

O aspecto cultural e a formação do sujeito no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE)

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir o espaço reservado à língua estrangeira (LE) na formação do sujeito, em específico no âmbito do ensino de francês língua estrangeira (FLE), e a mediação do aspecto cultural pelo professor no curso da história em território brasileiro. Acredita-se que o papel da LE na formação do sujeito precisa ser mais bem discutido em um contexto histórico no qual um número expressivo de pensadores prega a diversidade e a alteridade. Importa dizer que, para este estudo, a postura relativista só se estabelece quando o indivíduo se põe a pensar, de maneira consciente, sobre sua existência e a recriá-la, sem reduzir o Outro ao Mesmo (LEVINAS, 2014).

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Mediação. Professor. Sujeito. Alteridade.

Andreia Matias Azevedo
andreia.matias.azevedo@gmail.com
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Brasil.

INTRODUÇÃO

Os iluministas franceses concebiam a formação cultural como fundamental na transformação do selvagem em civilizado, em culto. Denys Cuche (1996) chama a atenção para o fato de que os franceses compreendiam os termos “civilização” e “cultura” quase como sinônimos. Ambos representavam o abandono de atitudes instintivas e a adoção de comportamentos cultivados. Estabeleceram que o cultural estava atrelado ao indivíduo; sua “boa maneira” de comer, falar, vestir e agir e o conceito de civilizado referiam-se à nação, às suas aquisições materiais.

Todavia, em meados do século XVIII, o projeto nacionalista alemão tentou atribuir ao termo “cultura” o sentido de particularização, conferindo à civilização a ideia de universalidade. Cuche relata que Johann Gottfried Herder, em 1774, publicou um texto intitulado “Em nome do gênio nacional de cada povo”, no qual se opunha às ações imperialistas francesas e defendia a construção da própria cultura alemã. Para Cuche, Herder foi o precursor do conceito relativista.

No século XIX, o cientificismo e as transformações da sociedade capitalista favoreceram o advento de duas disciplinas voltadas para o estudo da sociedade. A sociologia, que se pôs a entender e a investigar a nova estrutura social e seu funcionamento, e a etnologia, que buscou explicações para a diversidade humana por meio de uma análise descritiva do aspecto cultural, e não mais de forma normativa, como vinha sendo tratada.

Cuche enfatiza que a concepção de cultura de Taylor (1832-1917) demonstra que ela se constitui pela coletividade na sociedade. Dessa forma, rompe com a concepção de cultura como um fenômeno biológico, inato, adquirido hereditariamente. Como método de análise, ele fazia a comparação de culturas mais e menos “civilizadas”, com o intuito de traçar a coexistência de costumes ancestrais e de traços culturais recentes.

Taylor desejava provar que a cultura mais “avançada” já tinha sido uma cultura “primitiva”; portanto, acreditava que todos os sujeitos eram capazes de vencer o “barbarismo” e tornar-se mais “civilizados”. Uma concepção que revela uma visão etnocêntrica e universalista de cultura, uma vez que não consegue enxergar outra possibilidade de cultura que não seja a sua.

Posteriormente, o etnógrafo alemão Franz Boas (1858-1942) verificou que cada povo tinha uma cultura particular, própria, em razão de sua história, de suas necessidades. Ele se opunha, portanto, à visão cultural universalista e defendia a valorização das diferenças culturais. Concebia a etnologia como uma ciência de observação direta. Segundo ele, o pesquisador deveria vivenciar a cultura a ser estudada e registrar todos os detalhes observados. Com o intuito de desenvolver sua pesquisa, viveu durante um ano no Ártico, onde não apenas se engajou em compreender os costumes e hábitos dos esquimós, mas também se lançou a aprender o idioma local.

Para o antropólogo inglês Bronislaw Malinowski (1884-1942), a investigação das culturas deveria ser feita de forma sincrônica e ater-se a estudar de forma sistêmica as instituições econômicas, políticas, jurídicas, educativas etc. Com tais pressupostos, foi o fundador da teoria funcionalista, segundo a qual as culturas se constituem em função das necessidades da sociedade. Como método de pesquisa, propôs que o pesquisador convivesse com a comunidade, aprendesse o idioma local e confrontasse os dados pesquisados com o relato de quem pertencesse

àquela cultura. Malinowski contestou a corrente evolucionista por seu caráter etnocêntrico, bem como criticou a tendência difusionista por se procurar depreender os empréstimos transmitidos de uma cultura a outra. Considerava que os excessos interpretativos de alguns difusionistas atomizavam a realidade cultural. Quanto às críticas à sua teoria, alguns pensadores questionavam sua concepção otimista da sociedade ao tentar mostrar que seu funcionamento não apresentava patologias (CUCHE, 1996; LAPLANTINE, 2014).

A favor do relativismo, Claude Lévi-Strauss (1908-2009) estabeleceu que as diferenças culturais eram fundamentais para a constituição de uma cultura. Dessa forma, condenou a ideia de raça pura defendida por Adolf Hitler, bem como a definição de povos civilizados e selvagens apoiada no paradigma europeu. Nas tribos indígenas brasileiras, observou que a relação dos índios com a natureza era bem menos predatória do que nas sociedades que se denominavam civilizadas.

Quanto à concepção de cultura como sistemas simbólicos, ela será desenvolvida, sobretudo, nos Estados Unidos por Clifford Geertz (1926-2006). Para o antropólogo, todos os homens nascem aptos a viver, a socializar-se em qualquer cultura; todavia, sinaliza que o contexto tende a restringir tais condições naturais. O mérito de Geertz foi mostrar que os símbolos e significados culturais não estavam simplesmente na mente das pessoas, mas eram compartilhados entre os membros de determinada cultura. Com efeito, propôs o surgimento da antropologia interpretativa e refutou a coleta de dados feita pelos antropólogos estruturalistas com base no argumento de que tal método não dava conta da complexidade cultural (LARAIA, 1986).

Já Ruth Benedict (1887-1920), discípula de Boas, defendia a teoria de que a visão do indivíduo sobre a realidade era atravessada pelos costumes adquiridos no meio social. Isso implica dizer que a leitura da realidade não está isenta de preconceitos. A autora acrescentou ainda que os costumes adquiridos nos ambientes familiar e social serviam para moldar a conduta dos sujeitos. É oportuno esclarecer que a abordagem de Benedict pertence à antropologia cultural, que investiga os comportamentos particulares, distintivos dos membros de determinado grupo; portanto, diverge da corrente antropológica social, cujo objeto de análise detém-se nas relações sociais estabelecidas entre os grupos.

Laraia acrescenta que a dicotomia entre “nós e o outro” favorece o aparecimento de outros sentimentos, como o nacionalismo e, de modo mais extremo, o xenofobismo. Muitos ainda enxergam o estrangeiro como o estranho que veio perturbar a ordem social. Dessa forma, a referência passa a ser o grupo, e não mais a humanidade.

Tendo vivido no período da Segunda Guerra Mundial e sofrido com suas mazelas econômicas, sociais, morais e éticas, o filósofo Emmanuel Levinas (2014) refletiu sobre a supervalorização do indivíduo e o apagamento do outro na racionalidade filosófica ocidental sob a égide do pensamento universal “penso, logo existo” e defendia que essa centralização do sujeito reduzia o Outro ao Mesmo, propondo uma forma de pseudoalteridade e pseudototalidade. Na concepção filosófica de Levinas, conhecer o Outro deve ser um desejo, sem a pretensão de assimilá-lo ou de domesticá-lo. Isso significa dizer que essa aspiração precisa transcender o pensamento ontológico que transforma o Outro em algo que precisa ser apreendido, dominado para que o sujeito alcance seus objetivos, sacie seus prazeres mundanos.

Levinas (2014, p. 20) adverte que a alteridade, de fato, constrói-se quando a integridade do Outro é preservada. Para tanto, propõe uma razão calcada na ética filosófica, que tem como principal objetivo entender a essência humana a partir desse Outro, não como forma de completá-lo, mas de lhe abrir ainda mais o “apetite” pelo que é estrangeiro.

Na tentativa de fazer uma breve análise das concepções de cultura ao longo da história, o presente artigo depreende que a imagem de cultura como parâmetro e modelo passou a ser contestada com o advento da formação do Estado-nação (CUCHE, 1996). Todavia, ainda se observam nos dias atuais concepções etnocêntricas e preconceituosas do outro, que se fazem presentes tanto nas relações sociais quanto no pensamento filosófico ocidental. Quem age como mediador cultural sabe que as relações entre povos distintos, apesar de se mostrarem mais “civilizadas”, não deixam de expressar certo incômodo com o estrangeiro.

Com base nas leituras realizadas, o presente estudo reconhece ainda que a cultura age sobre o indivíduo e molda sua identidade; porém, enxerga que a intervenção e a criatividade humana são fundamentais para revitalizá-la. Na mesma linha de pensamento de Bronislaw Malinowski, acredita-se que a cultura constrói-se e transforma-se a partir das necessidades biológicas, psicológicas e sociais dos sujeitos em função de seu contexto social e histórico.

Quanto ao modo de transmissão de uma cultura, com base na teoria interpretativa de Clifford Geertz (2001), ela se estabelece na e pelas relações sociais, por meio de signos. A humanização do homem depende, sobretudo, de mediadores que se disponham a apresentar às novas gerações os conhecimentos já construídos. No que diz respeito à formação sistematizada, ela deve ser capaz não apenas de proporcionar a seus discentes a articulação entre os saberes antigos e novos, mas também de impulsioná-los para que eles sejam capazes de agir sobre sua realidade e sobre a das gerações futuras, refletindo sobre o mundo de forma mais crítica e reavaliando as atitudes etnocêntricas que os impedem de atuar sobre sua identidade e sobre sua cultura (ARENDR, 2011).

Na modernidade, houve todo um movimento em defesa da relativização, do reconhecido das diferenças. Os discursos que ditavam determinadas culturas como bárbaras e civilizadas passaram a ser condenados; todavia, a territorialização dos sujeitos, de acordo com suas nacionalidades, profissões, classes sociais, fez com que eles se centrassem, sobretudo, nas diferenças. No ensino de línguas, a abordagem do Outro parece seguir o mesmo princípio ideológico. Acredita-se que o sentimento de alteridade entre os sujeitos só se estabelece quando eles são capazes de ultrapassar os limites culturais que lhes são impostos, indo até o Outro. Cabe ressaltar ainda que o encontro com esse estrangeiro não é tranquilo; ele instaura no sujeito, inicialmente, questionamentos e reflexões sobre suas referências culturais e identitárias, colocando-o a se reconstruir a cada novo encontro.

Com o intuito de fomentar um maior debate sobre a maneira como o conhecimento e o componente cultural são transmitidos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), as próximas linhas propõem uma análise histórica das orientações pedagógicas e didáticas, das ações políticas, econômicas e sociais, acentuando a importância de o professor de LE avaliar e refletir sobre seu papel de mediador na formação dos sujeitos.

AS CONCEPÇÕES DE LE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO E OS PAPÉIS DOS PROFESSORES

Segundo os estudos realizados por Valnir Chagas (1979), as primeiras ações de uma educação sistematizada no Brasil foram vislumbradas pelos jesuítas, em torno do século XVI, tendo seu principal interesse na catequização dos índios. No que diz respeito ao ensino de LE, em 1808, no período joanino, foi fundada uma escola de educação, na qual se ensinava a língua francesa. Entretanto, o autor conta que o ensino obrigatório dessa disciplina só ocorreu no século XIX, em 1837, concomitantemente ao surgimento do Colégio Pedro II, instituição imperial que visava a oferecer uma formação secundária.

Chagas explicita, contudo, que a escola brasileira manteve até 1855 uma formação baseada nas instruções jesuíticas do século XVI. No ensino secundário, eram adotadas as diretrizes do humanismo clássico do Ratio Studiorum, que abrangia “cinco classes” de estudos: a retórica, as humanidades e as gramáticas superior, média e inferior. Além disso, o autor salienta que o latim e o grego eram concebidos como disciplinas dominantes; em contrapartida, o vernáculo, a história e a geografia não tinham estudo autônomo.

A partir de 1855, no ministério de Couto Ferraz, o currículo foi modificado, visando a adaptá-lo às necessidades da sociedade e da cultura brasileira de um país pré-republicano. Para tanto, o ensino passou a ser dividido em dois ciclos: os “estudos de primeira classe” e os “estudos de segunda classe”, ambos realizados em quatro anos. Quanto às LEs, elas passaram a ter status semelhante ao das línguas clássicas. O francês, o inglês e o alemão faziam parte dos estudos obrigatórios, como o grego e o latim.

Quanto à metodologia de ensino das línguas modernas, Chagas adverte que elas eram ensinadas conforme as línguas clássicas, ou seja, o método gramática-tradução era o predominante. Caracterizava-se pelos exercícios gramaticais, leitura, versão e tradução nos dois primeiros anos, e pelos estudos de obras clássicas no terceiro ano. Em *Évolution de l’enseignement des langues: 5000 ans d’histoire*, Claude Germain (1993) explicita que, no método gramática-tradução, o professor é concebido como o personagem principal na sala de aula; ele é o detentor do saber e da autoridade.

Chagas menciona que, no período da República, a partir de 1915, o grego foi retirado do ensino. Com relação aos idiomas modernos, o governo limitou-os ao ensino de duas línguas: a francesa e a inglesa ou alemã. O autor faz um panorama do ensino de línguas e demonstra o declínio de prestígio dessa disciplina, que contemplava, em 1890, o total de 43 horas semanais — 20 horas destinadas às línguas clássicas: 12 horas de latim e oito horas de grego; e 23 horas, às línguas modernas: 12 horas de francês e 11 horas de inglês ou alemão. Em 1929, os estudos de línguas contemplavam um total de 29 horas semanais — o latim manteve-se com 12 horas, a língua francesa passou a ter nove horas, e o inglês ou o alemão passou a ser ministrado em oito horas. Importa dizer que, nesse momento, os alunos podiam ter duas aulas de italiano como disciplina facultativa.

Quanto ao francês, cabe elucidar que a primeira Associação da Aliança Francesa, visando à difusão da cultura e da língua francesas, foi fundada no Rio de Janeiro em 1885, após dois anos de sua criação em Paris. O Brasil, nessa época, tinha a França como modelo de civilização.

Na República, em 1911, foi criada a Lei Rivadávia, que prescrevia a adoção de um ensino mais prático das línguas modernas, permitindo ao aluno, ao término do curso, ser capaz de falar e de escrever em duas línguas estrangeiras. Contudo, o ensino ainda se baseava, sobretudo, em atividades voltadas para a tradução, a versão, os exercícios gramaticais e a leitura.

A partir de 1930, no governo Getúlio Vargas, o caráter elitista do ensino proposto no país foi questionado. Vargas almejava, para seu programa de reconstrução nacional, a democratização do ensino público brasileiro. Para tanto, criou o Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública e nomeou Francisco de Campos ministro, que instituiu o Conselho Nacional de Educação, instaurando a organização do ensino superior e do ensino secundário. Cabe explicitar que foi no Ministério Francisco de Campos que se cogitou uma formação de nível superior para os professores.

Valnir Chagas (1979) chama a atenção para o fato de que, com relação às línguas, foram destinadas seis horas por semana ao ensino do latim. Já os estudos de línguas modernas passaram a contemplar 17 horas semanais. Na tentativa de alcançar os objetivos pretendidos, foi adotada, então, no ensino a metodologia direta (MD), que se caracterizou, sobretudo, pelo ensino da LE na própria LE, “proibindo” o professor e o aluno de recorrerem à língua materna (LM) e à tradução. Porém, legitimou-se o uso de gestos e de imagens em sala e adotou-se a abordagem implícita da gramática com base no modo como as crianças aprendiam a LM. Nas salas de aula, os professores passaram, entretanto, a mesclar a metodologia tradicional (MT) e a MD, dando origem, mais tarde, à metodologia ativa (MA), uma versão mais eclética e mais parcimoniosa da MD. É essencial dizer que o surgimento da MD deu-se no início do século XX, fundamentado no pragmatismo de John Dewey (CHARGAS, 1979).

No que diz respeito à MA, Christian Puren (1998) destaca que ela surge no período do pós-guerra. As condições de trabalho dos professores eram péssimas: longas jornadas de trabalho, turmas superlotadas, crianças mal-educadas pela ausência dos pais etc. Assim, as políticas educativas francesas reconhecem a necessidade de resgatar a formação de caráter mais intelectual e cultural para a reconstrução da nação e do indivíduo. Com base em tais orientações, a MA propõe a volta da língua escrita desde o primeiro ano de ensino; permite o uso da tradução para a revisão, o controle do conteúdo aprendido e a explicação vocabular; porém, preserva o grande princípio da MD, que é a exposição do aluno à LE.

Como pesquisador e professor, Chagas (1979) menciona que a MD adotada no Brasil não excluía totalmente o uso da LM no ensino-aprendizado de LE. A leitura e a interpretação de autores consagrados ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX ainda continuaram a fazer parte do currículo escolar. No Colégio Pedro II, os bons resultados obtidos com a MD encorajaram outras instituições a continuar investindo em tal proposta de ensino. Contudo, poucos professores de LE tinham, de fato, a proficiência de se expressar e falar na LE ensinada.

Em 1942, na era Vargas, ocorreu a Reforma Capanema, que se caracterizou pelo aparecimento dos cursos técnico-profissionalizantes no ensino secundário. Segundo o ministro da Educação e da Saúde da época, Gustavo Capanema, a educação deveria promover o desenvolvimento de habilidades e valores nos sujeitos, despertando uma consciência patriótica e humanística capaz de contribuir para o bom funcionamento do Estado. Com relação ao ensino de línguas,

Chagas (1979) explana que a Reforma Capanema destinou 35 horas semanais ao ensino de idiomas. No ginásio, o latim, o francês e o inglês foram incluídos como disciplinas obrigatórias, o último contemplando três anos de aprendizado, enquanto os dois primeiros demandavam quatro anos. No colégio, o aprendizado do francês passou a ser ministrado com 13 horas; o do inglês, com 12; o do espanhol, com duas; e o do latim, com oito horas.

Para Leffa (1998), o período da Reforma Capanema, nas décadas de 1940 e 1950, foi o grande momento do ensino de LE. Os alunos estudavam latim, francês, inglês e espanhol e eram capazes de ler os clássicos em tais idiomas. Contudo, durante o Estado Novo, no período do regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas, as línguas de imigração do país, o italiano e o alemão, passaram a ser proibidas (OLIVEIRA, 2010).

Nos anos 1950, tendo em vista as novas demandas sociais e a democratização do ensino, os debates sobre o ensino no Congresso Nacional desembocaram no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com o qual se visava à predominância de um currículo “científico” no lugar do de inspiração “clássica”. Todavia, apenas em 1961 essas diretrizes passaram a ser implantadas.

Importa lembrar que, após a Segunda Guerra Mundial, a relação entre os Estados Unidos e o Brasil estreitou-se, e inúmeros projetos nas áreas de comunicação, comercial e financeira foram apoiados pelo governo norte-americano. Todavia, o número de Associações da Aliança Francesa não deixou de crescer na década de 1960. Segundo Daniel Coste (1976), o governo francês, após a perda de suas colônias, passou a investir de forma intensiva em programas culturais e educativos no exterior que permitissem a conservação e o desenvolvimento do conhecimento da língua e da cultura francesas no mundo.

Após 27 anos de debate sobre a regularização do sistema de educação brasileiro, em 20 de dezembro de 1961 foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tinha como filosofia predominante os ideais liberalistas. Convém citar que, na década de 1950, a qualidade do ensino público brasileiro já estava sendo criticada pela sociedade. Com relação ao ensino de LE, nas LDBs de 1961 e de 1971 essa disciplina deixou de ser obrigatória e tornou-se “complementar” ou “optativa”. Vale destacar que, nesse contexto, algumas escolas suprimiram o ensino de LE. Em contrapartida, começaram a surgir inúmeros cursos particulares de inglês. As ações neoliberalistas no âmbito da educação impõem-se cada vez mais, pois os empresários começam a enxergar o ensino como um mercado rentável.

Em Dimensões comunicativas no ensino de línguas, Almeida Filho (2008) lamenta a predominância do ensino do inglês sobre o francês nos anos 1950, uma vez que as técnicas pragmáticas de domínio de conversação básica eram baseadas na teoria behaviorista de Skinner e na linguística estruturalista de Leonard Bloomfield, centrando o ensino de língua pela língua, por meio de atividades mecânicas. Por sua vez, a leitura dos clássicos e a formação humanística eram deixadas à margem. No que diz respeito a esse tipo de abordagem, denominada metodologia áudio-oral (MAO), convém esclarecer que a expressão e a compreensão oral passaram a ser o objetivo central de muitos centros de língua nesse contexto.

A propósito da questão metodológica, parece relevante mencionar igualmente o surgimento da metodologia audiovisual (MAV), fundamentada na

teoria da enunciação de Charles Bally, F. Brunot e B. Benveniste, que leva em conta a significação das palavras e o contexto enunciativo, colocando em questão, por conseguinte, o ensino da língua pela língua da MAO. Todavia, o enfoque dessa metodologia também será a expressão e a compreensão oral (PUREN, 1998; LEFFA, 1998; GERMAIN, 1993). Sobre a MAV, cabe dizer que foi promovida pelo governo francês como forma de lutar contra o domínio da língua inglesa (DE CARLO, 1998).

No que diz respeito ao papel do professor de LE como mediador nessas duas metodologias, Claude Germain assevera que, na MAO, o professor era tido como um “chefe de orquestra”, “maestro”, visto que deveria atuar no sentido de dirigir, guiar e controlar o comportamento linguístico dos alunos. Já na MAV, ele passou a atuar como animador, pois deveria possibilitar que o aluno se expressasse de maneira espontânea e de forma criativa.

No que diz respeito à abordagem de aspectos culturais, no prefácio do manual *Voix et images de France* (1962), vale comentar que os autores desejam apresentar ao aprendiz uma língua autêntica. A partir dos anos 1970, os manuais audiovisuais começaram a apresentar diálogos mais próximos da realidade e a levar em conta os componentes socioculturais e psicológicos, próprios da comunicação. Entretanto, os conceptores do manual de *Voix et images de France* (1962) já haviam explicitado certa insatisfação concernente aos estereótipos, às imagens da cultura e da língua francesas. Os manuais não contemplavam ainda as diversidades linguísticas e culturais existentes na França (DE CARLO, 1998).

No que diz respeito à mediação de aspectos culturais no ensino de FLE, De Carlo salienta ainda que, com o surgimento da abordagem comunicativa (AC) nos anos 1980, cujo objetivo era a formação de sujeitos capazes de interagir em outra língua, os manuais passaram a contemplar a cultura comportamental ou cotidiana (cultural) francesa. Nesse sentido, os textos literários e as formações de natureza mais humanística foram postos à margem em função da realidade ontológica dos sujeitos. Além disso, vale comentar que os diversos falares da língua francesa no contexto interno e externo da França são abordados ainda de maneira bastante superficial.

Retomando as orientações dos documentos oficiais, com relação à LDB de 1996 (Lei no 9.394), o ensino de LE voltou a ser obrigatório no currículo; porém, o número expressivo de alunos em sala de aula e a carga horária de dois tempos semanais adotada pela maioria das escolas impedem que os professores realizem um trabalho capaz de desenvolver de fato as quatro competências comunicativas (falar, escrever, ler e ouvir) e trabalhar o componente cultural. No Ensino Médio, o governo propõe o aprendizado de uma segunda LE como optativo para o aluno, estabelecendo apenas um tempo de aula. Essa atitude parece reforçar mais uma vez à sociedade que não há o interesse em promover realmente um ensino de LE de qualidade em nosso país.

No que diz respeito ao Ensino Médio, a LDB de 1996, no Capítulo II, estabelece que: “Art. 36, III — será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade local, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” Porém, em 2005, a Lei Federal no 11.161, sobre o ensino de língua espanhola, modificou os dispositivos anteriores, ao estabelecer que:

Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

Deve-se dizer que a ação do governo brasileiro de priorizar o ensino da língua espanhola não apenas coloca em xeque a liberdade escolar, mas corrobora mais uma vez o desaparecimento do ensino do alemão, do francês e do italiano nas escolas brasileiras. Com relação em específico ao ensino de língua francesa, poucas escolas estaduais e municipais, no Rio de Janeiro, mantêm-no ainda em sua grade escolar. Importa salientar que um dos principais motivos para o declínio significativo do francês nos últimos tempos foi sua exclusão do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o acesso às universidades brasileiras.

Ainda sobre o atual papel dos estados no ensino-aprendizado de LE, convém citar dois documentos: o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2000), no contexto externo, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), no contexto interno. Tendo em vista o processo de globalização no qual vivemos, tanto nos PCNs quanto no CECR nota-se uma preocupação em formar cidadãos plurilíngues e sensíveis à diversidade cultural. Nesse sentido, especialistas da educação reivindicam que os professores ensinem a seus alunos competências comunicativas (competências linguística, pragmática e discursiva) e não comunicativas (saber ser, saber fazer, saber viver, saber aprender).

O COMPONENTE CULTURAL NOS PCNS E NO CECR

Os organizadores dos PCNs (BRASIL, 2002) ressaltam, inicialmente, nesse documento que o objetivo é orientar e ajudar os professores no planejamento das aulas e do currículo escolar em função das atuais diretrizes de ensino-aprendizado. Com relação aos alunos, ressaltam a importância de uma formação que lhes permita a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de usar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Na segunda parte dos PCNs, intitulada “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, os elaboradores ressaltam que o Ensino Médio deve estimular no aluno a curiosidade, o raciocínio e a capacidade de interpretar e intervir no mundo que o cerca.

No que concerne ao estudo de LE nas escolas, os elaboradores dos PCNs consideram que essa disciplina permite ao estudante aproximar-se de diversas culturas. É importante destacar que o ensino-aprendizado de idiomas, tido durante muito tempo como irrelevante, volta a ser visto como imprescindível à formação do sujeito global.

Como abordagem metodológica, os PCNs adotam a orientação sociointeracionista, que concebe o aprendizado como um processo que se realiza mediante a interação com o outro, com a sociedade. Nesse documento, a concepção de cultura mostra-se como um fenômeno dinâmico. O sujeito constrói-se a partir de encontros sociais, na interação com outros indivíduos. Todos são, de alguma forma, afetados pelo Outro. Para que o indivíduo se expresse, ele precisa reconhecer seu(s) interlocutor(es). Em decorrência disso, a cultura transforma o

ser humano, e este transforma a cultura, um processo que permite a sobrevivência de ambos pela alteridade. Cabe ressaltar que esse conceito de cultura coaduna com o do antropólogo americano Clifford Geertz (2001), que reconhece a diferença e a semelhança como elemento crucial na formação do sujeito. Se alguns sociólogos buscavam uma unidade cultural, o apagamento das diferenças, Geertz procura mostrar que o sujeito compreende-se, significa-se por meio do relativismo.

Nos PCNs, seus precursores chamam a atenção do educador para um ensino-aprendizado de LE voltado para a comunicação, e não apenas para os elementos linguísticos. Todavia, a mediação do aspecto cultural parece restringir-se à situação comunicativa, ao contexto de ensino-aprendizado, ao conteúdo abordado. Quando aos aspectos políticos, econômicos e culturais, eles parecem ser mediados de modo muito superficial. Questões identitárias e sociais da cultura-fonte e da cultura-alvo, relevantes nesse contexto, marcado por fortes conflitos religiosos, étnicos e culturais, são muitas vezes negligenciadas.

Convém salientar que, na maioria das escolas brasileiras, o ensino de LE ainda é muito desvalorizado. A elaboração de documentos e a revelação dos problemas não bastam para a transformação das práticas escolares. O governo abandonou a responsabilidade de oferecer um ensino-aprendizado de LE de qualidade, e, por conseguinte, a sociedade passou a acreditar que apenas os centros de línguas são capazes de ensinar um idioma. Dessa forma, as desigualdades sociais só se acentuam.

No caso específico da Aliança Francesa, deve-se destacar que essa instituição não se reconhece apenas como um centro de línguas, mas, sim, como um espaço cultural. Em seus anúncios publicitários, é possível observar que a Aliança compromete-se em oferecer a seus alunos um ensino de excelência da língua francesa, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2000), e uma formação cultural.

A título de exemplificação, cita-se a seguir a campanha publicitária de 2019 da Aliança Francesa do município do Rio de Janeiro:

A Aliança Francesa é a melhor escola de francês do Rio de Janeiro e oferece cursos de francês para todos os níveis, de iniciante (A1) ao de autonomia no idioma (C1), de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CECR – Cadre Européen Commun de Référence pour les langues). Além disso, a Aliança Francesa é a única instituição de ensino credenciada a certificar os exames de proficiência DELF/DALF, TCF e TEF-Canadá. Todos os alunos da Aliança Francesa têm acesso à maior plataforma digital da cultura francófona, a Culturethèque, e os alunos que estão em níveis mais avançados recebem também gratuitamente acesso à plataforma TV5MONDE.EDU, que amplia ainda mais a potencialidade de ter o idioma francês em suas atividades diárias. Então, venha para a Aliança Francesa e ENFRANÇAISE-SE!²

Ainda sobre a Aliança Francesa, ao se fazer uma breve análise de tal anúncio, verifica-se, inicialmente, o interesse da instituição em promover uma formação francófona. Em outras palavras, ela se propõe atuar como mediadora cultural de outros países, onde a língua francesa é reconhecida como LM ou língua segunda (LS) de uma nação. No entanto, o enunciado em letra capital ENFRANÇAISE-SE

parece atribuir ainda à cultura francesa um papel central na mediação de costumes e valores, um discurso que remete também à imagem da França como modelo, parâmetro de cultura e de civilização a seguir. Cabe citar que o espaço periférico atribuído às culturas francófonas nos manuais didáticos de FLE poderá contribuir para reforçar ainda mais a representação da França como cultura central. Como estratégia para compensar tal lacuna, alguns professores saem ao garimpo de documentos literários e não literários, verbais e não verbais que exponham seus alunos a novas realidades e vivências para que se ponham a refletir sobre suas representações culturais criticamente, desconstruindo determinados clichês.

Quanto ao CECR (CONSEIL DE L'EUROPE, 2000), ele foi criado pelo Conselho Europeu com o propósito de estabelecer uma base comum na elaboração de provas, programas, manuais e certificados no ensino de LE, visando a fortalecer, sobretudo, as relações entre os povos europeus. Nesse sentido, os organizadores procuraram, no início desse documento, destacar a importância de se respeitar a diversidade cultural, defendendo o pluriculturalismo e o plurilinguismo, a interação de várias línguas e culturas.

No interesse de formar cidadãos globalizados, o CECR adotou o ensino-aprendizado capaz de desenvolver nos sujeitos competências verbais (saberes linguístico, pragmático e sociolinguístico) e não verbais (saber fazer, saber ser, saber viver, saber aprender). Para tanto, seus conceptores apoiaram-se nas diretrizes do Niveau seuil, um documento no qual o Conselho Europeu de Estrasburgo, em 1970, descreveu as fundamentais competências comunicativas que os sujeitos precisavam dominar para poder falar em LE, com base nas teorias dos atos de fala.

No CECR, os organizadores propõem, entretanto, uma descrição das competências comunicativas de forma mais complexa. Nesse documento, são abordados os conhecimentos comunicativos que os falantes, classificados como usuários básicos (A1 e A2), independentes (B1 e B2) e autônomos (C1 e C2), precisam dominar não apenas para falar, mas também para ler, escrever e ouvir em LE nos domínios público, profissional, educacional e pessoal.

Além disso, o CECR oferece diretrizes a seus usuários concernentes à avaliação no âmbito do processo de ensino-aprendizado e para a obtenção de diplomas de proficiência de LE. No Brasil, muitos estudantes universitários interessados em estudar na França e no Canadá precisam dos diplomas de estudos em língua francesa (Delf), compostos dos níveis A1, A2, B1 e B2, e dos diplomas de aprofundamento de língua francesa (Dalf), compreendendo os estágios mais avançados C1 e C2. É necessário esclarecer que os exames são independentes. A instituição de ensino superior, em geral, é que determina o domínio de proficiência linguística que os alunos devem ter em função dos objetivos acadêmicos.

O programa Ciência sem Fronteiras (CsF), uma iniciativa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), com o apoio do CNPq, da Capes e das Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC, contribuiu para o aumento significativo do número de estudantes de língua francesa. Por causa desse projeto de internacionalização das instituições públicas do país, os centros de pesquisa e o governo perceberam também a necessidade de criar os programas Inglês sem Fronteiras (IsF), em 2012³, e, posteriormente, Idiomas sem Fronteiras (IsF), em 2014⁴. A respeito da competência não verbal, o CECR e os PCNs solicitam que os professores e seus

usuários, em geral, desenvolvam nos alunos/sujeitos uma atitude relativista, capaz de reconhecer o outro além de suas referências culturais. Todavia, as orientações associadas a questões culturais são mediadas de forma muito superficial. Não há orientações explícitas relacionadas com as competências pluri/interculturais que os alunos precisam adquirir como usuários básicos, independentes e autônomos. Dessa forma, a avaliação do componente cultural no universo de ensino-aprendizagem de LE estabelece-se, sobretudo, de maneira intuitiva, subjetiva e acrítica.

No entanto, com a globalização e o surgimento das novas tecnologias de informação e de comunicação (TICs), o conhecimento de questões de ordem cultural tornou-se essencial para a sociedade moderna. No universo escolar, há uma demanda por pesquisas e suportes metodológicos que ajudem, de fato, os professores a lidar com a diversidade humana e os conflitos identitários, sociais e culturais. A título de ilustração, convém citar os diversos estudos e projetos sobre interculturalidade produzidos nos últimos anos no universo acadêmico e reivindicados por órgãos políticos, como o Conselho da Europa.

Uma das principais pensadoras dos estudos interculturais, M. Abdallah-Pretceille (1996) elucida que a abordagem intercultural centra-se nos princípios da fenomenologia, que enxerga o sujeito como um ser capaz de conferir à sua realidade um significado e de agir sobre ela de forma consciente ou inconsciente. Portanto, contesta os princípios estruturalistas, que concebem o ser humano como simples reproduzidor da sociedade. Na defesa de tal posição, argumenta que:

Devido à internacionalização da vida cotidiana, o indivíduo é cada vez menos determinado pela cultura à qual pertence. Ele não é apenas o produto de sua cultura; é, o contrário, seu ator. A cultura perdeu seu valor na determinação dos comportamentos. De fato, desde o nascimento, a criança vive em um ambiente heterogêneo e plural. Portanto, não pode ignorar a existência de outras referências, de outros hábitos. Ela vive e se socializa em um grupo marcado pela diversidade cultural. Suas escolhas culturais podem se efetuar a partir de uma ampla gama. Ela pode tomar emprestado de outros grupos modelos de comportamento, hábitos e códigos. Assim, independentemente de sua origem, qualquer pessoa pode expressar seu pertencimento de forma rica e variada. A identidade dita de origem não desaparece, mas a maneira de vivê-la e de expressá-la é mais diversificada. (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996, p. 54)

Abdallah-Pretceille destaca ainda que a proposta interculturalista reconhece a relevância do sujeito na manutenção e na (re)construção de uma cultura, e que isso não significa o retorno do individualismo. A respeito da vertente culturalista, a autora diz que seus expoentes procuram analisar o papel da cultura apoiados nos fenômenos psicológicos; em contrapartida, os interculturalistas observam o “eu” e o “tu”, bem como o modo como eles se relacionam e se representam. Dessa forma, o intercultural atua sobre os eixos sujeito/indivíduo, intersubjetividade/subjetividade, universalidade/singularidade.

Infelizmente, com relação às atividades baseadas nas propostas interculturalistas, este estudo observou, sobretudo nos métodos didáticos, um tratamento do componente cultural pautado pelo enfoque contrastivo entre a cultura-alvo e a cultura-fonte, como se esse fosse o mais justo e correto, independentemente da situação de ensino-aprendizado. Contudo, o professor

pode versar sobre a cultura do Outro com base também no referencial cultural da cultura-alvo, uma vez que nem sempre é possível fazer equivalências. Como destacam muitos antropólogos, uma cultura deve ser avaliada em função do contexto histórico, geográfico e identitário no qual ela se constitui, pois, embora haja semelhanças, existem muitos aspectos que só podem ser explicados a partir da cultura em questão. Convém destacar ainda que cada país tem sua diversidade cultural. Como fazer um trabalho comparativo contemplando as inúmeras variantes, a saber, a classe social dos sujeitos, seu gênero sexual, as faixas etárias, entre outros fatores, na cultura-alvo e na cultura-fonte?

No âmbito teórico, este estudo critica as orientações de Christiane Tagliante concernentes à mediação do componente cultural. Em *La classe de langue*, a autora chama a atenção dos professores para a falta de neutralidade dos documentos autênticos e aconselha-os a evitar temas que possam “chocar os alunos” (2006, p. 166). A preocupação da autora em limitar o tipo de assunto a ser abordado nas aulas de língua vem a confirmar a hipótese de que determinadas propostas interculturalistas podem manipular a mediação do componente cultural com o propósito de promover a interação entre as culturas em jogo em prol da ordem social. Nesse sentido, o papel do professor seria o de mascarar as divergências culturais e atuar como um mediador a favor da alienação e contra a ética.

Cabe dizer que a proposta interculturalista de Silvana Serrani (2005) para o ensino de LE com base na análise do discurso de linha francesa pode ajudar muito os professores de LE a escolher os textos, a estabelecer a relação entre os fenômenos linguísticos e extralinguísticos e a abordar aspectos culturais de maneira mais humanística e menos pragmática, considerando o contexto histórico, político, ideológico e social no qual vivem os sujeitos e a complexidade humana. Em geral, nos métodos de FLE é comum observar que o Outro é tratado muitas vezes como simples meio para que determinados objetivos linguísticos e comunicativos sejam alcançados.

Ainda sobre o tratamento do componente cultural no ensino-aprendizado de FLE, não se pode deixar de citar igualmente o *Cadre de référence pour les approches plurielles* (Carap). Na tentativa de preencher as lacunas do CECR, o Conselho da Europa promoveu a elaboração de um documento com o propósito de orientar professores, educadores, formadores, conceptores de manuais, entre outros, a desenvolver nos sujeitos competência plurilíngue e intercultural. Na página do Carap⁵, os professores têm acesso não apenas a informações sobre o projeto, mas também a uma base de dados didáticos online e a um kit de formação. Além disso, seus conceptores comprometem-se em ajudar o professor interessado a implementar tal abordagem em suas aulas de acordo com a realidade de seus alunos e a realidade escolar.

Nessa mesma linha, com o apoio do Conselho da Europa, estudiosos criaram também o projeto *Autobiographie de Rencontres Interculturelles* (ARI), cujo objetivo principal é propor um tratamento reflexivo dos encontros interculturais. Como suporte metodológico, seus conceptores servem-se de encontros diretos, face a face, e das mídias visuais. No portal do Conselho⁶, os professores têm acesso igualmente às diretrizes concernentes à abordagem, às atividades e aos cursos de autoformação na própria plataforma.

Em suma, após a apresentação de tais abordagens e orientações, o presente estudo considera fundamental que as atuais formações de futuros professores de LE e os próprios professores façam uma análise reflexiva sobre as ações mediadoras nesse espaço. Todo ato de mediar remete a um posicionamento político; há sempre uma intencionalidade, ainda que muitos se declarem imparciais. Quanto às ações mediadoras, cabe dizer que existem aqueles que agem para manter o funcionamento do atual organismo social, e outros que reconhecem a materialidade histórica, porém visam ao devir dos sujeitos e propõem uma formação para além do mercado e dos interesses ontológicos.

A proposta de uma mediação cultural crítica no ensino-aprendizado de FLE surge como meio de contra-atacar as ações alienadoras (in)voluntárias, que comprometem a liberdade dos sujeitos, a relação professor-aluno e, por conseguinte, vêm tornando o universo escolar e social desencantadores. Nessa perspectiva, este texto chamou a atenção para a importância de o professor lutar por seu papel de pensador e intelectual crítico, que busca retratar a realidade de diversas perspectivas, não protegendo os alunos das congruências e incongruências da vida.

CONCLUSÃO

A história mostra-nos cada vez mais que o ato de aprender línguas estrangeiras sempre suscitou o interesse das sociedades, pois o desejo de conhecer outras culturas e de interagir com outros povos, como demonstram os estudos filosóficos, antropológicos, etnológicos, sociológicos, entre outros, faz parte da natureza humana, ainda que tal relação possa gerar muitas vezes certo medo e angústia desse universo desconhecido. Nesse sentido, no âmbito do ensino-aprendizado de LE, surgiram inúmeros métodos, metodologias e orientações com o propósito de ajudar o professor em sua tarefa de mediador de conhecimentos linguísticos, mas também culturais. Contudo, ao analisarmos algumas abordagens culturais e materiais didáticas, observa-se que o professor pode atuar também para a formação de sujeitos etnocêntricos, individualistas, antiéticos, desumanos e anticríticos, que visam sobretudo a saciar suas necessidades mundanas e a agir em função da estrutura do organismo social vigente. Assim, desenvolver a competência crítica e analítica dos professores mostra-se como ponto central para o êxito da abordagem intercultural e plurilinguista. Sabe-se que muitos centros de formação de professores de LE e formadores continuam ainda se limitando aos suportes metodológicos, aos conhecimentos linguísticos, didáticos e pedagógicos, negligenciando a importância de formar um professor que se ponha a investigar os fatos, a estabelecer hipóteses e a encontrar respostas capazes de transformar a realidade das pessoas e de seus alunos de acordo com seu contexto político, histórico, ideológico e social.

The cultural aspect and the development of the subject in the teaching of French as a foreign language (FLE – Francês Língua Estrangeira)

ABSTRACT

This article aims to discuss the space reserved for the foreign language (LE – língua estrangeira) in the development of the subject, specifically in the context of teaching of French as a foreign language (FLE), and the mediation of the cultural aspect by the teacher in the course of history in Brazilian territory. It is believed that the role of the foreign language (LE) in the development of the subject needs to be better discussed in a historical context in which an expressive number of thinkers preach diversity and otherness. It is important to say that, for this study, the relativist stance is established only when the individual consciously thinks about its existence and recreates it, without reducing the Other to the Same (LEVINAS, 2014).

KEYWORDS: Culture. Mediation. Teacher. Subject. Otherness.

NOTAS

¹O termo “cultura” tem origem latina e designava cuidado dispensado ao campo ou ao gado. No final do século XIII, ganha o sentido de uma parcela da terra cuidada (CUCHE, 1996, p. 19).

²Disponível em: <https://www.rioaliancafrancesa.com.br/captacao/2019-1/?gclid=Cj0KCQiA1NbhBRCBARIsAKOTmUuqUS-gqxVHhOpJX4Bo5FypZYU60b-6JvZE2YYmKjXARgjaBkpUKNcaAuArEALw_wcB>. Acesso em: 9 jan. 2019.

³Portaria Normativa no 1.466/2012.

⁴Portaria Normativa no 973/2014.

⁵Disponível em: <<https://carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/fr-FR/Default.aspx>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

⁶Disponível em: <<https://www.coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **Compétence culturelle, compétence interculturelle**: pour une anthropologie de la communication. *Le Français dans le Monde: recherches et applications*, Paris: Hachette, 1996. p. 28-38.

_____. **Former et éduquer en contexte hétérogène**: pour un humanisme du divers. Paris: Anthropos, 2003.

ALMEIDA FILHO, José A.G. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 2002.

BYRAM, Michael. S. **Cultural Studies in Foreign Language Education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. 2000.

COSTE, Daniel. Un niveau seuil. **Le Français dans le Monde**, n. 126, p. 17-22, 1976.

CUCHE, Daniel. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. São Paulo: Edusc, 1996.

DE CARLO, Maddalena. **L'interculturel**. Paris: CLE International, 1998.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GERMAIN, Claude. **Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: CLE International, 1993.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2014.

LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua Inglesa**, São Paulo: Apliesp, v. 4, 1998.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2014.

OLIVEIRA, Gilvan M. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na nova economia. In: STREHLER, R.; GOROWITZ, S. (Org.). **Politiques publiques et changements en éducation: pour un enseignement réciproque du portugais et du français**. Synergies Brésil, São Paulo, número especial 1, 2010.

PUREN, Christian. **Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Nathan/CLE International, 1998. (Coleção DLE).

SERRANI, Silvane. **Discurso e cultura na aula de língua/currículo — leitura — escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

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

Recebido: 03 set. 2016

Aprovado: 30 jun. 2019

DOI: 10.3895/rl.v21n33.4596

Como citar: AZEVEDO, Andreia Matias. O aspecto cultural e a formação do sujeito no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE). *R. Letras*, Curitiba, v. 21, n. 33 p. 44-61, jan./ jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

