneira que os aspectos linguístico-culturais tenham sido sensibilizados pelos outros níveis, sendo que em nenhum momento isso é apontado pelas ementas (UFPB, 2006, 93-94). Nas diferentes ementas de língua, não fica clara a presença da pluralidade do francês. Sabemos também que, além das ementas, existem os programas, sendo estes individuais, cabendo a cada professor a elaboração. Assim, mais uma vez, cabe ao professor, através de uma escolha individual, abordar a francofonia em sala de aula. Então, quais aspectos linguístico-culturais seriam tratados pelo curso? De qual ou quais culturas estaria falando o ementário?

Pode-se observar que grande parte dos livros didáticos (LD) de francês língua estrangeira, como aponta Paraguai (2012, p. 35), destaca em sua maioria, questões referentes à cultura francesa (da França hexagonal) enquanto que traços de outros países francófonos, são abordados de maneira superficial. Auger (2003) explica que na elaboração dos livros didáticos de FLE, a escolha marca o predomínio do uso do denominado francês standard falado na França e à cultura francesa da França metropolitana, acentuado quando estes são produzidos ao público iniciante [...] Quando analisamos sobre a presença de países francófonos, encontramos pouca representatividade ou quando encontradas, elas versam sobre uma abordagem turístico-geográfica sem muitas explicações sobre seu status na língua francesa e a relevância da escolha na publicação do livro didático (Gouveia, 2014, p. 39-40).

Nessa perspectiva, afirmamos que esses materiais didático-pedagógicos podem vir a ser ferramentas que “delimita[m]

a formação de representações sociais e linguísticas no que tange o pluralismo francófono” (Santorini, 2015, p. 90). Como apresentamos anteriormente, entendemos que a língua, além de ser um instrumento pelo qual estabelecemos comunicação, também está ligada às diversas comunidades linguísticas que se expressam através da mesma. Logo, ressaltamos a importância da presença da francofonia, que permite ao aluno ter outra visão da língua francesa, pois esta, além de ser um conjunto de elementos que constituem a linguagem falada ou escrita, como aspectos morfológicos, lexicais e fonéticos, por exemplo, também é um fator de identificação cultural. Rajagopalan (2003, p. 70) afirma que o verdadeiro propósito de se ensinar línguas estrangeiras é, sobretudo, pontificar a se comportar na língua do outro, apresentar outros modos de pensar e agir, transformar os nossos aprendentes em cidadãos do mundo.

Com isso, destacamos que a língua se apresenta de maneira indissociável à(s) sociedade(s) na(s) qual(ais) ela está inserida, pois, como bem coloca Labov, “nenhuma mudança ocorre num vácuo social. Até mesmo a mudança em cadeia mais sistemática ocorre num tempo e num lugar específicos” (2008, p. 20). Logo, não existe língua sem relações de interações sociais que exercem influências mútuas de poder, das quais todos participam, direta ou indiretamente. Tomemos como exemplo as representações sociais que existem das línguas estrangeiras. No imaginário social, a língua francesa é vista como chique, fina, elegante, associada facilmente ao glamour da arquitetura, da história, da moda, entre outros aspectos ligados à França e poucas vezes associada a outros países francófonos.

Constantemente escutamos sobre a beleza e a elegância transmitidas pela língua francesa, aliadas à imagem da França e de sua História conhecida pelos seus marcantes fatos, monumentos conhecidos, uma alta costura admirada e uma requintada gastronomia, para citar alguns pontos frequentes evocados por esta língua estrangeira (PORCHER, 1986).

Quando retomamos o percurso histórico do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, observamos que a transmissão de um conteúdo cultural considerado como erudito foi difundido durante muito tempo, onde essas representações eram disseminadas e possíveis estereótipos eram perpetuados, sem uma maior reflexão sobre eles (Gouveia, 2014, p. 10).

Acreditamos que o papel da francofonia é de grande importância na formação dos cursos de licenciatura de FLE, pois é também através dela que o futuro professor formará a sua identidade linguística, assim como esta fará parte do seu processo de formação profissional, visando a valorização da língua e da cultura do outro. Com isso, queremos dizer que ele será capaz de agregar novos conjuntos de características aos seus traços individuais, construídos ao longo da sua vivência, mas levando em consideração os diálogos estabelecidos por culturas e civilizações diferentes.

Visto que a língua francesa é partilhada por diversos países, é imperativo nos questionarmos sobre como esse mosaico cultural deve ser abordado na aula de FLE, pois, como Araújo (2007, p. 546), entendemos que se deve “colocar em evidência o que as diferentes culturas francófonas têm em comum entre si, e entre a cultura na qual os alunos de francês estão inseridos”, lembrando que toda cultura é plural, inclusive aquela dos alunos presentes na sala de aula.

Logo, consideramos que a francofonia deve se fazer presente já na graduação, para que esses alunos estejam sensibilizados a outras realidades, trazendo-as para as suas salas de aula a fim de instaurar e desenvolver a democracia e reforçar a solidariedade através de ações de cooperação multilateral, visando favorecer a educação, a diversidade cultural e linguística, além dos direitos humanos, como também propõe a Organização Internacional da Francofonia como objetivo e missão¹⁰⁶.

106 Disponível em: <https://www.francophonie.org/notre-valeur-ajoutee-41>. Acesso em 11 de fev. de 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo visou refletir sobre a formação dos ingressantes do Curso de Letras- Francês, possibilitando trazer um olhar mais analítico sobre o ementário utilizado no PPC entre 2006 e 2019 na UFPB, para verificar se as ementas que regem as disciplinas a serem cursadas durante a Graduação contaram, na sua constituição, com a presença da francofonia na formação dos futuros professores de francês.

Partimos do princípio de que a francofonia é uma ferramenta valiosa para a formação cidadã em sala de FLE, visto que esta não faz apenas referência aos sons da língua francesa, mas também às diversas realidades socioculturais partilhadas pela língua francesa. A nosso ver, ela se fez presente de maneira discreta na formação dos futuros professores de francês, dependendo muitas vezes de uma escolha individual do formador, não sendo diretamente colocada pelo ementário do Curso.

Como previsto, a França permanece como o país mais representado e utilizado para exemplificar ações do cotidiano, aspectos da educação, política, alimentação e outros. Apesar da presença dos demais países francófonos, essa permanece bastante reduzida, ocorrendo para enumerar quais países falam francês no mundo através da utilização de mapas. Quando ganham um maior destaque, observamos que os aspectos turísticos e geográficos são os mais escolhidos para a representação. (Gouveia, 2014, p. 62).

Consideramos que a sensibilização à francofonia possui um papel importante a ser ocupado nas formações de professores de francês, pois ela propicia uma tomada de consciência das diversidades linguístico-culturais da língua francesa, presente nos cinco continentes, visto que consideramos ser muito difícil dissociar a língua dos seus diversos aspectos socioculturais. Acreditamos que a francofonia pode servir como uma ferramenta de desenvolvimento humano e cidadão para a sua futura prática didático- pedagógica.

REFERÊNCIAS

A.C.C.T. Agence de coopération culturelle et technique. 1970a. *Textes fondamentaux. Convention relative à l'Agence de Coopération culturelle et technique. Etats membres de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique*. Québec: Agence de coopération culturelle et technique.

A.C.C.T. Agence de coopération culturelle et technique. 1970b. *Annexe à la Convention portant création de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique – Charte de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique. Convention relative à l'Agence de Coopération culturelle et technique. États membres de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique*. Québec: Agence de coopération culturelle et technique.

ARAÚJO, G. C. de. 2007. “Representações da francofonia na aula de francês língua estrangeira”. In: *Anais do VI Congresso de Letras - Linguagem e Cultura: Múltiplos Olhares*. Caratinga: Editora Atena, p. 324-399.

Brasil. 1996. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 de fev. de 2024.

CHIANCA, R. M. S. 2007. *L'interculturel: découverte de soi-même et de l'autre*. João Pessoa: Ideia.

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

BAKHTIN, M. 2002. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BUENO, S. 2007. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD.

GOUVEIA, D. H. V. de A. 2016. “Mosaico linguístico-cultural: os conteúdos culturais no livro didático écho” in *IV simpósio nacional de linguagens e gêneros textuais*. Campina Grande: Realize Eventos Científicos e Editora LTDA.

LABOV, W. 2008. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial.

LACOSTE, Y. 2012. *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. Paris: La Découverte.

MARCUSCHI, L. A. 2008. “Breve excursão sobre a Linguística no século XX”. In: MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, p. 24-46.

RAJAGOPALAN, K. 2003. *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.

RECLUS, O. 1883. *France. Algérie et colonies*. Paris: Hachette.

SANTARONI, S. D. dos S. 2015. “Representações da francofonia: o uso e desuso de livros didáticos na formação de professores de francês como língua estrangeira”. In: BAALBAKI, A.; CARDOSO, J.; ARANTES, P.; BERNARDO, S. *Linguagem, teoria, análise e aplicações*. Rio de Janeiro: UERJ/PPGL, p. 90-100.

UFPB. 2006. *Projeto político-pedagógico. Curso de graduação em Letras. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes*. João Pessoa: CCHLA. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/ppc_letras_2006.pdf. Acesso em: 21 de abr. de 2019.

Capítulo 9

Abordagem das estratégias de leitura nas atividades de compreensão escrita propostas pela coleção de livros didáticos de FLE *Défi*

Marilene Alves da Costa

Lino Dias Correia Neto

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na didática de línguas estrangeiras, a compreensão escrita é considerada como importante ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades que permeiam a aprendizagem de uma nova língua (Iyanda, 2009). Trata-se de um recurso linguístico-cultural constantemente solicitado na relação com a língua de estudo e que, quando convertido em objeto de ensino-aprendizagem, busca viabilizar a apropriação de diferentes saberes e *savoir-faire* da/na língua-alvo, bem como a constituição de um indivíduo-leitor crítico e autônomo.

Por conseguinte, a complexidade do ato de ler se coloca enquanto um desafio permanente no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE). Isso se deve ao fato de que conceber a leitura enquanto um processo interativo entre leitor e texto implica conduzir o aluno-leitor em um *continuum* de previsões e

inferências, no qual se estabelecem relações entre seus objetivos, conhecimentos prévios e as informações fornecidas pelo texto (Solé, 1998). Nesse cenário, a mobilização de estratégias de leitura (EL) desempenha papel essencial.

Tal como sustentaremos no decorrer das discussões aqui desenvolvidas, as EL são ferramentas que os alunos-leitores empregam durante a leitura para viabilizar e facilitar a compreensão de textos e que, conforme eles passam a refletir e a controlar a própria construção de significados, fornece-lhes independência, criticidade e autogestão no ato de ler (Leffa, 2016; Brauer, 2014; Solé, 1988). Face a isso, é relevante debruçar-nos sobre as condições do tratamento didático das EL no contexto de ensino de LE e, em nosso caso específico, de francês língua estrangeira (FLE).

Nosso interesse em direcionar reflexões sobre as abordagens das EL ao livro didático (LD) justifica-se pela centralidade que essa ferramenta desempenha no processo de ensino-aprendizagem, bem como pela sua inerente função detentora do discurso de autoridade (Silva Ota, 2009), buscando condensar, atualizar e tensionar tendências epistemológicas e didático-pedagógicas de diferentes objetos de ensino. Em se tratando especificamente do trabalho com a leitura, Tagliani (2011) aponta a potencialidade do LD no sentido de orientar o trabalho em torno desse objeto de ensino-aprendizagem, com destaque à abordagem das EL em atividades de compreensão escrita, tendo em vista que o LD constitui, em numerosas situações, a principal fonte de acesso à língua-alvo nas salas de aula.

Com base nessas considerações, apresentaremos, neste capítulo, um recorte dos resultados de uma pesquisa de cunho exploratório cujo objetivo principal foi analisar como a coleção de LD de FLE intitulada *Défi - livre de l'élève* aborda as estratégias de leitura em suas atividades de compreensão escrita. Buscaremos articular nossas análises e descrições a partir de três eixos

principais: I) as estratégias abordadas na coleção; II) a recorrência com que tais estratégias são abordadas; III) o percurso estabelecido pela coleção para a sistematização e a progressão das estratégias nas atividades de compreensão escrita.

Paratanto, abordaremos, nos primeiros tópicos, as concepções teóricas de leitura, com destaque à perspectiva interativa entre leitor e texto, bem como discorreremos sobre as principais EL mobilizadas na construção de sentidos. Discutiremos brevemente sobre o papel do LD, destacando-o enquanto ferramenta didática para a abordagem das EL em contexto de ensino-aprendizagem de LE. Em seguida, daremos enfoque à descrição e análise das EL mais recorrentes na coleção *Défi*. Por fim, traremos algumas considerações relativas à sistematização e à progressão, que se destacaram na abordagem das EL empreendida pelas atividades de compreensão escrita da coleção.

LEITURA E COMPREENSÃO

Apoiados na perspectiva interativa de leitura, aproximamos-nos da compreensão segundo a qual a leitura reflete o encontro e a influência recíproca entre o leitor e o texto, de modo que não considera um em detrimento do outro, mas, pelo contrário, os concilia. Essa perspectiva é apresentada por Solé (1998, p. 23), quando a autora aponta que “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”.

Uma classificação teórica bastante funcional para compreender as principais perspectivas de leitura são as concepções de leitura *bottom up* (ascendente) e *top down* (descendente) (Pietraróia, 2001). No primeiro modelo, o ascendente, considera-se que o significado está dentro do texto e ascende ao leitor por meio de um processo de extração, partindo da palavra para chegar

ao sentido global, sem que faça contribuições, bastando-lhe o conhecimento do código utilizado. Todavia, compartilhamos da concepção de Hervot e Norte (1997, p. 58) segundo a qual “ler não significa entender cada palavra mas, sim, apreender o sentido geral em um processo que engloba várias estratégias e técnicas.

Por outro lado, conferir ao leitor toda a origem do sentido, conforme admite o segundo modelo, descendente, implica dizer que a compreensão provém unicamente da bagagem de experiências e conhecimentos prévios que o leitor traz para a leitura, sem levar em conta o significado posto no texto pelo autor. Segundo Leffa (1996, p. 8), nessa concepção do ato de ler, “os olhos não veem o que realmente está escrito na página, mas apenas determinadas informações pedidas pelo cérebro. A compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles”.

Com base nisso, sem correr o risco de ser limitado ao polo leitor ou ao polo texto, o modelo interativo apresenta a integração dos dois polos, como uma síntese dos modelos supracitados, não centrando-se nem no texto nem no leitor, mas aceitando a relação recíproca entre eles. Assim, trazer o leitor para essa concepção como construtor de um novo significado não indica que o texto seja desprovido dele. É certo que o autor atribui sentido ao texto no ato da escrita, entretanto, de acordo com Solé (1998, p. 22), “o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”.

É válido notar que, por mais distintos que possam ser os modelos teóricos mencionados, ambos preveem que a compreensão escrita pode ocorrer em diferentes níveis, de acordo com os objetivos a serem alcançados. Nesse sentido, Hervot e Norte (1997, pp. 58-59) sinalizam que é possível que compreendamos somente o assunto geral do texto, a partir de um rápido passar de olhos; seus pontos principais, com uma leitura que demanda

mais atenção; e, então, seus detalhes, através de uma leitura mais aprofundada e minuciosa. De acordo com os mesmos autores, “cada nível [...] corresponde a uma fase da leitura que recorre a estratégias e técnicas específicas as quais, entretanto, podem ser usadas nas várias etapas da leitura, dependendo essencialmente do objetivo do leitor” (Hervot; Norte, 1997, p. 59).

A compreensão é, portanto, onde se pretende chegar com o ato da leitura enquanto processo de interação entre o leitor, seus conhecimentos prévios, seus objetivos e o texto.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Para Brauer (2014, p. 168), as estratégias de leitura são instrumentos utilizados para facilitar e resolver falhas na compreensão leitora. Tratam-se, segundo o autor, de ferramentas, técnicas ou métodos mobilizados, simultaneamente, no processamento da informação durante o ato de ler, possibilitando o seu desenvolvimento ou a sua alteração de curso. Inserida na mesma perspectiva, Solé (1998, pp. 69-70) esclarece que as estratégias de leitura não prescrevem totalmente o rumo de uma ação e, por isso, não podem ser tratadas como receitas infalíveis. Ainda assim, segundo a autora, um aspecto central das estratégias é a natureza autodirigida, na qual há a identificação consciente de um objetivo, juntamente com o autocontrole, que implica na supervisão e avaliação do próprio comportamento em relação a esses objetivos, permitindo ajustes conforme necessário (Solé, 1998).

A pertinência das estratégias de leitura se encontra, justamente, no fato de que, através delas, o leitor tem “a capacidade de avaliar a própria compreensão, fazendo com que a leitura deixe de ser uma atividade mecânica para se tornar um processo consciente de construção do significado”, como afirma Leffa (2016, p. 197). Desse modo, o leitor se torna autônomo, isto é, capaz de aprender

a partir dos textos que lê, à medida que identifica falhas na própria compreensão e mobiliza estratégias para a sua resolução.

No que diz respeito ao seu processamento, Solé (1998, p. 89) aponta a diferenciação dessas estratégias de acordo com três momentos: *antes, durante e depois da leitura*, embora muitas estratégias possam ser mobilizadas em diferentes fases. Isto é, existem estratégias previstas, especialmente, para o momento de preparação para a leitura, mas que podem ser empregadas, também, durante o processo mais acurado da leitura.

Em primeiro lugar, as atividades de pré-leitura são realizadas com vistas a sensibilizar o leitor acerca do texto que será lido, a partir da análise de elementos como títulos, subtítulos, prefácios, produções não verbais como fotos, ilustrações, gráficos etc., que se enquadram na definição de paratextos proposta por Genette (2009, pp. 09-10). Com base nesses elementos, o leitor pode ativar seus conhecimentos prévios, realizar previsões e levantar hipóteses provisórias sobre determinado tema. Em seguida, durante a leitura, o leitor poderá verificar suas predições, formulando novas e mais restritas hipóteses, de modo a preencher possíveis lacunas na compreensão. Por fim, com a finalização da leitura, algumas atividades ainda podem ser aplicadas, tanto para avaliar se, de fato, houve compreensão e interpretação, como para refletir acerca da mensagem do texto lido.

Pietraróia (2001, pp. 23-24) evidencia dois tipos básicos de estratégias de leitura com base em como ocorre a construção do significado durante o ato de ler, os quais o leitor domina e faz interagir, uma vez que a ausência ou o excesso de uma dessas estratégias pode curto-circuitar a compreensão, ou seja, pode comprometê-la. O primeiro tipo de estratégias, denominadas ascendentes (*bottom up*) são aquelas que partem das microestruturas do texto, visando a compreensão das unidades menores, letras, palavras, depois frases, para chegar à estrutura do texto e, então, ao seu sentido global. O segundo tipo, as estratégias descendentes

(*top down*), parte do sentido geral para alcançar os elementos de base (Pietraróia, 2001, p. 23).

Nesse sentido, cabe explicar algumas estratégias¹⁰⁷ que dialogam com a descrição apresentada por Pietraróia (2001), a saber: mobilização do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, *skimming*, *scanning* e leitura detalhada, caracterizando-se como ascendente apenas esta última, ao passo que todas as outras se configuram como estratégias descendentes, considerando que partem do global para alcançar as partes mais específicas do texto.

O conhecimento prévio é aquele que, segundo Koch (2003, p. 32), “se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência)”. Com base nele, é possível assimilar e compreender novas ideias oferecidas pelo texto, bem como levantar hipóteses sobre o mesmo.

O levantamento de hipóteses, por sua vez, diz respeito à realização de previsões acerca do tema abordado no texto em um processo de sensibilização para a leitura. Todavia, essa estratégia também pode ser empregada durante o processamento mais aprofundado do texto, levando em consideração que a leitura consiste em “um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que sucede no texto” (Solé 1998, p. 107).

A EL *scanning* (*balayage*, em francês) corresponde à uma leitura rápida, seja ela linear ou não, sem muita atenção aos detalhes, diferenciando-se da leitura denominada *skimming*

107 Limitamo-nos a essas estratégias por se tratarem das EL que emergiram da análise que será apresentada posteriormente. Temos ciência da importância de outras EL no processo de construção dos sentidos, tanto em língua materna quanto estrangeira, principalmente levando em consideração que as EL aqui mencionadas configuram apenas estratégias previstas para os momentos antes e durante a leitura.

(compreensão global do tema) por sua finalidade: a localização de informações específicas e pontuais. Leffa (2016, p. 199) entende essa estratégia como um rastreamento de fácil implementação pedagógica e esclarece que os “segmentos em que tipicamente se faz o rastreamento são compostos de números e palavras isoladas, em vez de frases e parágrafos”. Sendo assim, caracterizam-se pela busca de informações facilmente localizáveis, supridas por uma leitura superficial, sem a necessidade de o leitor ater-se aos pormenores do texto.

Por fim, a leitura detalhada consiste em ler o texto completo, de forma linear ou não, atentando tanto às ideias principais como às secundárias. Segundo Pereira (2010, p 85), “no caso de não ter obtido entendimento de um segmento lido, por falta de conhecimentos prévios sobre o conteúdo ou sobre o código linguístico, a solução pode estar na leitura detalhada”.

O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para Tagliani (2011, p. 137), o LD assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem, pois facilita a vida do professor. Todavia, à medida que esse instrumento oferece praticidade ao trabalho docente, isentando e liberando o professor da tarefa de planejamento exaustivo, ele também corre o risco de assumir o lugar de manual a ser seguido, um manual que pode ditar o conteúdo e como ele deve ser ensinado. Dessa maneira, “o que há, então, para o professor, é um *script* de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado”, afirma Lajolo (2000, p. 15).

Segundo a compreensão de Silva Ota (2009, p. 215), o livro didático revela-se como detentor de um discurso de autoridade, definindo e sistematizando conteúdos e métodos de ensino, primeiro em virtude de ser, muitas vezes, o único recurso de informação na escola e, depois, pela veracidade atribuída à escrita

e ao próprio livro didático, que faz com que este se constitua como a fonte máxima do saber pronto e acabado. Nessa esteira, a autora afirma que:

O LD, nas condições acima, acaba sendo a instância máxima de saber e de um saber que parece cristalizado, pronto e acabado. E, sendo o detentor desse saber, é o responsável por sua transmissão de forma mais “digerível” e atraente, mesmo dos conteúdos mais complexos, o que acaba, às vezes, por gerar uma abordagem superficial e descontextualizada (Silva Ota, 2009, p. 215).

Por outro lado, também é possível considerar o papel facilitador do LD. Diante disso, Richards (1998, p. 129) apresenta algumas razões para seu uso em contexto de língua estrangeira e segunda. De acordo com o autor, esse instrumento proporciona economia de tempo, orienta as aulas e discussões, além de tornar o ensino mais organizado e conveniente. Do mesmo modo, tal como afirma Riquois (2010, p. 605), em numerosas situações do contexto de Francês como Língua Estrangeira e Segunda, o LD pode ser uma das únicas fontes de acesso à língua-alvo, porque nem sempre há falantes dessa língua disponíveis para conduzir diálogos.

O uso do LD é questionado, em especial no ensino de línguas, em razão da abordagem comunicativa, que surgiu como forma de ruptura com os métodos considerados tradicionais. Nessa abordagem, Leffa (1988, pp. 231-232), destaca a relevância do uso de textos autênticos e da diversidade dos gêneros textuais no ensino de línguas. Isso pode se configurar, a partir da ideia do autor, como critério para identificar um LD que investe bem na abordagem da leitura, tanto em língua materna quanto estrangeira.

Assim, compreendemos que não se trata de suprimir o uso do LD, porém, cabe ao professor identificar a melhor maneira de instrumentalizá-lo para não correr o risco de segui-lo de forma acrítica. Sendo o LD, frequentemente, uma das únicas ferramentas

pedagógicas acessíveis para o professor, mas, sobretudo, para o aluno, tanto em sala de aula quando em casa, espera-se que ele forneça, conforme a compreensão de Bender e Baretta (2012, p. 1), suporte para a formação de leitores críticos e conscientes.

A esse respeito, é perceptível a compreensão segundo a qual o LD possui um papel central no ensino-aprendizagem (Tagliani, 2011), de modo que se pode presumir que se trata de uma ferramenta didática com forte potencial na orientação do trabalho com a leitura em LE, principalmente, quando se tratam das diferentes estratégias em suas atividades de compreensão escrita. É nesse sentido que reiteramos a relevância de analisar as estratégias de leitura contempladas nos LD de FLE, bem como sob quais abordagens essas estratégias podem ser mobilizadas.

PERCORRENDO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA COLEÇÃO *DÉFI*

Voltados para a análise da abordagem dada às estratégias de leitura coleção de livros didáticos de FLE *Défi* e direcionados para uma interpretação e construção de significados a partir das atividades de leitura emergentes do *corpus*, observamos que as atividades de compreensão escrita (CE) propostas na coleção abordam frequentemente quatro estratégias de leitura: 1- mobilização do conhecimento prévio; 2- levantamento de hipóteses; 3- *scanning*; 4- leitura detalhada). Do mesmo modo, elas se apresentam organizadas em duas etapas de atividades bem definidas, a saber: *avant de lire* (antes de ler) — referente à sensibilização para a leitura do texto base — e *lire, comprendre et réagir* (ler, compreender e reagir) — relativa ao processo mais acurado da leitura e compreensão.

Diante disso, apresentaremos e discutiremos, nas subseções a seguir, exemplos de atividades que ilustram a forma como cada uma das estratégias supracitadas é abordadas nos volumes da coleção

em foco. Iniciaremos pela mobilização dos conhecimentos prévios seguida do levantamento de hipóteses, pois são EL empregadas e, em geral, concomitantemente. Em seguida, trataremos da leitura parcial *scanning* para, finalmente, tratar da leitura detalhada, de modo que haja uma ideia de progressão entre as EL.

MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO

A primeira EL, notadamente recorrente nos volumes iniciais da coleção *Défi*, trata-se da mobilização dos conhecimentos prévios do aluno-leitor, equivalentes ao conjunto de aprendizados e experiências adquiridos ao longo de sua vida. A pertinência dessa estratégia se situa, conforme Pacheco e El Kadri (2021, p. 6), no fato de que “esse conhecimento pode ser acessado a qualquer momento para facilitar a assimilação de novas informações, além de ser essencial para formulação de hipóteses sobre o conteúdo que será lido”.

Embora o aluno utilize-se de sua bagagem de conhecimentos prévios durante qualquer prática de leitura, na coleção analisada, fica em evidência que a mobilização desses conhecimentos, antes de partir para a leitura do texto em sua totalidade, tem o objetivo de familiarizar o aluno acerca do assunto que será abordado na sequência. Essa estratégia pode ser empregada a partir da análise de um título, de uma imagem ou de outras pistas que o texto oferece, assim como podemos observar na atividade destacada a seguir.

Figura 1 - Mobilização do conhecimento prévio

Avant de lire

1. Utilisez-vous Twitter? Pourquoi?
2. Observez l'illustration. Selon vous, qu'est-ce que le « hashtivism »? Faites des recherches si nécessaire. 108

SOCIÉTÉ

LE HASHTAG ET L'ENGAGEMENT CITOYEN AU MAROC

Un hashtag, des vidéos collectives, des likes, des photos de profil pour dénoncer un problème de société ou pour défendre une cause, c'est ce qu'on appelle le hashtivism, et c'est la nouvelle manière 2.0 d'agir au Maroc. En effet, avec le développement du réseau Internet, les citoyens et citoyennes marocains utilisent la Toile pour organiser la contestation et développer la solidarité. Et ça marche! En 2018, trois grands mouvements sociaux sont nés au Maroc grâce au hashtag.

Ça a commencé en avril 2018 avec le hashtag #Nousboycoottons qui a mobilisé des milliers de Marocains. Ces derniers ont exprimé leur colère contre l'augmentation du prix des produits de la vie quotidienne via les réseaux sociaux. Le hashtag a été un vrai succès et le gouvernement a promis des mesures afin de surveiller les prix du marché.

Mohammed Casa @mohammed_casa
C'est scandaleux que l'eau et le lait soient si chers! Tout le monde en a besoin! #Nousboycoottons
14:20 - 19 avr. 2018

ZeïFes @zeifes
C'est super que les gens se soient mobilisés et aient donné leur sang pour soigner les blessés! #ONCF_baraka
12:20 - 15 nov. 2018

Le dernier en date: #il_a_dsser_seffri. Un collectif de défense contre les violences à l'égard des femmes a organisé, en novembre 2018, de nombreuses manifestations dans les grandes villes marocaines. Des sifflets ont été distribués à toutes les femmes. Mot d'ordre: si un homme te manque de respect dans un espace public, siffle!

Avant de lire

1. Utilisez-vous Twitter? Pourquoi?
2. Observez l'illustration. Selon vous, qu'est-ce que le « hashtivism »? Faites des recherches si nécessaire.

victimes sur Facebook et Twitter. Résultat: un énorme élan de solidarité à parcourir le pays!

Chaabane Anfa @chaabane
C'est vraiment important que les Marocaines soient descendues dans la rue pour se faire entendre! Continuons à agir ensemble! #il_a_dsser_seffri
15:40 - 28 déc. 2018

Fonte: Défi 3 - p. 82

A atividade acima (Questão 2) recomenda que o aluno observe a ilustração presente no documento e, em seguida, reflita sobre o que poderia ser o “hashtivism”¹⁰⁸. Ao observar os símbolos, os alunos que conhecem ou utilizam a rede social Twitter os associam automaticamente, associação essa que pode ser reforçada pela primeira questão. Nesse sentido, os alunos podem

108 Observez l'illustration. Selon vous, qu'est-ce que le « hashtivism »?.

buscar na memória conhecimentos prévios que possam auxiliar na sua compreensão ou na formulação de hipóteses a respeito do termo “*hashtivism*”. Aqueles que costumam utilizar, ou veem com frequência, hashtags no Twitter e/ou em outras redes sociais podem perceber, com mais facilidade, que se trata da união das palavras “*hashtag*” e “*activism*” (ativismo). Pinto et al. (2021, p. 14) ratificam esse ponto de vista quando afirmam que “tudo o que já sabemos sobre o assunto do texto certamente facilitará nossa compreensão a respeito do mesmo. É por isso que, dependendo do tema, alguns leitores terão mais facilidade em entender o conteúdo textual do que outros que não têm conhecimento sobre o assunto”.

Assim, com a percepção da combinação das palavras “*hashtag*” e “ativismo”, os alunos podem refletir sobre o conceito de cada palavra (a hashtag relaciona-se com assuntos e discussões que se desejam indexar e disseminar nas redes sociais, enquanto o ativismo refere-se, em um de seus sentidos, à atitudes morais e práticas sociais em prol de uma determinada causa) e os unir, em forma de possíveis ideias e previsões, que serão comprovadas ou rejeitadas durante a leitura do texto.

Ainda sobre esse exemplo, parece-nos relevante abordar a segunda parte da questão dois. Podemos observar que ela propõe um movimento interessante para uma atividade de pré-leitura ao sugerir que os alunos pesquisem um termo, caso avaliem que seja necessário: “*Faites de recherches si nécessaire*”. Os alunos que já conhecem o significado dos termos em foco (hashtag e ativismo) podem vir a dispensar essa pesquisa, ou realizá-la apenas para fins de confirmação. Em contrapartida, aqueles que não estão familiarizados com os termos, podem apreciar a possibilidade da pesquisa, pois esta poderá suprir a falta de conhecimentos prévios sobre a temática.

Constata-se, portanto, que a EL “mobilização do conhecimento prévio” se manifesta, em nosso corpus de análise, nas atividades de pré-leitura, correspondentes à etapa *avant de lire*,

uma vez que desempenha a função de introduzir a temática a ser abordada pelo texto, levando o aluno a explorar seus saberes e experiências de mundo. Para tanto, esse aluno tem a possibilidade de recorrer aos título e subtítulo do texto, às ilustrações presentes no documento, às palavras-chave, aos conceitos próximos e até mesmo a pesquisas.

LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES

A segunda EL identificada, também presente em grande parte das atividades de compreensão escrita dos quatro volumes analisados, consiste no levantamento de hipóteses e está fortemente ligada à estratégia anterior, uma vez que a mobilização dos conhecimentos prévios favorece a elaboração de hipóteses e previsões, antes e durante a leitura. Neste sentido, para levantar hipóteses, de acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015, p. 57), “podemos recorrer a vários aspectos: formato do texto, estrutura textual, ilustrações, títulos, subtítulos. Além disso, podemos recorrer a nossa experiência e aos nossos conhecimentos prévios sobre o que esses índices textuais permitem antever”. Com o emprego dessa EL, o aluno-leitor é capaz de antecipar o conteúdo do texto, podendo se preparar e se posicionar, antecipadamente, a respeito do tema. Trata-se de uma estratégia assídua em atividades de preparação para a leitura; no entanto, pode ser aplicada, também, no momento da leitura, quando as hipóteses provisórias e mais gerais são substituídas por hipóteses mais restritas (Solé, 1988, p. 107). Vejamos:

Figura 2 - Levantamento de hipóteses

UNITÉ 1

Avant de lire

1. Observez les illustrations. À votre avis, de quoi parle l'article?

2. À votre avis, la France est-elle un pays de jeunes ou de personnes âgées?

• *Pour moi, c'est un pays de...*

DÉMOGRAPHIE

L'âge des Français

Un pays de jeunes ou de personnes âgées ?

Après la guerre de 1939-1945, c'est le baby-boom : les Français ont beaucoup d'enfants. Les hommes et les femmes nés pendant le baby-boom ont aujourd'hui entre quarante-huit ans et soixante-treize ans.

Quel âge ont les Français ?

Pyramide des âges en 2016

Source : Insee, estimations de population, 2016

La ligne de vie des français

Aujourd'hui, les femmes françaises se marient en moyenne à trente-quatre ou trente-cinq ans, et les hommes, à trente-sept ou trente-huit ans. Les femmes françaises ont en moyenne deux enfants, et un premier bébé entre vingt-huit et vingt-neuf ans. Les femmes vivent jusqu'à quatre-vingt-cinq ans et les hommes jusqu'à soixante-dix-neuf ans.

Avant de lire

1. Observez les illustrations. À votre avis, de quoi parle l'article?

A City pop: 10,9% Au Luxembourg: 10,3% Et chez vous?

28 vingt-huit

Fonte: Défi 1 - p. 28

No que concerne à abordagem do levantamento de hipóteses como EL, colocamos em pauta a primeira questão da etapa *avant de lire*, cujo objetivo é levar o aluno a descobrir o tema do texto base de modo a orientar, desde já, suas expectativas de leitura e a favorecer a mobilização de eventuais conhecimentos anteriores concomitantemente. Seu comando orienta o aluno a observar as ilustrações presentes no documento para comentar, segundo suas observações e opinião, de que se trata o artigo: “*Observez les illustrations. À votre avis, de quoi parle l'article?*”.

Para levantar hipóteses a respeito do tema do artigo, o aluno deve observar detalhes dos personagens da primeira ilustração (dois hexágonos caracterizados que representam uma jovem e uma senhora): qual é a forma do seu rosto? (um hexágono, que representa o país França, pela sua forma); quais são os objetos da personagem à esquerda? (óculos, bengala); suas roupas, seus cabelos, sua pele.

Do mesmo modo, é importante que o aluno perceba, também, o gráfico. Mesmo que ele ainda não domine a leitura em língua francesa, poderá ter conhecimentos acerca de leitura de gráficos em sua língua materna e, além disso, as cores azul e rosa fornecem, em razão dos significados que lhes são culturalmente atribuídos, uma pista de que os dados do gráfico dizem respeito a homens, do lado esquerdo, e a mulheres, do lado direito.

Por fim, o texto traz uma linha do tempo com imagens representando família, casamento e morte que atuam, igualmente, nesse processo de levantamento de hipóteses, ilustrando a passagem do tempo na vida de uma pessoa. A partir da observação de todos esses elementos, o aluno poderá levantar hipóteses sobre o tema do artigo que será trabalhado: a idade dos franceses. Assim, com o desenvolvimento dessa EL, o aluno-leitor é capaz de prever e antecipar aquilo que ainda não foi lido, movimento que facilita a compreensão no momento da leitura.

SCANNING (BALAYAGE)

A terceira EL abordada na coleção, denominada *scanning* (*balayage*, em francês), refere-se a uma leitura superficial do texto, sem levar em conta seus detalhes, tendo por finalidade a localização de informações específicas. Essa estratégia se apresenta com maior frequência apenas no primeiro volume da coleção *Défi*, em decorrência do nível de leitura elementar dos alunos, enquanto nos demais volumes — referentes aos níveis A2, B1 e B2 do QECR —, ela se manifesta de forma bastante esporádica.

Afim de ilustrar como essa EL é trabalhada na coleção em foco, apresentamos acima uma atividade de CE do primeiro livro da coleção (p. 78) na qual se pode notar uma história em quadrinhos denominada “*Metz-Paris, Paris-Metz*” como texto base, cuja temática refere-se à rotina diária de uma mulher (Claire) que mora em Metz e trabalha em Paris, além de algumas atividades de compreensão. Dentre elas, sublinhamos a segunda questão, tendo em vista a conveniência de recorrer a estratégia *scanning* para a sua resolução.

De acordo com o enunciado proposto “*Complétez les horaires de Claire à l’aide de la BD*” (Complete os horários de Claire com a ajuda da HQ - História em Quadrinhos), o aluno deve retornar ao texto para completar as frases subsequentes com informações específicas, facilmente encontradas, levando em consideração que se trata de números: os horários em que os personagens realizam cada uma de suas atividades. Para tanto, o aluno não precisa, inicialmente, ler o texto em sua completude. Poderá localizar os horários através de uma leitura parcial, que consiste em passar os olhos pelo texto, identificando o dado solicitado em cada parte da atividade.

LEITURA DETALHADA

Por fim, a quarta EL em evidência no *corpus* de análise concerne a uma leitura detalhada do texto base, que consiste em uma leitura integral, mas não necessariamente linear. Segundo Leffa (2016, p. 199), essa estratégia “visa, tanto quanto possível, a compreensão total do texto, incluindo as ideias principais e os detalhes. É a leitura no sentido mais tradicional do termo, ou seja, a capacidade de usar as habilidades do ato de ler, incluindo as pistas grafonômicas lexicais, sintáticas e discursivas”.

O emprego das EL analisadas até o momento pode ajudar no sucesso desse tipo de leitura, visto que o leitor adentra o texto

O texto proposto para essa atividade de CE trata-se de uma matéria online concernente à possível falta de espaço para os Jogos Olímpicos no ano de 2096, escrita por Pierre Belmont, e se encontra acompanhado pela imagem de um robô disputando uma corrida ao lado de seres humanos, a qual ele está liderando. Para a compreensão do texto, o livro sugere duas atividades a serem realizadas no momento de preparação para a leitura, além de outras atividades previstas para o seu decorrer.

Realçamos a questão 4, correspondente à etapa “*lire, comprendre et réagir*”, tendo em vista que esta requer uma leitura completa e minuciosa do referido texto. A partir de seu enunciado — “*Pourquoi Patrick Clastres dit-il que les JO de 2096 n’auront pas lieu? Relevez ses arguments*” —, percebemos que o aluno deverá ler o texto com mais atenção, não necessariamente de forma linear, uma vez que os argumentos de Clastres se encontram ao longo dos parágrafos, não se tratando, portanto, de informações facilmente localizáveis a partir de um rápido passar de olhos, tal como datas, horários, preços, dentre outros.

À vista disso, constatamos que essa estratégia de leitura desempenha, nas atividades de CE propostas na coleção de livros didáticos *Défi*, a função de guiar o aluno-leitor para uma leitura integral do texto, com mais atenção às suas ideias primárias e secundárias, por meio da localização de informações que não se encontram somente com um rápido mover de olhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne às análises das atividades de leitura, identificamos a abordagem frequente de quatro EL, a saber: mobilização de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, *scanning* e leitura detalhada. Tendo em vista essas estratégias, classificamos as atividades evidenciadas anteriormente através da interpretação e análise dos enunciados das questões de compreensão

escrita e, com base nesse movimento, pudemos constatar que as atividades de leitura propostas pela coleção, na maioria dos casos, buscam preparar o aluno para a leitura conforme orientam a mobilização dos seus conhecimentos de mundo e o levantamento de hipóteses acerca do texto base.

Dessa forma, observamos que os volumes dessa coleção se preocupam com os momentos de sensibilização e compreensão mais acurada do texto, tal como mencionamos anteriormente; contudo, não apresentam atividades relativas ao terceiro momento apresentado por Solé (1998), a pós-leitura, que consiste na avaliação dos sentidos construídos, na reflexão da mensagem e, até mesmo, na conscientização das EL que foram mobilizadas. Ao finalizar as atividades referentes ao momento mais acurado da leitura, o livro didático parte para o trabalho dos pontos gramaticais (*travailler la langue*).

Pode-se concluir que a coleção *Défi* investe nas estratégias de leitura de forma substancial e sistemática, de modo que há uma notável progressão no emprego de uma estratégia para outra, isto é, as atividades de compreensão escrita partem sempre do uso das estratégias de leitura mais superficiais para as mais amplas e aprofundadas.

Com base nessas considerações, reiteramos a importância de aprimorar as abordagens para o tratamento didático das EL — enquanto instrumentos que podem facilitar o processamento do texto, munindo o aluno-leitor de recursos para resolver possíveis falhas na compreensão (Brauer, 2014) — no ensino-aprendizagem do FLE, através do papel primordial que a leitura desempenha na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois é principalmente a partir dela que as outras competências da comunicação podem ser desenvolvidas (Iyanda, 2009).

Por fim, cabe mencionar o papel fundamental do professor para mediar, em sala de aula, o trabalho em torno das EL, sem perder de vista a concepção de leitura aqui defendida, isto é, leitura

enquanto interação, bem como sua postura crítica diante dos recursos didáticos para o ensino de leitura, enquanto componentes decisivos para a formação de leitores críticos e estrategicamente proficientes em LE.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 12, p. 647-652, 2012.

BENDER, L. S.; BARETTA, L. *Estratégias de leitura no livro didático de língua inglesa*. Guarapuava, Paraná: Anais da XVII Semana de Iniciação Científica da UNICENTRO, 2012.

BERGMANN, J. C. F. *Aquisição de uma língua estrangeira: o livro didático como motivador*. Orientadora: Prof. Dra. Sandra Lopes Monteiro, 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2015.

BRAUER, K. C. N. *O Emprego das Estratégias de Leitura em Textos de Inglês como LE*. Rio Grande do Norte: HOLOS, v. 5, pp. 165-181, 2014.

CHAHY, F. et al. *Défi 1 : Méthode de Français*. Paris: Éditions Maison des Langues, 2019.

CHAHY, F. et al. *Défi 2 : Méthode de Français*. Paris: Éditions Maison des Langues, 2019.

CHAHY, F. et al. *Défi 3 : Méthode de Français*. Paris: Éditions Maison des Langues, 2019.

CHAHY, F. et al. *Défi 4 : Méthode de Français*. Paris: Éditions Maison des Langues, 2019.

GENETTE, G. *Paratextos Editoriais*. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

HERVOT, B. M.; NORTE, M. B. *O processo de leitura em língua estrangeira*. Presidente prudente – SP: Nuances, v. 3, n.3, pp. 58-66, 1997.

IYANDA, B. L. *Acquisition de la compétence langagière à travers la lecture : stratégies pour les apprenants du Français Langue Etrangère*. Zaria: ABUDoF, v. 1, n. 8, pp. 9-18, 2009.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016, 324p.

PACHECO, G. D.; EL KADRI, M. S. *Práticas de leitura em francês*. Londrina: MEPLEM, 2021.

PEREIRA, V. W. *A predição na teia de estratégias de Compreensão leitora*. Rio de Janeiro: Confluência, pp. 81-91, 2010.

PIETRARÓIA, C. M. C. *Questões de Leitura: Aspectos Práticos e Teóricos da Leitura em Francês Língua Estrangeira*. São Paulo: Annablume, 2001.

PINTO, P. T. *Estratégias de leitura em Língua Inglesa: nível básico*. Araraquara: Letraria, 2021.

RICHARDS, Jack C. et al. *Beyond training: Perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RIQUOIS, E. *Acquérir une compétence lectoriale en français langue étrangère et seconde*. Nova Orleans: Congrès mondial de Linguistique française-CMLF 2010, 2010.

SILVA OTA, I. A. *O livro didático de Língua Portuguesa no Brasil*. Curitiba: Educar, n. 35, p. 211-221, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAGLIANI, D. C. *O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos*. Belo Horizonte: RBLA, v. 11, n. 1, pp. 135-148, 2011.

TILIO, R. *O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. 7, n. 26, 2008.

Capítulo 10

Curadoria de vídeos na educação linguística em francês: visada crítica sobre a *playlist T'as 5 minutes?*

*Maria Clara Leite Figueira
Marcella dos Santos Abreu*

INTRODUÇÃO

Nas redes sociais, é recorrente encontrar influenciadores que ministram, por meio de vídeos, conteúdos em línguas estrangeiras. Durante a análise dos planos de aula dos estudantes em formação e das aulas de estágio de língua francesa, notou-se que os futuros professores da língua frequentemente fazem referência ao trabalho desses influenciadores digitais, ocasionalmente sem conduzir uma avaliação crítica.

Diante dessas considerações, optou-se por explorar a *playlist T'as 5 minutes?*, do canal *Français Authentique*, criada por Johan Tekfak, entre as diversas *playlists* desse gênero, disponíveis no *YouTube*. Essa decisão orienta a resposta à pergunta de pesquisa: quais são os limites e as possibilidades de uso da referida *playlist*, como recurso didático na curadoria de materiais por parte de professores engajados no ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE)?

O objetivo principal consiste em analisar, sob a perspectiva dos critérios de curadoria digital de materiais (Deschaine; Sharma, 2015; Araújo, 2019), as oportunidades proporcionadas por essa playlist no contexto do ensino-aprendizagem da língua francesa. A base teórica propõe uma abordagem que reinterpreta as metafunções da linguagem, seguindo as ideias de Pinheiro (2015) e Lima-Silva (2018). Além disso, são apresentadas reflexões sobre os conceitos de educação linguística e multimodalidade no ensino de línguas adicionais.

Por meio desse debate, busca-se construir uma reflexão crítica relevante para professores de línguas em formação e em exercício, especialmente aqueles que lecionam francês. Essa iniciativa visa incentivar uma seleção criteriosa dos materiais utilizados em seus planos de curso, promovendo a construção de um repertório autoral por meio dos processos de curadoria digital.

REFERENCIAL TEÓRICO

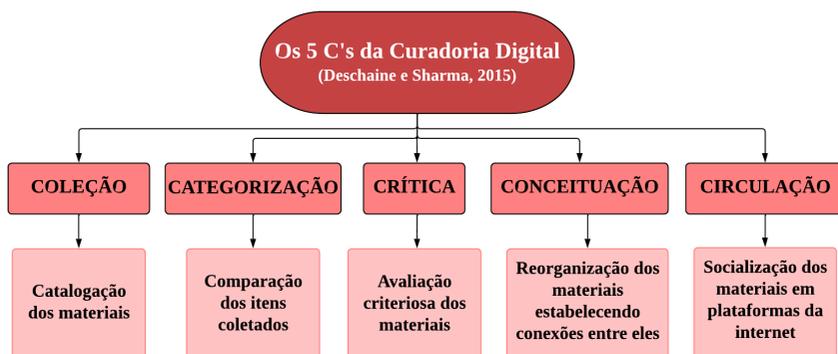
Esta pesquisa, que tem como foco a curadoria digital de recursos difundidos para o ensino-aprendizagem de francês (Araújo, 2019; Deschaine; Sharma, 2015), parte das abordagens da Gramática Sistêmico-Funcional e da Gramática do Design Visual, ambas concebidas para a leitura de imagens fixas, e pretende chegar à análise multimodal do gênero representado na *playlist T'as 5 minutes*, o vídeo, com as especificidades propostas por Pinheiro (2015) e Lima-Silva (2018). Além disso, promove uma reflexão sobre os conceitos de educação linguística e multimodalidade, no campo da Linguística Aplicada.

Curadoria digital de materiais - Os 5 C's da curadoria digital

Na contemporaneidade, diante da velocidade acelerada com que as informações circulam, torna-se crucial o exercício da

curadoria de recursos digitais. Conforme indicado por Deschaine e Sharma (2015), este procedimento possibilita a escolha, organização e arquivamento adequado dos materiais. A relevância desses recursos no contexto educacional é o elemento central a ser considerado pelos estudantes.

Curadoria digital de materiais - Os 5 C's da curadoria digital



Fonte: elaborado pela autora (2023), com base em Deschaine; Sharma (2015)

Esse percurso engloba a passagem pelos cinco C's da curadoria digital, conforme proposto pelos mencionados autores. Inicialmente, ocorre a coleta de materiais em diversas fontes, como livros, plataformas de mídia e redes sociais, durante a fase de coleção. A habilidade de classificar e organizar informações de maneira lógica e coerente em categorias específicas caracteriza a etapa de categorização. A fase subsequente, a crítica, concentra-se na avaliação criteriosa dos materiais, desempenhando um papel essencial nesse processo. Posteriormente, na etapa de conceituação, o professor reorganiza e reaproveita os dados previamente selecionados e criticados. Por fim, a circulação visa disponibilizar os recursos em plataformas digitais abertas e gratuitas.

Numa definição em construção de curadoria digital na Linguística Aplicada, Araújo (2019) destaca o papel do curador, que seleciona materiais considerando sua qualidade e pertinência ao conteúdo. Posteriormente, avalia esses materiais com base em sua relevância, editando-os para contextualizá-los e adicionando uma perspectiva. Em seguida, realiza a formatação, classificando e hierarquizando o conteúdo, para, por fim, compartilhá-lo com seu público-alvo.

Esse processo vai além da simples reunião de links, sites e vídeos em uma plataforma específica. As etapas não precisam ser seguidas rigidamente, sendo passíveis de exclusão ou adaptação, desde que resultem em uma curadoria eficaz (Beviláqua *et al.*, 2021).

Diante desse cenário, ao analisarmos o objeto de estudo e integrarmos a releitura das metafunções textuais, ressaltamos a importância de um processo de curadoria eficaz quando devidamente sequenciado e planejado. Isso conduz os professores em formação de língua (especificamente do francês) a uma reflexão na escolha de materiais multimodais que atendam às necessidades educacionais dos estudantes na era da cibercultura (Santos, 2019).

Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) e Gramática do Design Visual (GDV): uma releitura das metafunções da linguagem

Aqui temos outro conceito em foco: os letramentos multimodais. Reconhecemos a importância de abordá-los por meio de teóricos que ampliam a discussão para além da escrita, chegando a gêneros como vídeos, que incorporam elementos multissemióticos. Nesta seção, apresentaremos de maneira sucinta os princípios da gramática sistêmico-funcional (GSF) e da gramática do design visual (GDV), culminando na releitura desses conceitos.

A GSF, proposta por Michael Halliday na década de 1970, foca na análise funcional da língua, destacando escolhas

linguísticas não arbitrárias, mas influenciadas pelo contexto social, cultural e comunicativo. A metafunção da linguagem, conforme o linguista britânico, compreende aspectos ideacionais, interpessoais e textuais, analisando como a linguagem atende a funções comunicativas e expressa significados.

Saindo desse contexto, transitamos para a Semiótica Social, na qual a análise de signos e símbolos na interação humana é abordada. Teóricos como Theo van Leeuwen e Gunther Kress (1996) desenvolveram uma visão multimodal da semiótica, o que resultou na contribuição para a Gramática do Design Visual. Esta última aborda a análise de componentes visuais, incluindo formas, cores e layouts, e aplica princípios semióticos aos estudos da criação de significado visual.

A GDV oferece uma análise precisa da comunicação visual, permitindo a compreensão da construção de narrativas, disseminação de ideologias e influência nas percepções do público. Embora Kress e Leeuwen não tenham usado diretamente a GSF em análises visuais, há conexões entre as noções de metafunção da GSF e a análise de práticas visuais propostas por eles, ambas visando entender como elementos linguísticos ou visuais constroem significado e expressam relações sociais e ideológicas (Pinheiro, 2015).

Dessa forma, parte-se para a releitura dessas metafunções conduzida por Pinheiro (2015) e Lima-Silva (2018), tendo como fundamentos os estudos de Halliday (1978) e Kress e Leeuwen (1996), contribuindo para a ajustagem dessas metafunções, visando o desenvolvimento de uma análise multimodal de vídeos:

[...] em relação ao vídeo, deve-se ressaltar que se trata de uma tecnologia multimídia que envolve diversas tecnologias para a construção de significados multimodais através da combinação de movimento, língua, fala, efeitos sonoros e vários elementos semióticos visuais que não estão apenas justapostos,

mas se integram, formando significados que se somam aos outros meios na configuração dos sentidos (Pinheiro, 2015, p. 214).

Esta abordagem considera o vídeo como uma tecnologia multimídia complexa, integrando movimento, linguagem, fala, efeitos sonoros e elementos visuais semióticos para formar significados. Com base na releitura realizada por eles, compreendemos que, ao analisar a estrutura do vídeo, somos capazes de apreender sua totalidade, considerando sua ambientação, cores e formato, o que nos proporciona uma experiência mais profunda.

Durante essa análise, observamos atentamente o discurso do orador, identificamos a progressão da gravação e examinamos minuciosamente a organização do conteúdo. Integrando esse processo com nossas próprias experiências, visamos captar a intenção subjacente do produtor por trás das gravações e compreender os objetivos almejados com o vídeo.

Educação linguística e a Multimodalidade no ensino de línguas adicionais

Durante a pesquisa, foi desenvolvida uma compreensão aprofundada sobre a curadoria digital, as metafunções na análise, a educação linguística e a multimodalidade no ensino de línguas adicionais. Essa fase permitiu a exploração de conceitos de grande interesse para os professores em formação, em uma sociedade que vivencia uma diversidade de modos de interação e produção de sentidos.

Ao investigar a educação linguística, confronta-se a perspectiva centrada na França em relação à língua francesa, sugerindo deslocamentos para a compreensão de outras realidades, culturas e línguas. No contexto educacional, evidencia-se a conexão intrínseca entre o desenvolvimento reflexivo do professor em formação em língua francesa e a educação linguística. Essa abordagem pode ser interpretada como:

[...] De acordo com os contextos sócio-histórico-culturais de que participa, ao longo de sua vida, o sujeito adquire, desenvolve e amplia o conhecimento de/sobre sua própria língua, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de maneira geral e sobre os demais sistemas semióticos. É a esse processo de aquisição, desenvolvimento e ampliação de conhecimentos que se dá o nome de educação linguística (Bagno; Rangel, 2005 *apud* Vieira; Fialho, 2022).

Os educadores são convidados a compreenderem que essa abordagem vai além do ensino da língua, envolvendo reflexões sobre língua como sistema e educação como mais do que mera aquisição de conhecimento (Grilli, 2020). Conhecer a realidade do estudante de língua francesa em Teresina - Piauí é crucial, requerendo a adaptação de planos de aula e práticas para incorporar recursos digitais em francês.

Esse entendimento demanda sensibilidade perante a diversidade cultural e linguística, exigindo o reconhecimento e a valorização das distintas línguas que integram um contexto educacional. Visa promover a inclusão, respeitando e incentivando a utilização de variados dialetos, o que contribui para enriquecer o ambiente de ensino-aprendizagem. Conforme enfatizado por Carvalho (2010), ser educado linguisticamente implica movimentar-se dentro de uma concepção pluralista da língua.

Considerando essa perspectiva, ao analisar um falante nativo, reconhece-se que ele traz experiência na interação social local, contudo, isso não implica possuir automaticamente as habilidades, conhecimentos, técnicas ou capacidade crítica fundamentada em teoria e metodologia para ensinar e aprender. É necessário um cuidado profissional ao considerar diferentes contextos da língua, desmistificando o “mito desse falante nativo” (Rajagopalan, 1997 *apud* Cavallari, 2005) e priorizando a criticidade em todas as experiências de ensino-aprendizagem.

Assim, destaca-se a relevância da diversidade linguística ao desenvolver recursos de forma crítica, ultrapassando as limitações do monolinguismo como parte fundamental da formação de professores. Na análise dos modos de construção de significado nos materiais escolhidos para este trabalho, são exploradas as discussões sobre multimodalidade, contribuindo para o enriquecimento do debate sobre a criticidade em relação aos recursos didáticos. A importância dos letramentos multimodais no contexto das transformações nas mídias digitais é evidenciada, reconhecendo que a expressão híbrida e multimodal desempenha um papel crucial na contemporaneidade, conforme indicado por Kalantzis *et al.* (2020).

É observável a necessidade de orientar os estudantes por meio dessa abordagem, integrando diversas habilidades e promovendo discussões críticas sobre como mediar esse processo. O impacto significativo do multimodal nas práticas de consumo de informações e comunicação é destacado, especialmente no contexto digital.

[...] as mídias digitais fazem reconsiderar as bases das discussões teóricas e das práticas pedagógicas, levantando desafios, ao mesmo tempo, profundamente preocupantes e emocionantes para o trabalho no campo de ensino de línguas e de suas práticas profissionais (Pinheiro *et al.* 2021, pág. 349).

Considerando o *YouTube* como um objeto multimodal, os educadores têm a responsabilidade de empregar adequadamente esse recurso, promovendo habilidades de leitura crítica diante da variedade de conteúdos oferecidos por indivíduos com distintas ideias e posições.

A análise conduz a uma ênfase na importância de uma abordagem educacional linguística associada à multimodalidade para a preparação do futuro docente de línguas, desafiando as

capacidades de leitura e interpretação diante dos gêneros digitais contemporâneos em uma sociedade progressivamente digital.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada assume caráter documental e bibliográfico, conforme Marconi e Lakatos (2003). Os vídeos da playlist *T'as 5 minutes?*, disponíveis no canal *Français Authentique* no *YouTube*, foram coletados e categorizados em 25/11/22. A planilha eletrônica utilizada na tabulação dos dados incluiu informações como título, link, conteúdo da aula, número de visualizações e categoria temática para cada vídeo.

Na data do levantamento, verificou-se que a maioria dos vídeos na playlist acumulava entre 13 e 30 mil visualizações em todas as categorias. Destaca-se que as categorias denominadas por nós como “Expressões” e “Gramática” foram as mais populares. Essa classificação foi baseada no foco principal dos vídeos em cada categoria.

Após uma seleção específica, dois vídeos foram escolhidos para análise, seguindo critérios predefinidos: I - um vídeo da categoria “Expressões”, a maior em quantidade e, dentro dessa categoria, com mais visualizações; II - um vídeo da categoria “Gramática”, a segunda maior em quantidade e, dentro dessa categoria, com mais visualizações.

Durante a análise, *frames* foram capturados para compreender a construção multimodal de sentidos. A abordagem ancorou-se na releitura das metafunções por Pinheiro (2015) e Lima-Silva (2018), destacando as dimensões textual, ideacional e interpessoal. Essa perspectiva possibilitou entender a estruturação dos significados, o diálogo com o público no contexto de divulgação e, principalmente, os interesses servidos ao apresentar regras e expressões em língua francesa.

ANÁLISE MULTIMODAL DE VÍDEOS DA *PLAYLIST T'AS 5 MINUTES?*

O primeiro vídeo, pertencente à categoria “Expressões”, apresenta três maneiras de iniciar uma conversa, a saber: “*quoi de neuf?*”, “*quelles nouvelles?*” e “*ça va?*”. Já o segundo vídeo, categorizado como “Gramática”, é uma explicação de Johan sobre *L'impératif*, onde ele aborda o significado, os momentos apropriados para sua utilização, bem como as regras e exceções associadas a esse modo verbal.

Foram realizadas capturas de tela tanto do site de Johan quanto dos comentários nos vídeos, destacando elementos relevantes para esta análise, com foco nas metafunções. Importante destacar que a perspectiva compartilhada neste relato é proveniente da experiência da autora, que atua como professora e pesquisadora em formação. Dessa maneira, as interpretações apresentadas refletem as noções, leituras, inquietações e discussões desenvolvidas ao longo de sua graduação, especialmente no campo dos Letramentos. A abordagem aqui proposta visa explorar as possíveis experiências ou representações que esses vídeos podem evocar em outros espectadores.

Na metafunção **textual**, a análise se concentra na estrutura das relações entre os elementos multimodais, conforme discutido por Pinheiro (2015). Com base nesse enfoque, observa-se que o vídeo 1, integrante da playlist *T'as 5 minutes?*, do canal *Français Authentique*, produzido por Johan Tekfak, foi publicado em 21 de agosto de 2017 e possui uma duração de 5 minutos. Registrando 163 mil visualizações até a data de coleta e categorização em 25 de setembro de 2022, é classificado como um vídeo de “Expressões” e destaca-se como o mais visualizado dentro dessa categoria entre os 16 vídeos disponíveis.

Por sua vez, o vídeo 2, também presente na mesma playlist do canal mencionado, tem uma duração de 5:30 sido publicado em 4 de setembro de 2017. Com 132 mil visualizações registradas até a data de coleta, é categorizado como um vídeo de “Gramática”, sendo, conforme a metodologia adotada, o mais visualizado nessa categoria.

Frames 1 e 2 da esquerda para a direita: capas dos vídeos 1 e 2



Fonte: capturas de telas realizadas pela autora via *YouTube* (2023)

Observou-se que os dois selecionados para a análise apresentavam layouts distintos (*frames* 1 e 2), embora a construção do roteiro permanecesse consistente, assemelhando-se aos outros 41 vídeos coletados. A maioria dos planos de fundo seguia o estilo do primeiro vídeo analisado, sugerindo que a estrutura era mantida.

A metafunção **ideacional** é vinculada ao teor representacional ou experiencial do vídeo, conforme indicado por Pinheiro (2015). Nesta análise, serão exploradas as possíveis interpretações que esse vídeo pode evocar nos espectadores, tomando como base a metafunção anterior.

Para abordá-la, seria mais apropriado examinar o material em sua totalidade, considerando tanto a sua imagem em movimento quanto os *frames*, que são representações estáticas. Essa abordagem mais abrangente permite lidar com os diversos recursos multimodais presentes, tais como os gestos do *Youtuber*, os movimentos, e os elementos sonoros integrados à produção (Pinheiro, 2015).

Os *frames* serão utilizados para transmitir parte da experiência captada por meio deles. Em seus vídeos, observa-se que Johan utiliza gestos com as mãos, expressa-se de maneira pausada e articula suas ideias de forma clara. Ele reitera os exemplos, garantindo que os espectadores compreendam cada palavra de sua explicação.

Consequentemente, aqueles que assistem a esse conteúdo podem desenvolver uma sensação de confiança. Um elemento que contribui para isso é o fato de Johan ser um falante nativo. Ele acrescenta credibilidade para quem visa aprender francês, uma vez que, com base em experiências anteriores, a preferência por um instrutor nativo é bastante evidente ao escolher vídeos desse tipo.

A percepção dos espectadores que acompanham esses vídeos é a de que estão recebendo um “benefício adicional”, pressupondo que um nativo possua um conhecimento mais profundo de sua língua em comparação a um estrangeiro. Dessa forma, acreditam que ninguém melhor do que o primeiro para explicar sobre o idioma e sua utilização.

[...] o termo nativo, em si, é considerado um ponto de referência teórico e imaginário, pois a ideia de um falante nativo que saiba sua língua perfeitamente bem, a ponto de ser considerado a autoridade maior para julgar aspectos como gramaticidade, não passa de um mito que facilmente nos remete à ideia de falante ideal empregada pelos gerativistas (Rajagopalan, 1997 *apud* Cavalari, 2005).

Nesse cenário, a consideração de um falante nativo obter o reconhecimento e a convicção de sua capacidade para assumir a função de educador em sua língua indicam uma postura de superioridade. Apesar de Johan possuir a vivência e a experiência de interação social em sua língua materna, ele não tem a capacidade de instruir outra pessoa por meio dessa prática.

Frames 3, 4 e 5 da esquerda para a direita: Johan falando sobre os tempos do *L'impératif*¹⁰⁹



Fonte: capturas de telas realizadas pela autora via *YouTube* (2023)

No comentário “*ce n’est pas important, à mon sens, pour vous*” (frames 4 e 5), Johan expressa a opinião de que não considera necessário abordar o passado desse verbo, indicando sua baixa relevância. Esse tipo de declaração pode desencadear desinteresse em estudantes, levando-os a negligenciar o tópico.

Embora isso possa parecer insignificante, quando se trata de utilizar o vídeo como recurso educacional para aprendizes de Língua Francesa, surge uma situação preocupante, como observado por Consolo e Porto (2011):

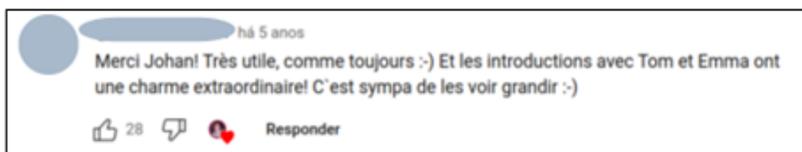
[...] o fracasso ou **sucesso na aquisição de uma LE** se dá não somente pelas ideias que o aluno tem sobre a língua-alvo, mas também pela relação que o professor estabelece com os aprendizes, com **o material didático** [...] (Consolo; Porto, 2011, p.77, grifo nosso)

109 Frame 3, 4 e 5 (tradução nossa): “Temos o passado e o presente – não vamos falar do passado neste vídeo porque o imperativo do passado é muito, muito pouco usado e não é importante, na minha opinião, para você.”

A partir da experiência proveniente desse discurso, os professores em formação expressam a preocupação. A responsabilidade de observar, analisar e avaliar os materiais estudados é fundamental (Araújo, 2019), e a discussão sobre o mito do falante nativo é retomada neste ponto. A perspectiva de Johan destaca mais uma vez que, ao ocupar essa posição, ele pode opinar sobre o que é ou não crucial aprender, influenciando potencialmente as percepções dos estudantes e espectadores.

É relevante recordar aqui as razões subjacentes a esse debate: a possível inadequação do material para estudantes de língua francesa, devido à ausência de criticidade presente nele. Essa falta de discernimento pode impactar negativamente como os estudantes se relacionam com o conteúdo e o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 1: comentário no vídeo 1 falando sobre os filhos (Tom e Emma) de Johan¹¹⁰



Fonte: captura de tela realizada pela autora via YouTube (2023)

No âmbito dessa metafunção, ao analisar as vivências, é essencial considerar a subjetividade do público como observadores. Então, diante dos vídeos analisados, percebe-se que o conteúdo produzido por Johan envolve os espectadores por meio de discursos, gestos e ritmo de fala, destacando ainda a presença de seus filhos (figura 1), conforme ressaltado nos comentários dos

110 Figura 1 (tradução nossa): “Obrigada Johan! Muito útil, como sempre :-). E as introduções com Tom e Emma são um charme extraordinário! É ótimo vê-los crescer :-).”

internautas. Essa estratégia visa promover uma conexão afetiva que, por sua vez, contribui para a próxima metafunção.

A metafunção **interpessoal** é fundamentada na construção da atitude orientacional em relação aos destinatários e públicos presentes e potenciais, bem como em relação ao conteúdo representacional dos discursos, abordando as relações e avaliações sociais a partir de um ponto de vista específico (Pinheiro, 2015). Esses conteúdos, aparentemente limitados a vídeos que ensinam expressões francesas ou modos verbais, revelam, quando analisados criticamente, indícios de intenções que vão além do propósito de ensinar e aprender francês.

No *frame* 6, destaca-se a presença de um produto da *Académie Français Authentique*, na qual Johan é proprietário. Surge um *pop-up* no centro, acima das legendas, direcionando para o site da academia. Ao lado, outro *pop-up* conduz a um dos vídeos, intitulado “*Ce que les membres de l’académie Français Authentique en disent*” (O que os membros da *Académie Français Authentique* têm a dizer sobre), suscitando a curiosidade do espectador sobre as opiniões dos membros da academia, provenientes de diversas nacionalidades, conforme indicado pelas bandeiras exibidas na capa.

Frame 6: legenda informando sobre as inscrições na AFA ao final do vídeo 2¹¹¹



Fonte: capturas de telas realizadas pela autora via YouTube (2023)

Ao examinar a descrição do vídeo (figura 2), nove links são identificados. Os dois primeiros direcionam para materiais de aulas gravadas por Johan. O terceiro disponibiliza legendas e a gravação no site. No quarto, há um curso pago, enquanto o quinto especifica que seus cursos estão disponíveis em todo o Marrocos, despertando curiosidade devido à história colonial do país com o francês.

Ao acessar o curso voltado para os marroquinos, não são percebidas diferenças em relação ao site principal. Em um vídeo, Johan explica que criou a academia para quem tem receio de falar francês, visando aprimorar o idioma para aqueles com conhecimento básico. No sexto link, ele oferece acesso gratuito ao seu material como uma amostra do que está disponível. No sétimo, os espectadores podem contribuir financeiramente todos os meses, por meio de uma plataforma com diferentes pacotes de recompensas.

111 *Frame 6* (tradução nossa): “Até breve na academia” “As inscrições encerram domingo”

Nesse espaço, Johan faz um apelo direto para ganhar seguidores em suas redes sociais, uma prática que, embora estranha, influencia positivamente nos algoritmos. O oitavo link direciona para baixar o aplicativo móvel da comunidade, enquanto o nono oferece cursos de desenvolvimento pessoal. Em seus vídeos, Johan, que se autodenomina engenheiro e não menciona formação pedagógica, aborda temas diversos sem respaldo teórico evidente.

Figura 2: descrição do vídeo 1¹¹²



Fonte: captura de tela realizada pela autora via *YouTube* (2023)

112 Figura 2 (tradução nossa): “3 expressões para iniciar uma discussão em francês”

“1º - Um extrato GRATUITO do Pacote 3:

2º - Descubra o Pack 3:

3º - Arquivos em PDF e MP3:

4º - Descubra todos os meus cursos:

5º - Meus cursos estão disponíveis em todo o Marrocos:

6º - Descubra meu curso gratuito:

7º - Apoie o projeto *Français Authentique* (OBRIGADO):

8º - Simplifique sua vida com o aplicativo gratuito:

9º - Descubra meus cursos de desenvolvimento pessoal:”

Em síntese, tudo o que foi observado até este momento, desde a estrutura do vídeo que oferece ao espectador um conteúdo conciso e eficiente em apenas 5 minutos, até as solicitações nos últimos links, especialmente no sétimo, indica o verdadeiro objetivo de impulsionar a comercialização de seus produtos. Essa intenção torna-se ainda mais clara ao levar em conta o quanto os indivíduos se sentem incentivados a participar para obter mais desse material.

Pode-se afirmar que Johan representa mais um criador de conteúdo no *YouTube*, alinhado com a vasta quantidade que encontramos na internet, visando a monetização de seus vídeos acessíveis e práticos. Ao abordar a problemática do falante nativo, observa-se que Johan assume a postura de detentor da língua em todas as suas comunicações, nos vídeos ou nos sites, e essa atitude é considerada suficiente. Ele reforça a ideia de que não é necessário possuir formação específica para ministrar aulas e oferecer cursos.

Surge, então, a indagação: estaria o professor, ao utilizar vídeos do canal *Français Authentique* como recurso didático para seu estudante, futuro professor de língua francesa, exercendo um papel crítico? Deveríamos adotar uma abordagem de professor reflexivo, conforme propõe a educação linguística, para que:

[...] estudantes e futuros profissionais que não irão simplesmente reproduzir cegamente o que acontece à sua volta, mas refletir sobre aquilo que se lhe apresenta, fazendo de suas práticas um exercício contínuo de reflexão. (Rodrigues, 2016, p. 23).

Com o intuito de favorecer essa postura reflexiva, almeja-se que os alunos, durante seu período de formação ou no estudo autônomo, sejam impactados por essa visão crítica e reflexiva em relação aos seus materiais didáticos, e que demonstrem habilidade em utilizá-los de maneira eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi possível explorar o processo de curadoria digital de materiais, analisando dois vídeos do canal *Français Authentique*. A análise, fundamentada na releitura das metafunções da linguagem, conduziu a uma reflexão sobre as potenciais aplicações da playlist para os planos de aulas de professores em formação de língua francesa, destacando a necessidade de abordagem crítica aos materiais disponíveis.

O alcance do objetivo geral, que consistia em compreender os limites e as possibilidades de uso da playlist no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, foi atendido através da análise crítica dos vídeos. Desafios foram identificados, principalmente ao considerarmos a perspectiva da educação linguística em FLE.

Foram estabelecidos quatro objetivos específicos, alinhados aos 5 C's da curadoria digital de materiais, visando atingir uma compreensão desse ponto: o primeiro englobou a coleta e categorização dos vídeos que foram acompanhados. No segundo, procedeu-se à análise crítica dos materiais com base nas metafunções da linguagem. O terceiro envolveu a reorganização do material e seu subsequente reaproveitamento, permitindo a utilização desse trabalho para apoiar outras pesquisas. O quarto objetivo compreendeu a disseminação do conteúdo para o público, etapa efetivada por meio da apresentação do trabalho em eventos científicos regionais e nacionais.

Em suma, as discussões desenvolvidas nesta pesquisa proporcionaram uma compreensão aprofundada e reflexiva sobre a importância de formular referenciais para uma curadoria digital alinhada às escolhas teórico-metodológicas da Linguística Aplicada. O objetivo final foi e segue sendo contribuir para a formação crítica do professor de línguas como curador-criador de seus materiais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. M. S. Curadoria digital: o importante papel do professor como curador de recursos educacionais digitais. In: FINARDI, K. R. et al. (Orgs). *Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada*. Campinas: Editora Pontes, 2019, p. 211–239.

BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R.; FIALHO, V. R.; LEFFA, V. J. Princípios de curadoria de recursos digitais em Inglês como Segunda Língua no ELO em Nuvem. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 74, p. 247 – 268, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80087> Acesso em: 27 jul. 2023.

CAVALARI, S. M. O Tratamento do Erro na Oralidade: Uma Proposta Focada em Características da Interlíngua de alunos de Inglês como Língua Estrangeira. *Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)*. São José do Rio Preto: UNESP, 233p. 2005. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93907/cavalari_sms_me_sjrp.pd. Acesso em: 26 jul. 2023.

CONSOLO, D. A.; PORTO, C. F. de C. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada, [S. l.]*, v. 10, n. 2, 2011. DOI: 10.26512/rhla.v10i2.1083. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1083> . Acesso em: 25 jul. 2023.

DESCHAINED, M. E.; SHARMA, S. A. The five Cs of Digital Curation: supporting twenty-first-century teaching and learning. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*. [online], v. 10, n. 1, p. 19 – 24, set. 2015.

FRANÇAIS AUTHENTIQUE. *L'impératif en 5 minutes (apprendre le français)*. 4 set. 2017. Um vídeo (5:30min) YouTube. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=rIG5WSS8Iks&list=PLFjbBR3UHcAJh77c6CUf-S1OR7YYTdzmnD&index=11> . Acesso em: 05 ago. 2022.

FRANÇAIS AUTHENTIQUE. *3 expressions pour démarrer une discussion en français*. 21 ago., 2017. Um vídeo (4:59min). YouTube. Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=e3dl4fx-T5PI&t=1s&ab_channel=Fran%C3%A7aisAuthentique . Acesso em: 05 ago. 2022.

GRILLI, M. Por uma educação linguística Translúngua e Decolonial: questões para o ensino de alemão. *Revista Iniciação & Formação Docente*, Uberaba, MG, v. 7, n. 4, p. XXX-XXX, 2020. Disponível em: https://www.educacaolinguistica.com/_files/ugd/7e4652_23619eb405f0435798e9337bcd206538.pdf . Acesso em: 16 set. 2022.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold. 1978.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, Gunther.; LEEUWEN, Van, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge. 1996.

LIMA-SILVA, Mayara Pereira. Vlogs e publicidade no YouTube: análise multimodal de estratégias publicitárias em vlogs no YouTube. 2018. Um recurso online (112 p.) *Dissertação (mestrado)* - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

PINHEIRO, P. A. Construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional: (novos) multiletramentos para a escola. *Veredas Atemática*. Vol. 19, n.2 - 2015, p.209 – 224. Jan. — jun. Juiz de Fora (MG). ISSN 1982 – 2243. [online].

PINHEIRO, P.; ROCHA, C. H.; COPE, B.; KALANTZIS, M.; TZIRIDES, A. O. Sentidos sem fronteiras para uma educação linguística transformadora: translinguagem e transposição na era do significado multimodal e mediado digitalmente em tempos pandêmicos. *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 22 (2), 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40921>. Acesso em: 25 jul. 2023.

RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: Entre as antigas pressões e os novos desafios. *Signum: Estudos da Linguagem, [S. l.]*, v. 19, n. 2, p. 13–34, 2016. DOI: 10.5433/2237-4876.2016v19n2p13. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/21848> . Acesso em: 25 jul. 2023.

SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina-PI: EdUFPI, 2019.

VIEIRA, D. A.; FIALHO, C. M. C. Migrantes de Crise e educação linguística. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (Org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 265 – 271.

Capítulo 11

Horizontes além do Ocidente: Outras visões para o Ensino de Francês como Língua Estrangeira na coleção *Défi*- volumes 4 e 5

Vitória Paloma Aguiar Alves

Maria Angélica de Oliveira

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo (hooks, 2017, p. 223).

Pelas palavras de bell hooks, inauguramos nosso texto que, sem pretensões de exaurir a discussão, visa instigar reflexões sobre a língua, elemento indissociável do fazer humano. hooks descreve o ressurgir da língua ao evocar um poema, firmemente enraizado em sua memória devido à imensa força de imposição que a língua exerce, uma força que não reconhece fronteiras. Nós a percebemos como uma força intangível da atividade humana, indomada pelas camadas que moldam a vida em sociedade. Apesar de toda sua diversidade e indomabilidade, no contexto institucional de

ensinagem, há uma pretensão de domar a língua, de cercá-la com as fronteiras do que e como ensiná-la, alicerçadas pelas vontades de verdade ocidentalocêntricas.

O ensino de línguas, como processo institucionalizado, é marcado por diversos fatores que, em conjunto, determinam as abordagens metodológicas e conteudistas a serem postas em prática em sala de aula. Esses fatores, comumente regidos pela hegemonia ocidentalocêntrica, como dizemos acima, são excludentes, pois valorizam a existência de apenas uma forma de ensinar e de aprender.

A escritora Mungi Ngomane (2022, p. 61), inspirada pela filosofia africana do ubuntu, aponta que “O ubuntu nos ensina que devemos observar o mundo sob todas as perspectivas, de todos os ângulos. Ao fazer isso, podemos extrair o máximo de compreensão possível sobre uma situação”. Assim, no que diz respeito aos processos de ensinagem, o ubuntu nos mostra a necessidade de contemplar as diversas formas de aprendizado e os diversos saberes que constituem o fazer linguístico - seja no ensino de língua materna ou no ensino de língua estrangeira.

Quanto ao ensino de língua estrangeira, especificamente de língua francesa, nota-se que o uso de manuais didáticos é primordial; dessa forma, os saberes apresentados nos manuais são, normalmente, aqueles que os aprendizes têm acesso, ditando assim aquilo que é mais “importante” ao aprendizado da língua.

Desta forma, no intuito de averiguar a pluralidade de saberes incluídos nos materiais de ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE), o texto que apresentamos é um recorte da pesquisa realizada em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *(Re) pensando o Ensino de Francês como Língua Estrangeira: Travessias discursivas e formas de epistemicídio nas coleções Alter Ego e Défi*, aprovado em novembro de 2023, que teve como objetivo geral analisar como se constroem a (não)presença e a (des)valorização de saberes para além do eixo ocidentalocêntrico coleções *Alter Ego* e *Défi*.

Partindo do princípio de que o processo de ensinagem de línguas envolve não apenas os conhecimentos de ordem linguística, mas também aqueles relacionados à formação cidadã, a análise dos manuais é alicerçada, substancialmente, nos estudos decoloniais (hooks, 2013; Mbembe, 2018; Mendes, 2022;) e nos estudos discursivos (Foucault, 2023), por defendermos a urgência não só da reflexão, mas sobretudo da realização de uma educação antirracista e equânime.

Neste texto, destacamos alguns dos resultados em que chegamos com a pesquisa supracitada, expondo recortes pertinentes à discussão; de antemão, afirmamos um significativo avanço no que diz respeito à diversidade de conteúdos trabalhados nos manuais de FLE, que, atualmente, seguem uma tendência de ampliação na rede discursiva que compõe o ensino.

DO EPISTEMICÍDIO AO ENSINO INTERCULTURAL: PERCURSOS DE ENSINAGEM DE FLE

O ensino de língua estrangeira perpassa inúmeros aspectos, dentre eles, a imersão nas práticas culturais que atravessam a língua alvo. Na língua francesa, falada nos cinco continentes, tais práticas são múltiplas e divergentes entre si, em uma grande diversidade de hábitos, convenções, manifestações linguísticas e tradições - todas essas questões fazem parte do processo de aprendizagem do idioma, visto que língua e cultura são intimamente associadas (Bagno, 2014).

Historicamente, o prestígio ocupado pela língua e cultura francesa faz com que o idioma seja, na contemporaneidade, fortemente disseminado para além do continente europeu, fortalecendo assim o seu poder linguístico-cultural. Tamanho poder, altamente conquistado em contextos de colonização, fez do francês um idioma em expansão, devido, sobretudo, à imposição linguística do colonizador. De acordo com Lagares (2013):

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).

Como visto acima, a validação internacional da cultura francesa, particularmente a parisiense, aproxima ainda mais o idioma de estrangeiros, fazendo com que existam aprendizes de língua francesa ao redor de todo o globo. Um fator marcante, porém, é a forma com que a língua é posta no meio institucional: comumente limitada àquela que é falada e vivida dentro da França, as marcas linguísticas e especialmente culturais dos países chamados francófonos são postas à margem, causando uma disparidade no ensino de língua francesa, que, como é sabido, está muito além do hexágono europeu.

Como os discursos são fatores constituintes das relações de poder na vida em sociedade, as vontades de verdade construídas e imbricadas na rede discursiva são aquelas cujo acesso é compartilhado (Foucault, 2023, p. 54). Isso significa dizer que a comprovação das “verdades” não reside necessariamente no aspecto factual, mas sim no aspecto do poder: o grupo que vive em ascensão social é aquele que tem o poder de ditar o que é verdadeiro. Assim, no ensino de língua, tem-se aquilo que pertence à branquitude, pois é a parcela social que mais participa do exercício do poder, agredindo as demais formas de saber.

À vista disso, a jornada de ensinagem é marcada por uma série de desafios, entre os quais se destaca o epistemicídio, um fenômeno que compromete a diversidade epistêmica e cultural. Carneiro (2005) conceitua o epistemicídio como uma forma de exclusão dos saberes e das perspectivas que não estão na ordem hegemônica, ou

seja, é uma das ferramentas que além de fortalecerem o regime da branquitude, deslegitimam os demais conhecimentos, a exemplo dos fazeres e saberes de países africanos de língua francesa, que pouco figuram em materiais didáticos.

Voltemos, pois, nosso olhar aos seguintes questionamentos: Como podemos perceber tamanha exclusão de saberes? De que formas eles são excluídos? Qual é o papel do material didático nesse contexto? De antemão, afirmamos que não há como responder de maneira generalizada, pois são muitos os meios e ferramentas de supervalorização do saber hegemônico, já que as políticas que operam na formação e no estabelecimento das culturas e conhecimentos ocidentalocêntricos como superiores são diversas, se reinventam e se fortalecem ao passar dos anos.

Uma dessas práticas é a necropolítica. Definida por Mbembe (2018), a necropolítica é uma espécie de regime estrutural que atua na tomada de decisão de quem vive e quem morre. Essa constatação, mesmo que pareça veemente, é justificada quando observamos o percurso histórico e as condições díspares de privilégios entre pessoas brancas e não brancas, pois “A lógica primária que sustenta o mundo ocidental é que vidas racializadas valem menos” (Andrews, 2023, p. 12). Assim, no pensamento de Mbembe, vemos uma realidade que é centrada na violência, na soberania e nos demais efeitos desumanizadores da colonização. O filósofo expõe sua concepção a partir do conceito foucaultiano de biopoder, considerando as formas práticas do domínio à vida:

Mas sob quais condições práticas se exerce o poder de matar, deixar viver ou expor à morte? Quem é o sujeito dessa lei? O que a implementação de tal direito nos diz sobre a pessoa que é, portanto, condenada à morte e sobre a relação que opõe essa pessoa a seu ou sua assassino/a? [...] Se considerarmos a política uma forma de guerra, devemos perguntar: que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano (em especial o corpo ferido ou o massacrado)? Como eles estão inscritos na ordem do poder? (Mbembe, 2018, p. 06).

Assim, a realidade racista, misógina e sexista em que estamos inseridos dita o curso daquilo que “deve” e “não deve” ser aprendido nas salas de aula - desde o ensino básico até o superior. Isso inclui, evidentemente, o ensino de língua estrangeira. Apesar de caminharmos em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, é importante remarcar a escassez de materiais de suporte didático que proponham uma diversidade maior em sua completude. Felizmente, com o crescimento dos estudos decoloniais, iniciamos um momento de ruptura na educação; materiais de apoio pedagógico vêm sendo desenvolvidos no intuito de expandirmos os horizontes de saberes, que não estão apenas no Ocidente.

Um desses materiais, que a partir de agora apresentamos, é a coleção de FLE *Défi*, que destaca a interculturalidade como princípio norteador, conforme afirmam os autores: “Em *Défi*, os fatores cultural e sociocultural se colocam a serviço das aquisições linguísticas” (Chahi et al., 2019, p. 2, tradução nossa)¹¹³. A coleção, que contempla dos níveis A1 até o C2 em língua francesa, com as habilidades previstas pelo Quadro Europeu Comum Referencial de Línguas (QECL), é dividida em 5 manuais. Neles, são propostas atividades diversas de leitura, escuta e produções escritas e orais.

Neste texto, tomamos para análise os manuais 4 e 5 da coleção *Défi*; essa escolha foi feita com base no fato de que os volumes finais, que já esperam um leitor proficiente, apresentam uma quantidade maior de textos escritos, bem como um nível maior de complexidade. Assim, de acordo com nossos objetivos de pesquisa, julgamos prudente selecioná-los. Em ambos os volumes, fizemos uma seleção de dois textos para a análise, que será descrita no tópico seguinte.

Para falar de cultura nos processos de ensinagem de língua francesa, adotamos os seguintes aspectos:

113 No original: Nous avons également accordé une place primordiale à l’interculturalité, car réagir et interagir à partir de sa propre identité et de son vécu est, selon nous, l’un des fondamentaux de la motivation en classe de FLE.

A aula de língua estrangeira deve, por um lado, apresentar elementos de cultura própria específicos da língua-alvo e considerados fundamentais: dados geográficos, históricos, políticos, etc., e, por outro lado, fornecer elementos de cultura cotidiana-compartilhada-ativa que permitirão ao aprendiz adquirir uma competência cultural que ele usará em seu encontro com a alteridade representada pelo universo complexo da língua, da cultura-alvo e de seus falantes (Chaves, 2012, p. 10-11, tradução nossa).¹¹⁴

A cultura *cotidiana, compartilhada e ativa* dos falantes de língua francesa é amplamente vasta, tendo em vista a diversidade dos países chamados francófonos. Dessa forma, é importante destacar que as obras foram analisadas com base no pensamento intercultural, ou seja, com base em um ensino que promova a integração e interação de culturas diversas, promovendo uma educação que respalde diálogos saudáveis entre hábitos, vivências e saberes distintos. Em outras palavras, o fator cultural é imprescindível em nossa pesquisa, que é guiada pela identificação de que saberes, de ordem sociocultural, estão presentes no material em análise.

Destacamos ainda o conceito de educação linguística intercultural, retratado por Mendes (2022, p. 125):

A educação linguística intercultural (ELI) representa uma dimensão mais ampla da democratização do acesso às línguas, maternas e estrangeira/segundas, e inclui não apenas o processo de ensino-aprendizagem

114 No original: La classe de langue étrangère doit d'une part présenter des éléments de culture cultivée propres à la langue cible et jugés fondamentaux: données géographiques, historiques, politiques, etc., et d'autre part fournir des éléments de culture quotidienne-partagé-ative qui permettront à l'apprenant d'acquérir une compétence culturelle qu'il utilisera dans sa rencontre avec l'altérité que représente l'univers complexe de la langue, de la culture cible et de ses locuteurs

de línguas em si, mas também a formação de professore(a)s, o desenvolvimento de currículos, o desenho de materiais instrucionais, os processos de avaliação e certificação e as políticas linguísticas criadas, em contextos institucionais ou não, para a promoção e a valorização das línguas, para o ensino-aprendizagem de línguas, para a formação de novo(a) s professore(a)s, entre outros aspectos.

Isto posto, no tópico seguinte, apresentamos nossas leituras acerca dos manuais, em que buscamos compreender não só os saberes expostos, mas também suas propostas de discussão a partir do que é dito, em busca de uma pedagogia engajada (hooks, 2017).

PROPOSTAS HORIZONTALIZADAS: UMA LEITURA DA COLEÇÃO *DÉFI* VOLUMES 4 E 5

Então, na verdade, a cultura da qual você quer falar é a maneira como se cultiva a si mesmo. Cultivamos nosso jardim assim como cultivamos nossa mente (Clément, 2012, p. 20, tradução nossa)¹¹⁵

A citação acima nos mostra que a cultura não é passivamente transmitida de geração em geração - ela molda e é moldada por cada indivíduo. Essa perspectiva pode também ser aplicada ao ensino de FLE, pois suscita um entendimento maior acerca dos diálogos culturais, mostrando que a cultura é uma prática constante, um cultivo compartilhado. Partindo desse ponto de vista, apresentamos abaixo a nossa análise do *corpus*, enfatizando a importância da interculturalidade nos materiais de apoio didático-pedagógico.

A coleção *Défi* foi lançada em 2019, e é estruturada de maneira “padrão” aos manuais de FLE: dividida em sessões internas, apresenta textos, materiais em áudio, explicações

115 No original: Donc, en fait, la culture dont tu veux parler, c’est la façon dont on se cultive soi-même. On cultive son jardin comme on cultive sa tête.

gramaticais e propostas de atividade (no formato de questões, apresentações, pesquisas e/ou desafios).

O primeiro texto analisado, intitulado *Quais são os padrões de beleza da mulher africana?*, aborda as raízes e a perpetuação do colonialismo: “É triste constatar que o colonialismo esteja sendo perpetuado por meio da moda, da cultura e da mídia” (Chahi et al., 2019, p. 46, tradução nossa)¹¹⁶. O texto discute os desafios enfrentados pelas mulheres africanas em meio à escassa representatividade nos padrões globais de beleza, influenciados pela predominância da identidade e estética ocidental:

Figura 1 - Beauté africaine

BEAUTE AFRICAINE

Quels sont les canons de beauté de la femme africaine?

Avec l'explosion des médias, d'Internet, la diffusion des séries télévisées de telenovelas en Afrique et la prolifération sur les marchés africains occidentaux, la femme africaine a perdu ses repères et ses modèles. Il y a la femme occidentale, oculifiant ainsi ses canons de beauté originels par le poète sénégalais Léopold Sédar Senghor dans son poème. *Femmes*

Désormais, (...) elles veulent toutes être blanches ou brunes, avoir des jambes interminables, avoir un teint clair-mat, être minces, être minces avec des lèvres charnues, une poitrine palpable, et un fessier rebondi. Elles ne lisent pas sur les moyens pour pouvoir atteindre leurs objectifs. Certaines engagent toutes leurs économies dans la chirurgie esthétique, dans l'achat de produits décapants et éclaircissants, dans l'achat de penneaux et produits coiffants, dans les injections de toutes sortes. Elles semblent vouloir être comme la femme africaine était fille de son pays tout noir (brun qui laissait au soleil). Elles veulent toutes désormais être blanches comme leur idéal, pour cela, elles se sont plongées dans la désignation: font les risques de cancer de la peau, elles utilisent des produits toxiques et dangereux (eau de javel, hydroquinone, eau oxygénée...). Elle est terminée l'homme et les femmes corpulentes avaient la cote. Complémentes par leur poids et leurs formes gonfles. Les femmes africaines se plongent de plus en plus dans des régimes froids pour apparaître chatives, anorexiques avec un postérieur plat comme une planche. Au Niger, les femmes corpulentes, dodues sont encore appelées. Leur forte corpulence était signe de santé, de bien-être, d'aisance. La femme maigre était considérée comme pauvre, malheureuse ou malade. Dans plusieurs pays de l'Afrique de l'Ouest, des concours de Miss beauté sont organisés pour récompenser les femmes fortes et d'une personne à une autre, les goûts et les couleurs ne se discutent pas. Le but de cet article n'est pas de renier les apports de la mondialisation et du modernisme, mais d'inviter la femme africaine à savoir en faire bon usage. Nous invitons les femmes africaines à garder leur identité culturelle et leur beauté naturelle.

Ah bon !

Léopold Sédar Senghor, poète, écrivain et premier président de la République du Sénégal (1960-1980), fait partie du mouvement de la négritude. Celui-ci revendique l'existence d'une identité et d'une culture propres aux communautés noires.

Ah bon !

Léopold Sédar Senghor, poète, écrivain et premier président de la République du Sénégal (1960-1980), fait partie du mouvement de la négritude. Celui-ci revendique l'existence d'une identité et d'une culture propres aux communautés noires.

Source: www.lesoir.ma/gm.com.br/leer-Ace-Mag-16/05/2018

Fonte: Défi 4, 2019, p. 46, adaptação

116 No original: Nous avons également accordé une place primordiale à l'interculturalité, car réagir et interagir à partir de sa propre identité et de son vécu est, selon nous, l'un des fondamentaux de la motivation en classe de FLE.

O texto faz referência ao poema *Femme noire* (Mulher negra), do escritor senegalês Léopold Sédar Senghor, apresentado em um boxe ao final do texto, que apresenta também o conceito de *negritude*; assim, mesmo que rapidamente, a leitura permite acesso a esse movimento tão importante à luta pela igualdade racial. Fora do saber hegemônico, a negritude se fortalece e mostra suas práticas de reexistência cultural. Também na forma de convite, o texto reforça a importância do devir negro, da preservação da beleza da mulher negra.

Na mesma ótica, o texto seguinte, *Boneca negra*, destaca a representatividade no contexto infantil, focalizando o mercado de bonecas negras e de cabelos crespos como uma iniciativa que celebra a diversidade. A narrativa ressalta a necessidade de romper com os padrões estéticos europeus impostos ao longo de décadas de colonização para observar o surgimento de brinquedos que abraçam a diversidade. O texto explora a importância crescente desse mercado não apenas no continente africano, mas também na Europa e na América. Assim, as bonecas se tornam uma materialização das lutas contra o apagamento cultural:

Portanto, as bonecas emergem como símbolos do fortalecimento da cultura afro, sendo consideradas até mesmo como “portadoras da história das comunidades africanas” (Chahi et al., 2019, p. 114, tradução nossa)¹¹⁷. O manual também destaca a diversidade das bonecas que compõem o mercado, evidenciando as subjetividades culturais. Resumidamente, o texto incentiva a formação de uma perspectiva abrangente sobre a beleza, desconstruindo padrões centrados na Europa. As bonecas, provenientes de Camarões, Mali, Senegal e Togo, possuem singularidades únicas de cada local, apresentando uma variedade de materiais de composição, tamanhos, cores e traços. Essa presença no manual proporciona ao público discente a oportunidade de explorar diversas particularidades culturais:

117 No original: Porteuses de l’histoire des communautés africaines

Figura 2 - Poupées noires

Petite fille noire cherche poupée qui lui ressemble... vraiment

En France et en Afrique, le marché des poupées à la peau sombre et aux cheveux crépus se développe, porté par l'essor du commerce en ligne.

Avoir 4 ans, s'appeler Bintou, Alassata ou Fatou et coiffer une poupée qui leur ressemble. Cette expérience est demeurée un rêve longtemps inaccessible à des générations de fillettes noires ou métisses. En Europe comme en Afrique, il a fallu s'affranchir des codes esthétiques européens imposés par des décennies de colonisation pour voir enfin se développer, notamment depuis les années 2010, des jouets respectueux de la diversité.

« Quand on est une maman sénégalaise ou ivoirienne, il est encore difficile de trouver une poupée noire dans les magasins de sa ville ou sur les marchés », explique la Camerounaise Madeleine Ayissi, secrétaire générale de l'association Ma Famille créative, basée à Dakar. Cette éducatrice spécialisée [...] a créé le Salon international du jouet éducatif et de la poupée noire, dans la capitale sénégalaise. « Quand on a commencé à en 2013, on a eu la surprise de voir arriver des exposants du Nigeria, de Côte d'Ivoire et même d'Afrique du Sud. Beaucoup de créateurs travaillent chacun dans leur coin de manière artisanale ou avec une petite production. Nous avons réussi à commencer à les fédérer et à les rendre visibles. Ils représentent presque la moitié des 65 exposants du salon et ils ont été assaillis de demandes ! »



résume Manuella Njomkam**. Car ces poupées ont en commun de mettre en valeur toutes les beautés noires et métisses, la richesse des cultures africaines et la mode afro, qu'elle soit traditionnelle ou *fashion*, avec l'utilisation du wax, du madras et de bijoux ethniques. Enfin, point majeur, elles ont toutes de vrais cheveux crépus ou frisés.

VEN EN VOUSSENTANT UN MOMENT EN VERTUS NOUSER LES BEAUTÉS NOIRES ET MÉTISSÉS, LA RICHESSE DES CULTURES AFRICAINES ET LA MODE AFRO, QU'ELLE SOIT TRADITIONNELLE OU FASHION, AVEC L'UTILISATION DU WAX, DU MADRAS ET DE BIJOUX ETHNIQUES. ENFIN, POINT MAJEUR, ELLES ONT TOUTES DE VRAIS CHEVEUX CRÉPUS OU FRISÉS.

Source: www.monde.fr, par Sandrine Berthaud Clark, le 10/12/2018

*Présidente de l'association Poupées des tropiques
**Créatrice de poupées franco-camerounaise

Fonte: Défi 4, 2019, p. 114, adaptação

Para concluir a nossa seção de análise, o volume 5 da coleção, que já apresenta conteúdos mais complexos, propõe discussões diversas acerca do racismo, mostrando-o como um elemento importante a ser trabalhado na aprendizagem de língua francesa. Os dois textos abaixo discutem diretamente sobre o racismo e suas manifestações no corpo social:

Figura 3 - Diferente, mais como todo o mundo - parte 1

UNITÉ **SOCIÉTÉ**

Différente, mais comme tout le monde



Musicienne, écrivaine, interprète, Tania de Montaigne sait tout faire. Avec deux essais remarquables et remarqués, *Noir: la vie méconnue de Claudette Colvin*, prix Simone-Veil 2015 [...] et *L'Assignation: les Noirs n'existent pas* (éditions Grasset), elle s'impose comme une voix libre dans la lutte contre le racisme. [...] Elle interroge notre histoire, refuse la victimisation, déconstruit les séparatismes, et ne jure que par l'égalité des droits et par une vision universaliste. [...]

Elle, par Marco Baggio, le 20/07/2019

ELLE Est-ce qu'il y a du racisme en France ?

Tania de Montaigne: Il y a du racisme partout, je ne sais pas une seule société où cela n'existe pas. Je défendrais en disant « je ne sais pas racisme » n'est pas intéressant, ça voudrait dire que tout le monde l'est sauf moi. Le langage, les structures d'évaluation des autres, tout est basé sur la hiérarchisation. L'idée de savoir et on est mieux ou moins bien. Alors on s'organise: les gens comme moi sont mieux, les autres moins. Avec le mot de George Flouf, un espèce de mot qui est devenu un slogan: c'est secret que l'on doit savoir. Pas pour répéter l'histoire des États-Unis mais la nôtre. La France est un des pays où les gens se mélangent le plus, c'est vrai, pourtant, il y a un racisme qu'on ne peut pas...

ELLE Pour autant, vous dites refuser de penser d'un point de vue moral ou victimaire, que cela ne vous intéresse pas ?

T.M. Ce sont des points de vue qui, selon moi, limitent mon champ d'action. Notre rôle, c'est de sortir de cette organisation figée en 1970 siècle qui dit qu'il y a des Blancs, des Jaunes, des Bruns, des Noirs et que chacun a fonctionnellement des capacités physiques et intellectuelles particulières. À partir de là, les non-Blancs sont réduits à une nature et dans tous les cas considérés comme des étrangers. Je pense que si un part de ce qui nous est commun, à savoir que nous sommes des êtres humains, c'est beaucoup plus simple: dès que quelque un se sent que nous ont des fondements, quels que soient sa couleur, son origine, sa religion, son sexe, son poids, sa taille, son handicap, son orientation sexuelle... Et à l'appartenance d'égalité et je dois agir puisque je suis citoyen. On veut alors des concepts très complexes, mais sans l'effet, qui réduisent la personne défendue pour justifier quelque soit le droit de l'être. - Les Noirs nous apprennent beaucoup, les handicapés sont une vraie richesse, etc. C'est une pensée capitaliste. On définit une personne parce qu'elle a une valeur. Mais alors, si l'on juge qu'une personne en est dépourvue, on ne la définit pas [...]

ELLE: Que pensez-vous du concept d'intersectionnalité ?

T.M: Pour moi, c'est ne s'envisager que depuis sa couleur de peau, sa religion, son sexe, son orientation sexuelle, sa rue... Dans une définition très restrictive: mon champ d'action est délimité par ma nature. Par conséquent, quand un sujet n'est pas en rapport direct avec celle-ci, je ne peux m'y intéresser que de l'extérieur. C'est nous couper d'une partie de notre citoyenneté, comme si on me disait: « Tu es compétente ici, mais là, non. » Or la citoyenneté

« On ne peut pas faire comme ça. [...] Il y a bien fallu admettre que la nationalité ne se définit ni par la couleur ni par la religion. Il faut arrêter d'en espérer sans cesse les gens ne qu'ils s'en occupent eux-mêmes... »

100 cent-cinq

Fonte: Défi 5, 2019, p. 150, adaptação

No texto acima, a escritora, musicista e atriz Tania de Montaigne é questionada, em entrevista, sobre a presença do racismo na França, sendo convidada a narrar algumas experiências de vida, por meio de perguntas como *Existe racismo na França?, E ainda assim, você se recusa a pensar de um ponto de vista moral ou vitimista? Isso não a interessa?* etc (Chahi et al., 2019, p. 150, tradução nossa)¹¹⁸. Portanto, o manual não apenas aborda o racismo como uma temática contemporânea e relevante para discussões nas leituras em sala de aula, como também o faz através de experiências e vozes negligenciadas. Ao compartilhar

¹¹⁸ No original: Est-ce qu'il y a du racisme en France ? ; Pour autant, vous dites refuser de penser d'un point de vue moral ou victimaire, que cela ne vous intéresse pas ?

as respostas de Montaigne, o/a estudante de FLE é exposto/a a conceitos essenciais na luta contra o racismo e a elementos que compõem a resistência negra (fig 3):

O que você acha do conceito de interseccionalidade?
T.M.: Para mim, significa não ver a si mesmo apenas do ponto de vista da cor da pele, religião, gênero, orientação sexual, sua rua... Em uma definição muito restritiva: meu campo de ação é limitado por minha natureza. Portanto, quando um assunto não está diretamente relacionado a ele, só posso me interessar por ele de fora. Isso significa nos isolarmos de uma parte de nossa cidadania, como se alguém estivesse me dizendo: “Você é competente aqui, mas não lá”. Mas a cidadania é 360 graus, você não precisa ser deficiente ou homossexual para ter sua opinião sobre questões de discriminação ligada à deficiência ou à orientação sexual. Assim que houver igualdade, todos têm um direito legítimo porque se trata de uma questão de organização da sociedade. A questão dos direitos é a cidadania. Não se trata de “seu” assunto, mas o nosso (Chahi et al., 2019, p. 150, tradução nossa).

Além de apresentar o conceito de interseccionalidade na fala da entrevistada, a página subsequente traz um box com uma nova definição: “[...] Atualmente, utilizamos o termo interseccionalidade para se referir a múltiplas formas de discriminação (gênero, classe social nacionalidade, deficiência...) a que uma pessoa está sujeita” (Chahi et al., 2019, p. 151, tradução nossa). A compreensão do conceito de interseccionalidade é crucial para a busca de um ensino equitativo, pois aborda a percepção de que a humanidade é composta por sujeitos diversos, participantes ativos de uma sociedade e, assim, relacionam-se intimamente, do nível individual ao coletivo.

O movimento de apresentar o conceito de maneira indireta antes de defini-lo pontualmente é, também, um fator marcante.

No ensino Intercultural, o protagonismo do/a estudante em seu processo de aprendizagem é essencial. Sua busca ativa é necessária para um ensino significativo e humanizador, pois demonstra que a figura do profissional docente é mediadora e não simplesmente transmissora. Tudo isso contribui com a noção de que não existe uma só maneira de aprender, pois são muitas as perspectivas de aprendizado.

O último texto analisado traz o termo *Raça* como fonte de discussão. O uso da palavra é preconceituoso? A ciência faz uso dessa terminologia de modo diferente? É necessário substituí-la? Questionamentos como esses são o que desenvolvem o texto abaixo:

Figura 4 - Le mot race

La science peut-elle se passer du mot « race » ?

Le 12 juillet 2018, les députés votaient la suppression du mot « race » dans la Constitution. Une décision qui interroge la science quand nombre de travaux, notamment en génétique et en médecine, s'appuient sur cette notion, sans lien aucun avec une quelconque idéologie raciste. Pour autant, l'embaras est là. Et bien là.

C'est à l'unanimité - ce qui n'est pas si courant -, que les 119 députés présents dans l'hémicycle ont décidé le 12 juillet 2018 de supprimer le mot « race » de la Constitution française. Rédigée en stipulant que la France « assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion », elle deviendrait « sans distinction de sexe, d'origine ou de religion ». Exit la « race », donc.

1. LE CONSENSUS S'EFFONDE

Pour justifier ce changement, les députés ont invoqué le fait que le terme « race » n'est pas scientifique. Une idée que le principal scientifique de l'Assemblée nationale (Cédric Villot), a également nuancée en rappelant que la science « peut parfois employer une terminologie scientifique. Ce qui ne signifie pas qu'elle est scientifique. Car on assiste depuis un quart de siècle à un passage en revue de la recherche sur les variations et différences génétiques entre populations humaines. Les données publiées à ce jour sont les données de la génétique humaine, qui ont permis de constater que les différences génétiques entre populations humaines sont les différences génétiques entre populations humaines. Les données publiées à ce jour sont les données de la génétique humaine, qui ont permis de constater que les différences génétiques entre populations humaines sont les différences génétiques entre populations humaines.

2. LA RECHERCHE

Le seul contexte dans lequel le mot « race » est utilisé dans la littérature scientifique est celui de la génétique humaine. Ce mot est utilisé pour désigner une population humaine qui présente une certaine diversité génétique. Cette diversité est le résultat de mutations et de migrations. Elle est le résultat de mutations et de migrations. Elle est le résultat de mutations et de migrations.

3. DES DONNÉES ETHNIQUES

Ce qui interroge, soit dit en passant, l'interdiction faite en France aux chercheurs de collecter les données ethniques, notamment lors des essais cliniques. « Même lorsque les données ethniques sont collectées, elles sont souvent mal utilisées. Elles sont souvent mal utilisées. Elles sont souvent mal utilisées.

La science peut-elle se passer du mot « race » ?

Le 12 juillet 2018, les députés votaient la suppression du mot « race » dans la Constitution. Une décision qui interroge la science quand nombre de travaux, notamment en génétique et en médecine, s'appuient sur cette notion, sans lien aucun avec une quelconque idéologie raciste. Pour autant, l'embaras est là. Et bien là.

C'est à l'unanimité - ce qui n'est pas si courant -, que les 119 députés présents dans l'hémicycle ont décidé le 12 juillet 2018 de supprimer le mot « race » de la Constitution française. Rédigée en stipulant que la France « assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion », elle deviendrait « sans distinction de sexe, d'origine ou de religion ». Exit la « race », donc.

Fonte: Défi 5, 2019, p. 152, adaptação

A utilização do termo “raça” é uma problemática explorada em diversas áreas. O linguista Marcos Bagno (2014, p. 50), ao abordar a presença de elementos racistas no saber-poder científico, destaca que “No século XIX, o racismo ganhou ares de ciência com

o desenvolvimento da eugenia, uma teoria pseudocientífica que tentava mostrar a superioridade da ‘raça’ branca sobre as demais ‘raças’ humanas”. Isso, sob uma perspectiva ocidentocêntrica, fundamenta as ações do colonizador, que busca “civilizar”, impondo suas próprias verdades.

Outra noção é abordada pelo antropólogo Kabengele Munanga, renomado nos estudos da negritude, que indica que, dependendo do ponto de vista ideológico adotado, o termo *raça* retém diversos significados. O autor (2009, p. 05) ressalta: “Ou seja, se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis”.

Como já mencionado, o termo pode ser interpretado em diversos níveis. O manual aborda predominantemente uma perspectiva geneticista, ilustrando isso com o exemplo de David Reich, que utiliza o termo entre aspas. Além disso, é apresentado um quadro (Figura 3 – Parte 2) que expõe diferentes terminologias de forma clara, fornecendo uma abordagem potencial para lidar com o problema: Etnia, origem, ancestralidade e população. Ao não apontar necessariamente uma palavra de uso “correto”, os autores indicam possíveis abordagens de interpretação para cada termo, enriquecendo a discussão proposta e instigando a reflexão entre alunos e alunas.

Figura 4 - parte 2

4. METTRE DES GUILLEMETS

Nombre de généticiens, au final, considèrent que le mot « race », avec ses lourdes connotations historiques, et sa nature à l'évidence sociale, ne devrait pas être utilisé en biologie. David Reich lui-même ne s'en sert jamais sans guillemets. Mais il rien plaide pas moins qu'il va falloir développer une façon « moderne et honnête » de discuter d'éventuelles « différences substantielles » entre groupes humains, sous peine d'être pris de court et démunis si de telles différences venaient à être découvertes.

Une chose est sûre en tout cas, les vicissitudes du mot « race » montrent à quel point il est contre-productif de demander à la science de définir les valeurs régissant les relations entre les humains : la biologie a d'abord été convoquée pour justifier l'inégalité extrême générée par l'esclavage et la colonisation, puis dans l'après-guerre pour théoriser une égalité parfaite entre groupes humains. Or, si l'humanité, au terme de dix mille ans d'évolution de la pensée morale, philosophique et scientifique, souhaite vivre en accordant à chacun de ses membres les mêmes chances et les mêmes droits, pourquoi diable aurait-elle besoin de l'aconction des toutes dernières recherches sur le génome pour le faire ? Si la diversité est un sujet d'ordre scientifique, l'égalité, elle, est un choix d'ordre moral.

PAR QUOI REMPLACER LE MOT « RACE » ?

Ethnie ?
Ce mot a l'avantage de mieux véhiculer le caractère en partie culturel des groupes considérés.

Origine ?
Il met en avant la dimension géographique de la diversité.

Ascendance ?
Il souligne qu'il s'agit de filiation.

Population ?
Neutre, il permet de désigner des groupes sans présager de leurs caractéristiques.

Fonte: Défi 5, p. 15, adaptação

Assim, na conclusão do texto (fig 4 - parte 2), *Défi 5* nos permite compreender, em seus diversos mecanismos de funcionamento (Orlandi, 2007, p. 88), o peso político e sociocultural da palavra *raça*:

De qualquer forma, uma coisa é certa: as vicissitudes da palavra “raça” mostram até que ponto é contraprodutivo pedir à ciência que defina os valores que regem as relações entre as pessoas. A biologia foi usada pela primeira vez para justificar a extrema desigualdade gerada pela escravidão e pela colonização, e depois, no período pós-guerra, para teorizar uma igualdade

perfeita entre grupos humanos. Mas se a humanidade, após dez mil anos de evolução do pensamento moral, filosófico e científico, deseja viver as mesmas oportunidades e os mesmos direitos precisa da união da mais recente pesquisa do genoma para isso? Se a diversidade é uma questão científica, a igualdade é uma escolha moral (Chahi et al., 2019, p. 152, tradução nossa).

Os autores argumentam que as relações humanas transcendem amplamente o aspecto científico. O manual enfatiza que os aspectos sociais, linguísticos e culturais são interligados e inseparáveis, destacando a importância de abordar esses elementos no processo de ensino da língua francesa, fazendo de *Défi* uma coleção que contribui com o ensino Intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, os professores e professoras que se dispõem a apresentar aos seus aprendizes um contexto de ensinagem para além do saber ocidentalocêntrico buscam meios e materiais multifacetados. Voltando o nosso pensamento à filosofia do Ubuntu, aquela que nos ensina a enxergar de espaços variados, encontramos em *Défi* uma ótima maneira de contornar o ensino baseado apenas nas práticas ocidentalocêntricas, visto que facilita a promulgação da interculturalidade.

A falta de materiais que abrangem uma gama diversificada de conhecimentos reflete a desvalorização da educação no que diz respeito às relações étnico-raciais no ensino de línguas, evidenciando uma falha institucional. Dado que o material didático desempenha um papel crucial como suporte para professores e professoras e alunos e alunas, sua importância na sala de aula é incontestável.

É importante destacar, também, que as escolhas metodológicas e pedagógicas dos educadores não estão limitadas

apenas aos manuais; esses profissionais fazem uso de uma variedade de recursos para desempenhar seu papel como mediadores no ensino. No entanto, a criação de materiais didático-pedagógicos deve estimular e fomentar um ensino equitativo, contribuindo assim para uma formação mais justa e abrangente.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. São Paulo: Parábola, 2014.

CLÉMENT, Jérôme. *La culture expliquée à ma fille*. Paris, Éditions du Seuil, 2012.

CHAHY, F. et al. *Défi 4*. Paris: Maison des Langues, 2019.

CHAHY, F. et al. *Défi 5*. Paris: Maison des Langues, 2019.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2023.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LAGARES, C. X. *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: <https://www.scielo.br/j/tla/a/LXsHGJzsgfSywqmrX4FzrMj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 jan 2024.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MENDES, Edleise. Educação linguística intercultural. In: *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 123-133, 2022.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e sentidos*. São Paulo: Autêntica Editora, 2019.

Capítulo 12

Formação plural do Curso de Letras-Francês: uma experiência como assistente de língua portuguesa na França

Mariana Gomes Alves Ferreira

Karina Chianca Venâncio

Rosalina Maria Sales Chianca

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No âmbito da formação prevista no Curso de Letras-Francês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), somos preparados para diferentes cenários linguísticos e culturais, essa formação englobando as aulas teóricas e práticas, a participação em eventos, grupos de pesquisa, formações, entre outros aspectos. Temos assim acesso a uma educação ampla, prevista pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Medeiros e Chianca (2017, p. 8) ressaltam: “[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, o aprendente¹¹⁹, em contato com pessoas de outras culturas, teria a possibilidade de novos conhecimentos

119 Na Didática do Francês Língua Estrangeira, chamamos “aprendente” o/a aluno/a inserido/a em seu processo de ensino-aprendizagem, sujeito ativo em seu ato de aprender.

e de se desenvolver de maneira intercultural, possibilitando uma abertura sociocultural.

É nesse contexto que nos submetemos a uma seleção realizada pela Embaixada da França no Brasil para ocupar o cargo de Assistente de Língua Portuguesa na França (para a norma brasileira) durante o ano letivo europeu 2018/2019. Vale salientar que a UFPB tem enviado vários discentes para a França através desse programa, obtendo o primeiro lugar no quadro geral do Brasil em mais de uma ocasião. Para a seleção, alguns critérios são elencados, dentre os quais estar matriculado no último ano da graduação em Letras e ter o nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, atestado por professores universitários.

Após a seleção realizada pela Embaixada da França no Brasil e classificação, entramos numa imersão linguístico-cultural na Educação Nacional francesa atuando, enquanto graduanda da UFPB e futura profissional em língua francesa, como professora-estagiária de língua portuguesa para franceses no *Lycée Jean Moulin*, na cidade de *Montmorillon* e na região *Nouvelle Aquitaine*. Para a realização dessa experiência¹²⁰, apoiamos-nos na formação adquirida como discente do Curso de Letras-Francês e adaptamos para o ensino do Português Língua Estrangeira. Mantivemos contato e trocas entre a UFPB e a experiência no *Lycée Jean Moulin* durante toda a estadia na França.

Durante a nossa permanência em *Montmorillon*, atuando como professora-estagiária da língua portuguesa, foi a primeira vez que a instituição de ensino teve contato com o português do Brasil. Julgamos de fundamental importância o relato dessa experiência,

120 Experiência essa vivenciada pela estagiária e hoje docente, professora Mariana Gomes Alves Ferreira que nos relata sua experiência em seu TCC de Letras-Francês intitulado *O ensino de português em Momorillon e o programa de assistentes de língua: contatos linguísticos lusitano e brasileiro dentro de uma perspectiva linguístico-cultural*, à disposição no Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba.

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 respeito das diferentes formas de viver e das etnias constituintes do país alvo e da real pluralidade que existe no seio de cada comunidade de pertença.

Escolhemos como corpus de nosso trabalho uma turma de *Seconde*¹²¹ do *Lycée Jean Moulin* da cidade de *Montmorillon*, composta por sete (7) alunos/as. 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 dentro da língua alvo. Essa experiência teve 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. 2, tradução nossa)¹²².

Nessa esfera de interação e de trocas, os aprendentes se situam em uma experiência motivadora, interativa e significativa,

121 O *Lycée* equivale no Brasil à última fase da educação básica e, a *seconde*, o primeiro ano do Ensino Médio.

122 Nous sommes convaincue 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.

vivenciando a língua estrangeira em um ambiente de cooperação, de interação e de crescimento pessoal e coletivo. Como bem o coloca Chianca, “Se as culturas são transmitidas pelos homens, a sala de aula é um lugar onde as culturas se encontram, um lugar onde ocorrem trocas culturais permanentes, ou seja, um lugar de trocas interculturais” (Chianca, 2004, p. 61, tradução nossa)¹²³. No nosso caso, o diálogo se faz entre duas línguas-culturas, o francês e o português, e duas normas, o português de Portugal e o português do Brasil.

ENTRE O PORTUGUÊS DE PORTUGAL E O PORTUGUÊS DO BRASIL

Levamos em consideração que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, dentro de uma perspectiva linguístico-cultural, levando em conta o sociocultural, possibilita aos aprendentes a descoberta da língua-cultura portuguesa de expressão brasileira. Partimos ainda da premissa de que essa descoberta pode propiciar o interesse dos alunos e uma maior participação durante as aulas.

A pesquisa empreendida, além de apresentar um caráter qualitativo e exploratório e de cunho bibliográfico, também compreende um caráter interpretativista e descritivo, descrevendo os alunos e a sala de aula, assim como sua participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem, através das atividades didático-pedagógicas propostas. Ela busca confirmar a nossa hipótese de que as aulas de língua portuguesa, na 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. Atuando dentro dessa

123 Si les cultures sont véhiculées par des hommes, la salle de classe est un lieu de rencontre de cultures, un endroit où se réalisent des échanges culturels permanents, c'est-à-dire, un lieu d'échanges interculturels.

perspectiva de descoberta da língua-cultura brasileira, partimos da premissa de que esse enfoque pode ainda propiciar o interesse dos alunos e uma maior participação durante as aulas.

Consideramos dessa maneira que o ensino de uma língua estrangeira associado a uma perspectiva intercultural pode favorecer um aprendizado diferenciado, ao serem abordados aspectos da cultura do “outro” associados à (re)descoberta de traços da cultura materna do aprendente, conforme reflexão constante das teóricas Chianca e Medeiros:

A pluralidade cultural ligada a cada sociedade é representada por fatores socioculturais, como, por exemplo, os elementos não verbais, os modos de vida, os costumes, entre outros, necessários aos alunos no processo de desenvolvimento da competência comunicativa na língua estrangeira em estudo. (Medeiros; Chianca, 2017, p. 10).

Por isso, podemos afirmar que a inserção dos aspectos interculturais na sala de aula promove uma partilha e participação no processo de ensino aprendizagem, envolvendo o aprendente na delicada teia desse processo, despertando o interesse em permanecer nessa busca.

Na metodologia de pesquisa adotada e para o desenvolvimento deste trabalho, aplicamos um questionário semiaberto aos alunos-alvo, analisado posteriormente, o que nos apoiou na percepção e, conseqüentemente, em uma melhor compreensão de nosso fazer didático-pedagógico. Interpretamos os resultados que detalharemos em seguida. Observamos as aulas da professora tutora, que adotava a norma portuguesa e, também, auto-observamos as que ministramos; analisamos as atividades realizadas no seio do grupo, através do uso de documentos pedagógicos autênticos, “didatizados” ou fabricados.

Para o desenvolvimento dessa análise, serão observados os questionários aplicados na sala de aula *Langue Vivante 2*

(LV2)¹²⁴, a fim de verificarmos se o conteúdo das aulas, aplicado durante a jornada como assistente de língua portuguesa, possibilitou uma troca intercultural entre os alunos de Língua Estrangeira (LE).

O *Lycée Jean Moulin* oferece várias formações para oitocentos e setenta (870) jovens e é especializada em cursos industriais e serviços com a sessão BTS (exame para obter um diploma técnico superior). Como assistente de língua, tínhamos como fundamento transmitir o Brasil e suas pluralidades culturais e linguísticas por meio de aulas dinâmicas. O intuito central não era de se ater a um ensino mais tradicional, onde se observa o uso excessivo da gramática normativa do português, e sim sensibilizar os aprendentes aos aspectos linguístico-culturais inerentes a dois países, Portugal e Brasil, apresentando algumas de suas respectivas variedades e pontos em comum, frisando os aspectos linguístico-culturais do Brasil através da nossa cultura nacional e, em particular, nordestina. Segundo Bagno, “Ensinar português é, então, firmar, afirmar, configurar todo o folclore, toda superstição que gira em torno dos fatos linguísticos na nossa cultura” (Bagno, 2001 p. 10).

Falar do Brasil e de sua língua plural no contexto europeu não nos foi simples, uma vez que descobrimos, pouco a pouco, as diferentes maneiras como somos percebidos pelo “outro” e nos demos conta, também, que temos imagens diversas não apenas daquele “outro”, mas de nós mesmos, enquanto identidade individual, regional e nacional. Sabemos que a identidade é uma noção evolutiva que se constrói ao longo da vida, constitutiva das diferentes experiências que vivemos no seio de nossas comunidades de pertença e ao contato com outras micro e/ou macro comunidades nacionais ou transnacionais (cf. Dubar, 1991). Como nos explica Chianca (1999), a identidade supõe a diferença, a consciência de pertencer a uma mesma

124 Segunda Língua Estrangeira estudada no sistema educativo francês.

coletividade se dá sobretudo quando descobrimos outras que consideramos “estrangeiras”. Assim temos, nós mesmos, imagens de nosso grupo de pertença (autoimagens) mas também dos grupos compostos pelo “outro” (heteroimagens). A língua é compreendida dentro 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, seu preconceitos, seus costumes, sua arte, suas técnicas, sua língua” (Bagno, 2019, p. 58).

No *Lycée Jean Moulin* já existia o ensino do Português/norma lusófona. Com a chegada da Assistente de Língua Brasileira foi necessário fazer o reconhecimento das diferenças e das possíveis semelhanças linguísticas e culturais que encontramos nesses dois espaços lusófonos e plurais.

[...] ensinar português, sob essa ótica, é transmitir – consciente, ou inconscientemente – uma ideologia linguística que prega a incompetência da grande maioria dos brasileiros em falar a “língua de Camões”, que acusa todos eles de contribuírem desastrosamente para a ruína do idioma (Bagno, 2011, p. 9).

Na coleta de dados foram utilizados um questionário com quatro partes aplicado aos alunos participantes da turma observada e um portfólio com fichas para guiar a observação das aulas¹²⁵. Os alunos foram bem receptivos e participaram da coleta dos dados de bom grado, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e foi garantido sigilo absoluto referente aos seus nomes dentro da pesquisa.

No âmbito da educação, os questionários costumam ser o mecanismo escolhido pelos docentes para avaliarem os seus

125 A observação das aulas com comentários analíticos e fotocópias de todos os documentos pedagógicos utilizados encontram-se no nosso arquivo pessoal, à disposição para consultas.

alunos. Um questionário é um conjunto de perguntas que se faz para obter informação com algum objetivo concreto. De acordo com Cuq, “questionário é um instrumento de pesquisa essencial, pois permite recolher de maneira sistemática os dados empíricos e, assim, confirmar a validade das hipóteses formuladas” (2003, p. 211, tradução nossa)¹²⁶.

A primeira parte do questionário é composta pelo código de identificação do aluno, nacionalidade, país e cidade de nascença, gênero, tempo em que vive na França e idade. Na segunda parte do questionário, temos informações pessoais e variadas. Nesse âmbito, podemos observar as origens do aluno e, a partir daí, perceber o histórico pessoal e a formação dos entrevistados. Assim, teremos uma particularização contextualizada que permite ambicionar níveis elevados de compreensão das identidades individuais do grupo-classe. Na terceira parte, temos questões sobre a situação escolar, a opção do português, por ser uma escolha secundária ou primária, sobre o motivo principal de estudarem português e suas expectativas, sobre a metodologia adotada (e proposta) em aulas, questões que os levariam, possivelmente, a um melhor contato com a língua-alvo.

Sabemos que o fazer didático-pedagógico pode definir o processo de ensino-aprendizagem, determinando, inclusive, uma menor ou maior participação dos membros do grupo-classe, sua motivação e seu desejo de aprender e de descobrir as culturas em contato. Optamos assim por um trabalho metodológico que priorizasse o sociocultural, a realidade plural do grupo-classe e transcultural da língua-cultura alvo, visando um maior interesse do aprendente e, assim, uma participação efetiva e um mergulho na descoberta da língua estrangeira alvo. Como Chianca nos

126 Instrument de recherche essentiel, le questionnaire permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées.

esclarece (2004, p. 23), ensinar e aprender a cultura da língua é uma determinação pessoal e coletiva, pois esse ato inclui os aprendentes e o professor, mas, acima de tudo, a ‘pessoa total’ envolvida nesse processo. Ou seja, ensinar a língua portuguesa, tendo como foco a construção do conhecimento, pode levar à realização de um trabalho colaborativo entre professores e alunos, da mesma maneira que a utilização de metodologias adequadas ao grupo-classe pode tornar o aprendizado mais participativo e dinâmico.

Temos enfim a quarta parte do questionário. Nela, trabalhamos “Imagens e representações”. Pugibet nos lembra que

“o estereótipo constitui uma estrutura cognitiva adquirida, podendo se manifestar sob forma de julgamento indiferenciado (favorável ou não), sugerindo que, no interior de uma categoria como a nação, todos os indivíduos são semelhantes sob um determinado aspecto” (1986, p.60, tradução nossa)¹²⁷.

Um estereótipo seria assim a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos distanciada de sua realidade objetiva. Pareceu-nos importante fazer surgirem as diferentes imagens que os alunos, membros constitutivos do grupo-classe, teriam, o que proporcionaria, a nosso ver, descobertas recíprocas, análises reflexivas sobre as imagens veiculadas, ocasionando possivelmente um melhor entendimento interpessoal e uma possível descoberta das culturas presentes na sala de aula, assim como uma tomada de consciência da pluralidade de fato que existe no seio de todo grupo-classe.

Assim, os alunos responderam a questões sobre os estereótipos existentes em seus conhecimentos prévios sobre o Brasil. Segundo Cuq, as imagens são

127 La stéréotypie constituant une structure cognitive acquise, peut s’exprimer sous forme de jugement indifférencié (favorable ou non) suggérant qu’à l’intérieur d’une catégorie comme la nation, tous les individus sont semblables sous un certain aspect.

“um dos auxiliares da aprendizagem de línguas, sendo um fluxo inteiro da didática a se interessar a esta utilização, em vista de uma melhor aplicação do conteúdo de imagens que são veiculadas pelos aprendentes, utilizando-se na didática da LE aspectos da semiótica e da cultura” (Cuq, 2003, p. 123, tradução nossa).¹²⁸

Ainda segundo o mesmo autor, encontramos uma definição para representação, retratando que a noção de representação é transversal, encontra vários domínios no âmbito das ciências do homem, tanto na sociolinguística, quanto na didática das línguas-culturas, sendo uma posição teórica de primeiro plano (Cuq, 2003, p. 214).

O método que norteou a pesquisa foi a coleta de dados a partir de um questionário. Primeiramente, explicamos a natureza da pesquisa e pedimos autorização para realizá-la. O segundo passo foi o preenchimento da ficha de enumeração dos entrevistados para que não obtivéssemos a identificação dos alunos diante do questionário que iria ser preenchido. Logo em seguida foram entregues os questionários para que eles respondessem sem ajuda de terceiros. Após a aplicação dos questionamentos, avaliamos cada um e partimos para a execução dos gráficos. Os gráficos são ferramentas que facilitam a análise e a interpretação de dados, pois são distribuídos de uma forma clara e objetiva, tornando a natureza de nossa pesquisa simples e eficaz.

128 L'un des auxiliaires de l'apprentissage des langues et tout un courant didactique s'est intéressé au recours à l'image en vue d'exploiter mieux avec les apprenants leur épaisseur sémiotique et culturelle.

RESULTADOS DA PESQUISA

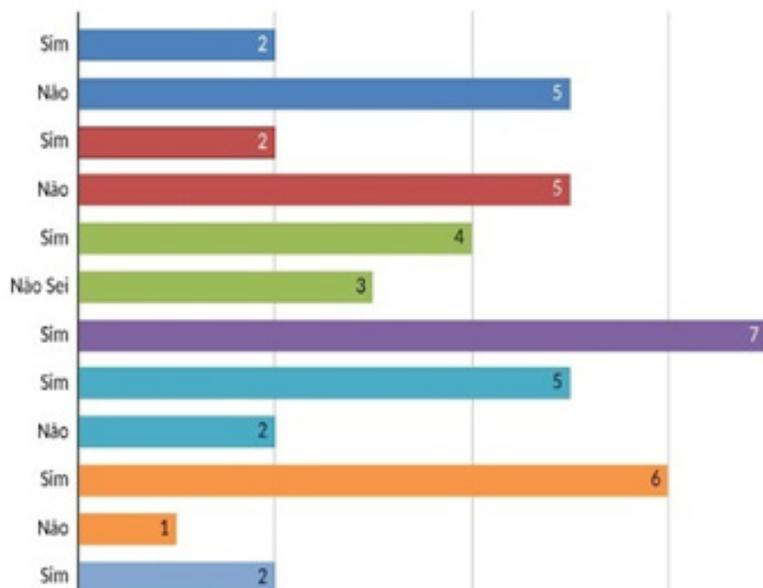
O primeiro momento do questionário tem como objetivo avaliar os alunos a partir de seu local de nascença. Os setes alunos responderam que nasceram na França e têm nacionalidade francesa, exceto a número três, que tem dupla nacionalidade (francesa/inglesa). Os respondentes nasceram todos em 2002, cinco deles são do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Na segunda parte avaliamos os entrevistados a respeito da sua descendência e da sua proximidade com Portugal, país que eles já vêm estudando há um ano. Apenas a primeira tem origem portuguesa; os demais têm origens inglesa, holandesa e polonesa. Apenas o aluno 1 passa férias regulares em Portugal e nenhum deles já viveu em Portugal.

Ao longo da terceira parte, examinamos as séries e há quanto tempo os alunos tinham contato com a língua portuguesa lusófona. Todos os estudantes estão na *Seconde* que corresponde ao primeiro ano do ensino médio regular no Brasil e todos disseram que a disciplina de português para eles é opcional. De sete (7) alunos, seis (6) estão aprendendo a terceira língua e apenas um (1) uma segunda língua, e a mesma proporção se mantém no tempo em que cursam a disciplina de Português. Os seis (6) estão no segundo ano e um (1) no primeiro ano de curso.

Os dados apontam para uma motivação em estudar a língua. As respostas são bastante parecidas umas com as outras, pois permeiam o conhecimento de uma nova língua e cultura, como, por exemplo: “Descobrir uma nova língua é enriquecimento cultural”. Apenas um aluno respondeu dizendo que a motivação para estudar é ter um futuro profissional. Verificamos um fomento da língua portuguesa como enriquecimento cultural.

Gráfico 1 - Avaliação das aulas e abordagens



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Ao examinarmos o gráfico 1, podemos identificar que os aprendentes responderam positivamente pois os mesmos alegaram perceber diferenças lexicais, de pronúncias e culturais entre as duas línguas, o Português Lusófono e o Português do Brasil. Apoiamo-nos em Bagno:

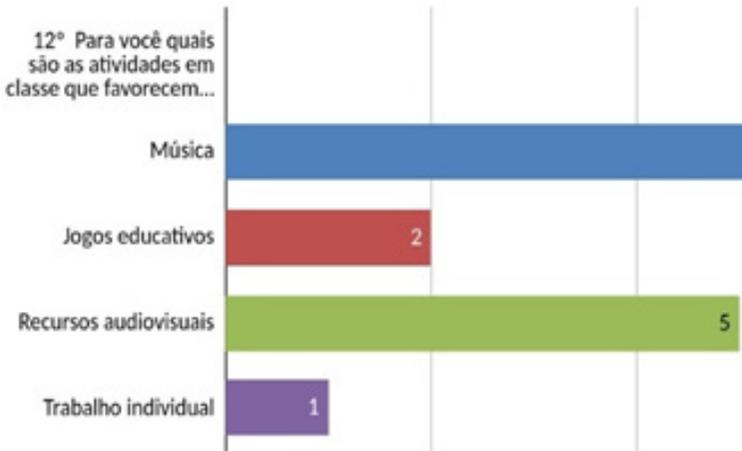
admitir a diferença entre as línguas do Brasil e de Portugal é admitir, como normalmente se admite, a diferença entre as culturas. Ninguém jamais ousaria dizer que a cultura brasileira e a cultura portuguesa são a “mesma”. Se reconhecermos que toda cultura está estreitamente relacionada com a ecologia - solo, clima, topografia, hidrografia etc. - e também com os fatores etnográficos - a composição étnica da população -,

será imperioso abandonar a noção da “mesma língua”, reconhecendo a familiaridade, mas nunca a identidade linguística entre o Brasil e Portugal (Bagno, 2001, p. 175).

Além da disparidade cultural e histórica, as principais diferenças estão relacionadas não só ao vocabulário em si, mas também existem dessemelhanças em relação à sintaxe e à fonética – que chamamos normalmente de sotaque –, bem como à forma como são usados os pronomes. Como a língua é um sistema aberto, normatizá-la deveria estar diretamente ligado ao falar dos interactantes de uma determinada região; podemos afirmar que há variações linguísticas no Brasil (e também em Portugal), podendo haver ou não maior flexibilidade na aceitação dessas marcas identitárias.

Ainda no que concerne a terceira parte, a maioria dos alunos elegeram a música como ferramenta de proximidade da língua estrangeira e, em segundo lugar, os recursos audiovisuais e o trabalho de grupo que também favorecem o aprendizado da língua. Dentre as respostas, o trabalho individual foi o que teve menor índice de respondentes. A escolha do material foi principalmente relacionada a um ambiente dinâmico em sala de aula, onde proporcionamos aulas interessantes e voltadas para o Brasil em toda a sua vasta pluralidade. Medeiros e Chianca reconhecem que “a descoberta de fatores socioculturais pode proporcionar o dinamismo em sala de aula, levando à motivação, e à oralidade”(2017, p.172). Em outras palavras, a consciência do sociocultural revela uma demanda para a descoberta da cultura do “outro”, tornando o aprendiz um ser coletivo, aberto ao outro.

Gráfico 2 - Avaliação da aprendizagem



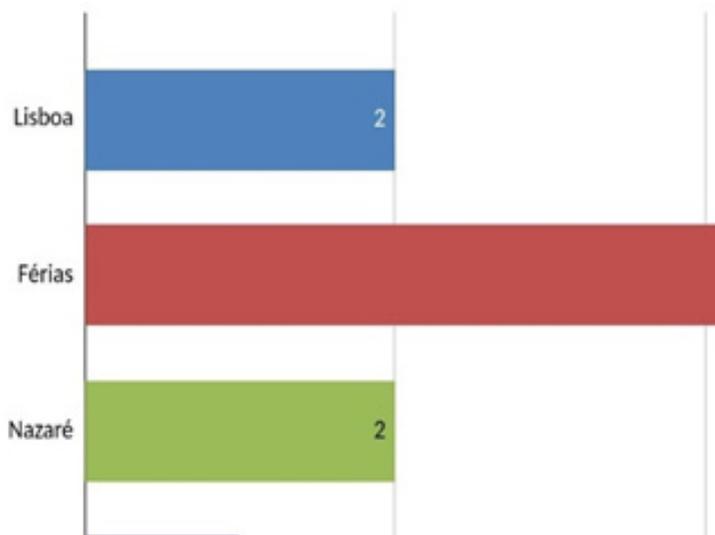
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Na última parte do questionário, analisamos os estereótipos e imagens que os estudantes tinham dos dois países lusófonos em estudo. Sabemos que os estereótipos são imagens redutoras uma vez que generalizamos um dado ou fato particular, como se todas as pessoas fossem semelhantes ou agissem da mesma maneira face a um tema, a uma nacionalidade ou mesmo em relação a uma micro comunidade de pertença. Devemos relativizar nossa percepção individual ou coletiva em prol de uma melhor compreensão interpessoal e intergrupual. Visando essa tomada de consciência, Chianca admite que “essa perspectiva também nos permite perceber a pluralidade de fatos que existe em qualquer comunidade de pertencimento” (2004 p. 65, tradução nossa)¹²⁹. O professor que toma para seu projeto pedagógico imagens e estereótipos como ferramentas

129 Cette perspective nous permettant aussi de nous rendre compte de la pluralité de fait qui existe au sein de toute communauté d'appartenance

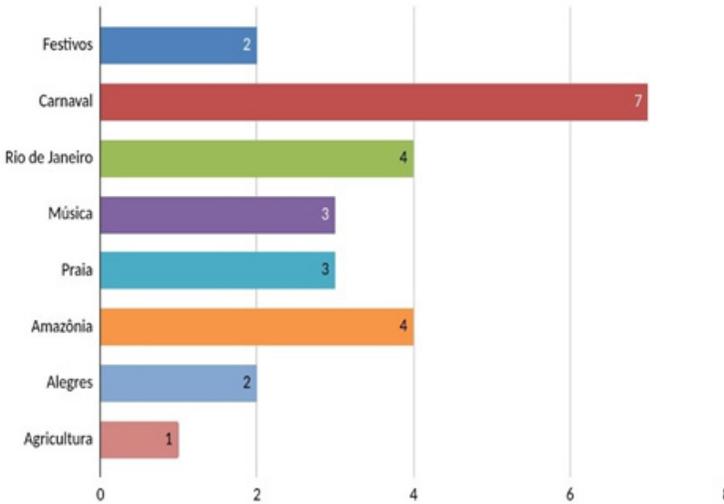
de aprendizagem poderia propiciar uma reflexão sobre as diferenças e, assim, uma integração do aprendente com o outro, como sujeito individual e coletivo e sensível à cultura do outro, em uma dimensão humana e educativa.

Gráfico 3 - Imagens sobre Portugal



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Gráfico 4 - Imagens sobre o Brasil

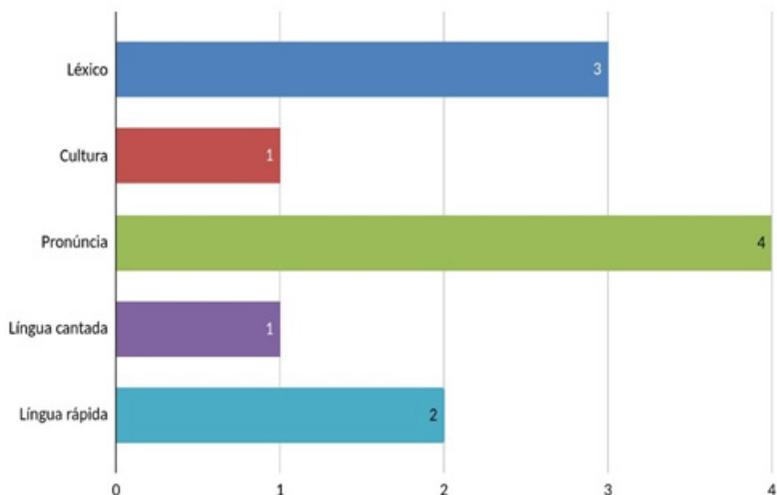


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Na sequência, analisamos a percepção dos alunos sobre o português norma brasileira e o português norma lusitana, do mesmo modo que suas diferenças e aproximações. Em primeiro lugar, os alunos destacaram a pronúncia e a língua cantada. Em conversa com os aprendentes, eles afirmaram que o português brasileiro é agradável, devido a uma pronúncia cheia de vogais abertas. Eles também comentaram que o português europeu ignora algumas vogais na pronúncia. O sotaque brasileiro tem um ritmo cantado para os ouvidos estrangeiros, o que inicialmente pode fazer dele mais fácil de se entender e aprender.

“Dizer que a língua no Brasil é somente “português”, implica um esquecimento sério e perigoso: o esquecimento de que tem muita coisa nesta língua que é caracteristicamente nossa, de que esta língua é parte integrante da nossa identidade nacional, construída a duras penas” (Bagno, 2001 p. 176).

Gráfico 5 - Percepções português norma lusitana versus norma Brasileira



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Outro aspecto importante a mencionar aqui é que todos os alunos identificaram que têm mais proximidade com o português lusitano, pois é a língua que eles têm em sala de aula, embora podemos confirmar, a partir do nosso trabalho e de toda nossa análise, que houve uma sensibilização e uma abertura à cultura e língua brasileiras, em nosso percurso como assistente de língua de português na França. “O importante é reconhecer essas diferenças, deixar de considerar que elas são ‘erros’, e sim admitir que se trata de regras gramaticais características faladas aqui” (Bagno, 2001, p. 176).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências didático-pedagógicas vividas como professora assistente em um sistema educacional europeu foram enriquecedoras para a nossa formação docente e de grande importância para o nosso tema de pesquisa, na nossa indagação de construir uma gama de conteúdo, em um aprendizado motivador, interativo e significativo aos alunos.

Através de nossa pesquisa, percebemos que houve uma sensibilização à língua-cultura do português norma brasileira. Constatamos que a elaboração de materiais e a utilização do material autêntico trouxeram para a sala de aula uma tomada de consciência da Língua Estrangeira e reconhecemos que essas impressões culturais do cotidiano são todas relativas ao 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 utilizada em sala de aula foi a comunicativa, 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 didático-pedagógicos.

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. Deste modo, notamos em nossas conclusões que o sociocultural está presente em todos os momentos das aulas de LE. Nessas aulas notamos entre os grupos de alunos identidades socioculturais e econômicas distintas, realidade que se aproxima do que propõem as autoras Chianca e Medeiros.

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” (Medeiros; Chianca, 2017, p. 187) .

Desta forma o aprendente vai se dar conta que é diferente para o “outro”, mas que o “outro” é diferente para ele também. A nosso ver o intercultural vai permitir ao aluno uma maior participação oral em aulas, levando à sala suas experiências e observações do seu cotidiano, possibilitando-lhe se expressar para confrontar as informações da língua-alvo que são levadas pelo professor para a sala de aula através de documentos pedagógicos.

Assim, pudemos confirmar 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, permitiram aos alunos de português a descoberta da língua-cultura brasileira.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. (2001). *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial.

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

BAGNO, M. (2011). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.

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

CHIANCA, R. M. S. (2004). “Enseignement d’une langue étrangère, discours et représentations”. In: *Letr@ Viv@*, João Pessoa: Editora da UFPB, p. 59-68.

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

DUBAR, C. (1991). *La Socialisation. Constructions des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

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

PUGIBET, V. (1986). “De l’utilisation des stéréotypes”. In *La civilisation*. Porcher L. et al., Paris: CLE International, p 59-70.

Biodata das autoras e dos autores

Ana Gabriela Miranda Barros

Professora de FLE, Mestra em “Didática do FLE - Francês Língua Estrangeira» pela Université de Rouen, França. Tendo atuado como Diretora pedagógica de 2020 à 2023 no Grupo Francês Ativo, é a engenheira pedagógica do grupo alemão Speexx e membro animadora da rede France Alumni Brésil da Campus France desde 2023, tendo criado o programa *Savoir Vivre* para estudantes em mobilidade universitária pelo BRAFITEC (*Brésil France Ingénieurs Technologies*).

Christianne Benatti Rochebois

Licenciatura em Francês pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993); Mestrado em Sciences du langage, didactique, sémiotique pela Université de Franche-Comté (2003) ; Doutorado em Didactique des langues et des cultures pela Université Sorbonne-Nouvelle Paris III (2010). Atuou como docente na Universidade Federal de Viçosa (UFV) de 2004 a 2014, onde coordenou por dez anos o Centro de Línguas do Departamento de Letras. No mesmo período foi Presidente e Vice-Presidente da Associação dos Professores de Francês de Minas Gerais (APFMG). De 2014 aos dias de hoje é docente na Universidade Federal do Sul da Bahia. Atua em projetos de pesquisa e extensão, com foco em ensino/aprendizagem de línguas, formação de professores e histórias de vida. É docente permanente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar, Estado e Sociedade, atuando como orientadora de Mestrado e Doutorado, desde 2016. Integra o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – BASis/

MEC e a Comissão de Avaliadores de Programas de Pós-graduação Interdisciplinares da CAPES.

Denise Gisele de Britto Damasco: Docente da Área de Letras Língua Francesa e Respectiva Literatura do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Aposentada da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Licenciada em Letras, mestre e doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Vice-presidente da Federação Brasileira dos Professores de Francês e da Associação dos Professores de Francês do DF. Membro do grupo de pesquisa GERAJU: gerações e juventude e coordenadora da equipe do Distrito Federal na Rede JUVEM. Vice-líder do Grupo de Pesquisa CRIFPE – Centro Internacional de Formação e Profissão Docente.

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 do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Durante dois mandatos, foi primeira secretária da diretoria da Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF). 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.

Kátia Ferreira Fraga

Graduada em Letras Português/Francês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1985), mestrado em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Letras - área de Estudos da Linguagem - pela Universidade Federal Fluminense (2005). Contato: [katia](#).

ferreira.fraga@academico.ufpb.br.

Izabely Kaline Bezerra da Silva

Graduada em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEANI) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), formação acadêmica que envolve o estudo direto de três idiomas - francês, inglês e espanhol - aplicados aos diversos setores exigidos no mercado internacional. Dedicou-se ao ensino de línguas estrangeiras em diferentes ambientes, incluindo sua atuação profissional como bolsista no InELC (UFPB) e atuação na escola de idiomas KNN, unidade Goiana-PE, no ensino de inglês e espanhol como línguas estrangeiras. Tem se dedicado aos estudos na área de intercompreensão entre línguas românicas.

Josely Bogo Machado Soncella: Docente da Área de Letras Língua Francesa e Respectiva Literatura do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Licenciada em Letras Francês-Português, mestre e doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Presidente da Associação dos Professores de Francês do DF. Membro do grupo de pesquisa GERAJU: gerações e juventude. Vice-líder do Grupo de Pesquisa LENUFFLE – Letramento *Numérique* da Fluminense em Francês como Língua Estrangeira.

Josilene Pinheiro-Mariz

Professora Associada na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na graduação em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa e na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado e Doutorado).

Lindenbergue de A. Gomes

Graduado em Letras-Francês pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestrando em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Contato: andradebergue81@

gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0002-6991-4823>.

Lino Dias Correia Neto

É graduado em Letras: Língua Francesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente, é professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Francesa da UFCG, atuando na Didática de Línguas e na Formação de Professores de FLE.

Marcella dos Santos Abreu, Pós-doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP), doutora em Letras Estrangeiras e Tradução (USP), mestra em Teoria e História Literária (UNICAMP) e licenciada em Letras Português e Francês (UNESP). É professora da Graduação em Letras Português e Francês e da Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, na Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara-SP. Participa dos grupos de pesquisa “Educação Linguística, Virtualidade e Sustentabilidade” (CNPq/ UNICAMP) e “Projeto Nacional de Letramentos - Ciclo III” (CNPq/ USP). Realiza e orienta pesquisas com ênfase em letramentos, atuando principalmente nos seguintes temas: translinguagem, curadoria de recursos educacionais digitais, formação de professores/as de línguas, políticas linguísticas e decolonialidade.

Maria Angélica de Oliveira

Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2005); Pós-doutorado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2021). Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Campina Grande, em Campina Grande, Paraíba, Brasil. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, em Língua Francesa e em Estudos do discurso.

Maria Clara Leite Figueira, Licenciada em Letras - Língua Portuguesa, Francesa e respectivas Literaturas pela Universidade

Federal do Piauí (2023), com formação técnica em Vestuário integrada ao Ensino Médio pelo Instituto Federal do Piauí (2018). Possui experiência como pesquisadora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPI), atuando na área de Linguística Aplicada, com foco em Curadoria Digital na formação de professores(as) de línguas. Também foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFPI/CAPES). Integra os grupos de pesquisa Curadoria e Letramentos na Formação (CLeF) e extensão Saberes em Rede (SER), ambos vinculados à UFPI.

Maria Rennally Soares da Silva

Professora adjunta do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI), do Departamento de Mediações Interculturais (DMI) - CCHLA, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - UEPB (2018-2021). Possui Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG (2015-2017) e Graduação em Letras Língua e Literatura Francesa pela UFCG (2010-2014). Possui experiência profissional como professora de língua francesa nas universidades públicas (UFCG e UEPB) e privada e em cursos particulares, com enfoque no ensino de crianças e adultos. Integra o comitê editorial do periódico acadêmico Revista Letras Raras. Dedicar-se 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) é atualmente bolsista pela Embaixada da França no Brasil na FORMATION PROFLE+ e estudante do curso de especialização em Linguística aplicada ao ensino na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Em 2018-2019 realizou intercâmbio como professora assistente em Poitiers, França, no

Programa *Assistants de Langue Portugaise*. No momento presente é professora de francês através do projeto “Francês com Apetite”.

Marilene Alves da Costa

É graduada em Letras: Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e especialista em Aprendizagem Baseada em Projetos pelo Instituto Mineiro de Educação Superior. Atuou como professora bolsista de Língua Francesa na Rede Idiomas sem Fronteiras (UFCG); participou do projeto Oficinas de Leitura em Francês para Fins Acadêmicos (UFCG) e, atualmente, leciona Língua Portuguesa na rede básica de ensino.

Milena Gemir Teixeira

Professora graduada pela Universidade Federal de Campina Grande, com mestrado em curso na Universidade Católica da Argentina na área de Literatura Comparada.

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, tendo atuado 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.

Sandra Helena G. D. de Medeiros

Graduada em Letras português inglês pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1989) e em Letras-francês pela Universidade Federal da Paraíba (2001), mestrado em Estudos Ibéricos Mediterrâneos - *Université Lumière Lyon II* (1993) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Atualmente é Professora Associada I da Universidade Federal da Paraíba. Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense (2021-2022) na área das pesquisas relacionadas ao Français sur Objectif Universitaire. Contato: sandra.helena@academico.ufpb.br. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0326-2615>.

Thiago Alves é mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (2023) e graduado em Letras (Francês) e Sistemas para Internet. Sua formação reflete a capacidade de unir áreas como educação, cultura e tecnologia. Em 2019, foi selecionado para o programa “Assistants des Langues Vivantes”, um marco em sua trajetória acadêmica e profissional. Atualmente, está envolvido na coordenação de projetos culturais para organizações do terceiro setor, utilizando sua experiência interdisciplinar para fomentar iniciativas que contribuem para o desenvolvimento social através da educação e cultura.

Vitória Paloma Aguiar Alves

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2023), em Campina Grande, Paraíba, Brasil, com TCC publicado na área dos estudos decoloniais.



Entretanto, a presente obra destaca pontos importantes e emergentes do ensino de língua francesa no ensino superior: a francofonia engajada e descentrada da Europa, a internacionalização universitária, os intercâmbios de saberes e recursos humanos, as novas epistemologias do ensinar, a extensão universitária, a perenidade das novas tecnologias e, acima de tudo, a responsabilidade ética do bom uso da língua estrangeira. Que os leitores, a cada capítulo lido, possam compreender cada vez mais o que pode uma língua e uma literatura estrangeira fazer pela universidade, pelo Brasil.

Prof. Dr. Dennys Silva-Reis
Professor de língua e literaturas de língua francesa
Universidade Federal do Acre

Os artigos reunidos neste volume comprovam o avanço nos estudos sobre ensino/aprendizagem de FLE e francofonia no Brasil. Tais contribuições revelam os desafios presentes e futuros em prol de um maior plurilinguismo e de políticas públicas que promovam efetivamente a diversidade. Através do presente volume evidencia-se que em todo o país pesquisadores e professores têm agido em defesa da língua francesa, assinalando os avanços no âmbito dos estudos linguísticos e culturais. A atualidade das pesquisas aqui desenvolvidas esclarece novas linhas de ação possíveis.

Ensino de Francês no Brasil: língua e literaturas no percurso docente apresenta inicialmente relato sobre propostas de atividades de extensão visando à promoção da autonomia dos estudantes de Letras (francês) no Distrito Federal, que podem servir de modelo para professores de Estados brasileiros. Além disso somos brindados com ensaio relevante tratando do percurso profissional da célebre escritora caribenha Maryse Condé, elaborado com competência por duas pesquisadoras do Estado do Rio de Janeiro. Ou então com estudo literário comparativo entre duas autoras negras que se tornaram grandes exemplos de luta: Carolina Maria de Jesus e Françoise Ega. Em geral o livro reúne artigos instigantes, sobretudo contribuições preciosas na área do ensino/aprendizagem de francês como língua estrangeira. Mas é notável que a grande maioria dos textos assinala a produção de conhecimento na Paraíba, polo importante nordestino da pesquisa acadêmica na área dos estudos de língua francesa e literaturas de língua francesa. O presente livro enriquece, assim, muito a reflexão científica na área dos estudos francófonos, sendo digno de aplausos.

Prof. Dr. Pedro Armando de Almeida Magalhães
Professor de língua e literaturas de língua francesa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Presidente da Federação Brasileira dos Professores de Francês

