

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA

ALCINÉIA EMMERICK DE ALMEIDA

**POR UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO-  
APRENDIZAGEM DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

São Paulo  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA

**POR UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO-  
APRENDIZAGEM DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Alcinéia Emmerick de Almeida

Tese apresentada ao programa de Pós-  
Graduação em Língua e Literatura Francesa  
do Departamento de Letras Modernas da  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências  
Humanas da Universidade de São Paulo, para  
a obtenção do título de Doutor em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Cristina M. Casadei Pietraróia

São Paulo  
2008

## AGRADECIMENTOS

A DEUS por todas as coisas e pela vida;

Aos meus pais, Abner e Alcy, pelo modo como me conduziram nesta vida;

Ao meu esposo Celio Mauro e aos meus filhos Stefania, Davi e Gabriel – meus companheiros, minha vida;

Aos meus professores que ao longo desses anos dividiram seu saber, suas vidas;

E especialmente:

À Profa. Dra. Cristina Casadei Pietraróia pela orientação e incentivo recebidos durante todo o programa de Doutorado; pelos seus valiosos ensinamentos, conhecimentos e experiência transmitidos ao longo desses anos, e pela inestimável orientação, dedicação, acompanhamento, críticas e sugestões. Sua participação foi fundamental para o êxito deste trabalho.

Às Profas. Dras. Neide T. Maia González e Vera Marinelli pela honrosa avaliação na qualificação desta tese, contribuindo com suas críticas e sugestões para o seu aprimoramento.

Às Profas. Dras. Maria Eugênia Malheiros-Poulet e Maria Lúcia Vitório de Andrade pelas leituras e preciosas sugestões.

À CAPES pelo auxílio financeiro parcial.

A todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Alcinéia Emmerick de Almeida



## RESUMO

Esta tese tem por objeto o estudo da perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira e, por meio desse enfoque, buscamos sensibilizar e mobilizar o aprendiz para o descobrimento de si mesmo e do outro, implicação esta que acarreta uma redefinição tanto de sua própria identidade quanto de suas representações sobre o outro. Para tanto, fundamentamo-nos nos estudos interculturais, na antropologia cultural voltada para os estudos lingüísticos e na psicologia social, e após analisar os conceitos e as dimensões de cultura, bem como os modelos de gestão da diversidade cultural, discutimos o que vem a ser a interculturalidade e qual foi o percurso do componente cultural no ensino-aprendizagem do FLE. Constatamos que, atualmente, inúmeras experiências e projetos buscam trazer para a sala de aula de FLE a interculturalidade também como possibilidade de resolução de problemas sociais, mas sempre em contextos endolíngües. Dessa forma, a partir de um estudo de caso com alunos brasileiros universitários de francês, elaboramos um dispositivo pedagógico que pudesse viabilizar a prática de um modelo intercultural na forma de um curso de doze aulas ministrado durante um semestre. Após a realização dessa experiência, cada aula-tema foi analisada segundo o quadro teórico utilizado neste trabalho, e pudemos observar, principalmente, que há um espaço importante a ser preenchido na didática do FLE com o intercultural, não só junto aos aprendizes, mas também no contexto da formação de professores, pois a competência intercultural é o que permite adquirir um posicionamento crítico em relação não apenas à cultura do outro, mas em relação a sua própria cultura, atitude imprescindível para o ensino-aprendizagem de um idioma estrangeiro baseado em menos estereótipos e preconceitos.

Palavras-chave: interculturalidade, competência intercultural, cultura, alteridade, ensino-aprendizagem de FLE.

## RÉSUMÉ

Cette thèse a pour objet l'étude de la perspective interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère et, par son moyen, nous avons cherché à sensibiliser et à mobiliser l'apprenant à la découverte de lui-même et de l'autre, dans un processus qui provoque une redéfinition aussi bien de son identité que des représentations qu'il a d'autrui. Pour le faire, nous nous sommes appuyées sur les études interculturelles, sur l'anthropologie culturelle appliquée aux études linguistiques et sur la psychologie sociale. Après avoir analysé les concepts et les dimensions de culture, ainsi que les modèles de gestion de la diversité culturelle, nous avons analysé ce qu'est l'interculturalité et quel a été le parcours de la composante culturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Nous avons constaté qu'à l'heure actuelle de nombreuses expériences et projets essaient de faire entrer l'interculturel dans la classe de FLE aussi comme une possibilité de résolution de problèmes sociaux, mais toujours dans des contextes endolingues. De cette manière, à partir d'une étude de cas avec des étudiants universitaires brésiliens de français, nous avons élaboré un dispositif didactique capable de mettre en pratique un modèle interculturel sous la forme d'un cours de douze classes assuré pendant un semestre. Après la réalisation de cette expérience, chaque classe-thème a été analysée selon le cadre théorique utilisé dans ce travail, et nous avons pu observer, surtout, qu'il y a un espace important à être occupé dans la didactique du FLE par l'interculturel, pas seulement auprès des apprenants mais aussi dans le contexte de la formation de professeurs, car la compétence interculturelle est ce qui permet l'acquisition d'un positionnement critique par rapport non seulement à la culture de l'autre, mais par rapport à notre propre culture, une attitude indispensable dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec moins de stéréotypes et préjugés.

Mots-clé: interculturalité, compétence interculturelle, culture, altérité, enseignement-apprentissage de FLE.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	8
<b>CAPÍTULO 1 – Cultura e Interculturalidade: elementos teóricos</b>	15
1.1 Conceitos e dimensões de cultura	15
1.1.1 Fundamentos	15
1.1.2 A diversidade cultural	27
1.1.3 Modelos de gestão da diversidade cultural	32
1.2 A interculturalidade	36
1.2.1 Origem e princípios	36
1.2.2 Estereótipos, preconceitos e representações culturais	46
<b>CAPÍTULO 2 – O tratamento do componente cultural no ensino e aprendizagem do FLE</b>	53
2.1 No princípio era a civilização...	54
2.2 Com a abordagem comunicativa, uma abordagem também cultural?	73
2.3. Com a globalização, um novo desafio: a interculturalidade	92
<b>CAPÍTULO 3 – Competência intercultural. Didática e formação do professor</b>	109
3.1 Iniciativas na didática do intercultural	109
3.1.1 A interculturalidade em programas do Conselho da Europa	112
3.1.2 O Centro Europeu para as Línguas Modernas - CELV	114
3.1.3 O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas	115
3.2 Conscientização, competência e comunicação interculturais	121
3.3 O tripé dos princípios interculturais	129
3.3.1 O trabalho da identidade – percebendo meu eu	130
3.3.2 O trabalho da alteridade – percebendo o outro	133
3.3.3 O trabalho da relação eu/outro – interagindo com o outro	138
3.4 A formação do professor	140

<b>CAPÍTULO 4 – Da concepção à experimentação de um dispositivo didático no ensino do FLE dentro de uma perspectiva intercultural</b>	146
4.1 Justificativa e objetivos do curso	148
4.2 Público alvo	149
4.3 Percurso da concepção e elaboração do dispositivo didático	151
4.3.1 Questionário inicial	151
4.3.2 Modelo para os procedimentos na concepção e elaboração do dispositivo didático	178
4.4 O curso “Noções e práticas interculturais na aprendizagem do FLE”	185
4.4.1 Conteúdo programático do curso	185
4.4.2 As aulas	190
4.5 Auto-avaliação e críticas	258
<b>CONCLUSÃO</b>	267
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	272

## INTRODUÇÃO

Um dos pontos determinantes para a proposta e a elaboração deste trabalho veio de uma grande inquietação durante minhas práticas pedagógicas em sala de aula: através do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e da constituição desse espaço privilegiado para se refletir sobre as relações entre as pessoas e entre as culturas, como aproximar o aprendiz de uma nova realidade mundial? Além de todo o processo lingüístico-comunicacional que envolve a aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE), como despertá-lo e sensibilizá-lo para outros valores culturais e formas de raciocínio diferentes? Como levar o aprendiz a querer descobrir, envolver-se e aprender uma LE, de modo que a essência da relação humana, i.e., a tolerância, o respeito e a solidariedade face à diversidade cultural à qual se encontra constantemente exposto nas suas interações sociais o acompanhe e consolide o entrelaçamento das diversas competências envolvidas durante seu aprendizado e pela sua vida afora?

Principalmente no que tange o contato como uma língua e uma cultura estrangeiras, somos confrontados com maneiras de expressar e ser do outro<sup>1</sup>, mas também sobre nós mesmos, sobre como somos e como nos expressamos, correndo o risco de que algumas fraturas aconteçam na nossa maneira tantas vezes rígida, engessada, bem assentada e preconceituosa de lidar com nossas crenças, verdades e 'realidade'.

Ao depararmos-nos com uma outra maneira de dizer aquilo que já dizemos na nossa língua com tanta propriedade, de repensar coisas que não pensávamos questionar ou que passam por esse processo de forma diferente, experimentamos sensações de estranhamento, distanciamento e aproximação (Revuz, 2001), variando conforme o assunto ou nossa visão de mundo, mas sempre sendo levados a construir e conhecer outras verdades tão autênticas como as nossas ou, em alguns casos e momentos, sendo levados a, pelo menos, perceber o outro como um ser em construção tanto quanto qualquer um de

---

<sup>1</sup> Há dois 'outros' em Psicanálise : o outro e o Outro. Na psicanálise lacaniana, o 'outro' em minúscula é o outro da alteridade e do espelho, e designa o semelhante; o 'Outro' em maiúscula designa o lugar simbólico, no discurso, estabelecido pelas cadeias de significantes – a linguagem (Cf. Chemama, R., *Dicionário da*

nós, com suas dificuldades em um mundo fragmentado tão numerosas quanto as nossas e que, portanto, merece nosso respeito e não nosso preconceito.

É curioso e gravemente paradoxal que, com tantas condições favoráveis, num mundo interligado por comunicações instantâneas e pela intensificação do comércio global, entre outros avanços que têm ligado e aproximado os homens de todos os cantos do planeta, o diálogo e o entendimento ainda precisem ser selados através de acordos, encontros, reuniões, trocas de interesses, quando acontecem. O que se observa é a tendência crescente entre culturas que esquecem rapidamente os pontos que têm em comum e exacerbam aqueles que os separam.

É este o pano de fundo, o *leit-motiv* que me fez questionar e buscar, dentro do contexto de ensino de FLE, o papel de 'intelectual transformador', como denomina Henry Giroux (1997), sempre na tentativa de exercitar e executar, com as ferramentas disponíveis, uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva. Ao pensar na aproximação das pessoas, na possibilidade de reverter preconceito e estranhamento em aceitação, disparidade em solidariedade, diferenças e contrastes em tolerância e até admiração, vejo que o ensino da língua e da cultura estrangeira torna-se um canal privilegiado para sensibilizar o indivíduo em direção a tais ações.

No entanto, muitas vezes o professor encontra-se tão submerso na tarefa de cumprir os conteúdos do programa ou de preparar o aluno para as demandas de seu futuro (ou atual) campo de trabalho que perde de vista a perspectiva formadora e educadora do ensino de LE e acaba priorizando um ensino mais utilitário e instrumental da língua.

No início do exercício da minha profissão, dava aulas para executivos em empresas e só me importava em cumprir o plano de aula com as metas lingüísticas para cada unidade. Eu simplesmente achava que era assim mesmo e pronto. Não fazia perguntas, não me importava aonde eu iria chegar nem aonde o aluno queria chegar. Foram precisos muitos anos para que eu alcançasse um amadurecimento individual e profissional, nas minhas práticas pedagógicas, no entendimento das estratégias utilizadas para ensino e aprendizagem das LE, os diferentes tipos de abordagem para diferentes resultados e objetivos, para que me tornasse uma profissional engajada e comprometida com cada etapa do meu exercício de educadora em sala de aula e com cada indivíduo ali presente.

---

*psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995). Por este trabalho tratar do 'outro' na alteridade, sua grafia será com "o" minúsculo.

Assim, nessa busca, cheguei ao viés intercultural dentro da didática de LE que prioriza as relações entre os indivíduos e suas culturas, bem como as relações entre as diversas disciplinas que compõem os estudos das culturas e entre as culturas, mantendo vivo o diálogo entre os atores sociais de um mundo complexo, suas línguas e suas culturas.

Ao longo desses questionamentos e na busca por novas vias e canais que pudessem contribuir, em parte, para diminuir essa lacuna ou esse espaço deficitário de suporte reflexivo e didático para as aulas de LE é que me deparei com textos e estudos envolvendo a interculturalidade no segmento da didática em LE. Ao mesmo tempo, constato que, de forma mais realista, na prática pedagógica em sala de aula de LE, ainda prevalece e valoriza-se mais a competência lingüística em detrimento das outras. R. Galisson (1982), como grande lingüista e didata que é, propõe que o professor, ao concentrar-se no aprendiz, mais do que transmitir *savoir* (saberes, conhecimento) ou um *savoir-faire* (saber-fazer), precisa reconhecê-lo como sujeito na sua totalidade, complexidade, levando em conta o lado afetivo, muito mais do que a satisfação das necessidades de linguagem; enfim, levá-lo a um *savoir-être* (saber-ser/estar) e, sobretudo, a um *pouvoir-être* (poder ser ele mesmo e poder se colocar como sujeito, não apenas da e na sua aprendizagem, mas também no encontro com a alteridade).

O terreno é árido: na forma mais institucional e tradicional de ensinar-se uma LE, pouca atenção ainda é dada à competência intercultural como parte essencial do ensino de LE. O enfoque lingüístico ainda ocupa praticamente todo o espaço de ensino na sala de aula e enquanto não houver mudanças estruturais e conceituais na formação do professor de LE e estes não começarem a refletir sobre um ensino mais sistêmico também para LE, perpetua-se tanto a visão do ensino da língua como reprodução de um sistema lingüístico quanto a visão do ensino de civilização como reprodução de valores e verdades incontestáveis legitimados pela voz ou palavra de autoridade que só os nativos detêm.

Esta tese, portanto, defende o tratamento da interculturalidade, não como complemento, mas como parte integrante do conjunto de competências do ensino de LE na sala de aula, levando-se em conta tanto a identidade social-plural do aprendiz na sua língua e cultura maternas (o reconhecimento de sua própria diversidade constitutiva, de sua riqueza interior), quanto a alteridade, também reconhecida na sua diversidade constitutiva, em que se busca construir relações de compreensão e de respeito de uma em

contato com a outra na pluralidade das vivências, expressões, manifestações, e idiossincrasias de ambas.

A formação do professor em direção a uma atitude mais crítica e reflexiva em relação a seu papel como intelectual transformador e em relação à sua postura pedagógica entra como suporte indispensável na composição dessa questão, semeando as ferramentas necessárias para que se capacite e se estimule o aprendiz ao exercício da alteridade com vistas a sensibilizá-lo para uma conscientização intercultural.

Ao constatar a lacuna do intercultural na didática de Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) e das línguas estrangeiras de um modo geral, esta pesquisa defende que é possível mobilizar aluno e professor para as questões interculturais, propondo a criação e experimentação de um dispositivo didático que possa levá-los a uma reflexão não só em relação à língua e cultura(s) alvo, mas em relação à sua própria língua, cultura, sua atuação no mundo e suas atitudes para com o outro. Para tanto, o recorte escolhido para se lidar com a alteridade nesse curso-piloto explora questões relacionadas com estereótipos, preconceitos, diferenças e semelhanças culturais através da escolha dos documentos para as aulas do curso, e as representações que o aluno universitário de francês tem em relação à língua francesa e às culturas de países de expressão na língua francesa.

De modo algum, ignora-se aqui a importância e a necessidade da somatória, combinação e integração das competências lingüísticas, para um aprendizado profícuo e equilibrado de uma LE, mas como o recorte deste trabalho incide sobre cultura e interculturalidade em classe de LE, no diálogo que flui entre as culturas em contato e suas implicações interacionais, antropológicas, lingüísticas, entre outras, somente este tema será tratado, apesar de outros aspectos relevantes precisarem ser tratados para a construção de uma visão mais integral, de ponta a ponta, em relação a todo o arcabouço no qual se insere o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

A fundamentação teórica que dá respaldo a esta pesquisa e que faz parte do Capítulo 1, encontra-se nos estudos interacionistas interculturais, na antropologia cultural voltada para os estudos lingüísticos e na psicologia social, quando diante das questões de alteridade, representação e estereótipos. Na verdade, esses campos de conhecimento entrelaçam-se todo o tempo e dentro dessas inter-relações buscamos analisar a questão da formação do aprendiz, do professor, a relação que ambos têm com a língua e a cultura que



aprendem (pois o professor está em constante aprendizagem) e ensinam (pois o aprendiz vem a ser um professor em potencial), tendo a interculturalidade como recorte.

Apesar dos elementos culturais sempre terem sido contemplados nas unidades propostas pelos métodos de FLE utilizados no Brasil em diferentes épocas e com diferentes abordagens (da mais enciclopédica - que prioriza os autores clássicos, as instituições nacionais, as Artes, à mais antropológica - cultura popular, comportamento social, costumes, festas nacionais), a maior parte dos métodos sempre fez um enfoque generalista, sem se importar muito para quem ele era dirigido por ser distribuído com o mesmo formato em todos os continentes, e culturalista, ao transmitir uma cultura da língua alvo reduzida a uma enumeração de fatos culturais, conjunto de rituais, de mitos e de práticas.

Com a aproximação dos mundos e, conseqüentemente, das pessoas, pela comunicação via Internet, pelos meios mais eficientes e rápidos de transportes de massa, pela valorização da troca de informações e conhecimento, a necessidade de uma formação de indivíduos que pensem local e globalmente torna-se premente. O ensino-aprendizagem de LE torna-se, assim, um canal privilegiado para formar indivíduos que terão que ter – não importa onde nem quando – algum tipo de atuação no mundo, e que terão, portanto, que olhar para si mesmos e para os outros, preferencialmente rompendo as fronteiras da intolerância, do estereótipo, do preconceito, diferenças e indiferenças mútuos. Não se pode perder de vista a perspectiva educativa, o sentido educativo ao se ensinar uma LE e a interculturalidade passa por aí. Como mediador e mobilizador de uma língua e de uma cultura dentro da perspectiva intercultural, a idéia não é formar robôs e autômatos falantes e é dentro desse prisma que E. Morin (2003) concebe a educação ao afirmar:

A missão da educação na era planetária é de reforçar as condições que permitirão a emergência de uma sociedade-mundo composta de cidadãos protagonistas, comprometidos de maneira consciente e crítica na construção de uma civilização planetária.<sup>2</sup> (Morin, 2003:132)

Se fossemos atuar em sala de aula somente com os recursos apresentados pelos métodos de FLE ainda hoje vigentes, nossa prática pedagógica apresentaria lacunas

---

<sup>2</sup> No original : « La mission de l'éducation pour l'ère planétaire est de renforcer les conditions qui rendront possibles l'émergence d'une société-monde composée de citoyens protagonistes, engagés de façon consciente et critique dans la construction d'une civilisation planétaire.»

difíceis de preencher dentro da exigência de formação necessária apresentada acima. Como romper com o formato de ‘receita de sucesso’ veiculado nos manuais e introduzir uma nova ordem, através de uma perspectiva intercultural de compreensão e comunicação em língua estrangeira? O que significa o exercício da mediação entre as culturas em confronto, sem precisar ocultar seu próprio confronto com a interculturalidade, com as escolhas em relação aos temas e materiais introduzidos entre as unidades, como parte das unidades dos métodos, como curso paralelo a um tipo de formação ou somente como curso de formação? Essas inquietações fazem parte do desenvolvimento dos Capítulos 2 e 3 deste trabalho que, além de analisar alguns métodos representativos de FLE a partir dos anos 50, dentro de uma perspectiva intercultural, tentam traçar um panorama do que tem sido feito na Europa e em Quebec em resposta ao delineamento de novos parâmetros e desafios na didática de LE.

Com esse tipo de inquietação e com a constatação de uma necessidade real entre alunos de graduação com os quais tivemos contato, integrantes do último ano do curso de Francês na FFLCH/USP, percebemos que encontrava-se aí o nicho necessário para testar, de forma prática, os conceitos e noções de interculturalidade para a didática de FLE e, assim, elaborar um dispositivo pedagógico que viabilizasse a prática de um modelo intercultural diferenciado, cuja proposta pudesse ser testada e aplicada com esses alunos durante um semestre, visando a uma avaliação posterior da receptividade dos temas e materiais e se foram apropriados (tanto em relação ao tempo utilizado para abordá-los quanto ao desenvolvimento do conjunto temático).

Buscamos inovar, não pelo fato de introduzir uma perspectiva intercultural no ensino de LE, pois muitos métodos atuais de espanhol, inglês, francês língua estrangeira já o fazem, mas pelo fato de colocar em perspectiva a cultura brasileira do aluno, e assim, materializar a proposta do enfoque intercultural tendo a cultura de base do aluno – a brasileira – como a cultura de encontro e confronto com a cultura de aprendizagem – a(s) de expressão em língua francesa. É este o conteúdo maior do Capítulo 4 deste trabalho.

Neste sentido, transgride-se e – por que não? – desestabiliza-se a perspectiva do método concebido e produzido na França, em que a perspectiva do outro, com quem ele pretende estabelecer contato, será sempre generalista, pois engloba tudo e todos que estão fora da França.

Ora, para se trabalhar a perspectiva intercultural em aula de língua estrangeira, respeitando-se seus princípios, a cultura do aprendiz também precisa e deve ser sujeito, ao utilizar o mesmo espaço para expressar sua voz, suas manifestações, suas idiossincrasias, tal como já tem sido feito com a(s) cultura(s) da língua de aprendizagem.

A concepção do curso “Noções e práticas interculturais na aprendizagem de FLE” e a escolha dos temas-chave para sua formatação partiram do pressuposto de que uma aproximação dos acontecimentos e fatos menos glamourosos do cotidiano representado pela cultura alvo pudesse talvez dizer mais a respeito da convivência que seus cidadãos têm entre si e estabelecem no seu cotidiano do que os grandes temas exaustivamente abordados nos manuais de FLE.

A partir de um questionário formulado para os participantes do curso responderem antes do seu início, fizemos um levantamento das respostas para observar as representações desses alunos sobre sua cultura e identidade cultural e sua relação com a cultura e a identidade cultural do outro, para juntar elementos suficientes que justificassem a experimentação de um dispositivo didático alicerçado pelo confronto e pela mobilização.

Nosso grande desafio foi propor e constituir um conjunto de material para desenvolvimento dos temas/aulas que, nas suas diferentes etapas, pudesse levar o aluno a uma reflexão sobre a heterogeneidade que constitui a cultura local e a de expressão francesa, pudesse provocar nele mesmo deslocamentos (sem ‘desmoronamentos’, de preferência) em sua maneira de pensar e agir no contato e encontro com o outro — estrangeiro ou não, pudesse levar o aluno a perceber outros tipos de abordagem da língua e cultura de expressão francesa desvinculados de uma visão triunfalista, hegemônica, unilateral, neutra, e que pudessem contribuir para uma análise mais crítica, mais reflexiva e mais próxima do mundo real das culturas em contato.

# CAPÍTULO 1

## CULTURA E INTERCULTURALIDADE: ELEMENTOS TEÓRICOS

*“O futuro depende da faculdade que o homem terá para transcender os limites das culturas individuais.”*

Edward T. Hall

### 1.1 CONCEITOS E DIMENSÕES DA CULTURA

#### 1.1.1 Fundamentos

O significado etimológico da palavra latina ‘cultura’ provém do ato ou modo de cultivar a terra ou o seu próprio cultivo. O significado do conceito foi sendo expandido e adquiriu vários significados distintos que refletem diferentes concepções sobre a evolução humana, diferentes focos de interesse — tais como a sociedade, o conhecimento e o comportamento — e diferentes pressupostos epistemológicos.

Nicola Abbagnano, em seu *Dicionário de Filosofia* (1982) aponta dois significados básicos para o termo ‘cultura’: o primeiro e mais antigo diz respeito à formação do homem, ao seu refinamento — tornar-se culto; o segundo significado diz respeito ao produto dessa formação e indica “o conjunto dos modos de vida criados, apreendidos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de uma determinada sociedade”, também denominado ‘civilização’.

Segundo Fernand Braudel, em sua *Gramática das Civilizações* (1989), a palavra ‘civilização’ surge na França, no século XVIII, a partir dos termos já existentes desde o século XVI, ‘civilizado’ e ‘civilizar’. A primeira aparição em texto impresso ocorre em 1756, quando Mirabeau publica o *Traité de la population*. O vocábulo ‘civilização’ passa a se opor à idéia de barbárie; o civilizado se opõe ao bárbaro, primitivo, selvagem.

Na segunda metade do século XVIII, por volta de 1772, a palavra ‘civilização’ percorre a Europa e chega à Inglaterra como *civility* e à Alemanha como *zivilisation*, conceito de valor menor em relação a *kultur*. De qualquer forma, para Elias (1990), a separação dos conceitos de *kultur* e *zivilisation* para os povos germânicos deve ser compreendida no contexto de lutas políticas entre a França, Inglaterra e Alemanha. Além de ter sido um dos últimos estados europeus a se constituir como Nação, a Alemanha passou ainda por intenso processo de ocupação de seus territórios, especialmente marcados no início do século XIX pelas Guerras Napoleônicas. A separação dos conceitos deve-se também ao contraste entre as idéias e os hábitos da aristocracia alemã, que falava predominantemente a língua francesa e se considerava refinada e ‘civilizada’ segundo o padrão francês, e as idéias da burguesia em ascensão e da intelectualidade alemã cuja legitimação ocorria devido a suas realizações artísticas, científicas e intelectuais, portanto, a sua *Kultur* — cultura. Um dos problemas fundamentais associados a essa distinção, na sociedade alemã, era a língua. O alemão, língua das classes baixa e média, era considerado rude e bárbaro. O francês era a língua de todos aqueles que se julgavam ‘civilizados’, símbolo de status e de distinção de todas as pessoas de bem (*honnêtes gens*) cuja influência partia das cortes para as camadas superiores da burguesia. Ao contrário da noção particularista e nacionalista alemã de cultura, os franceses utilizavam o conceito de civilização para exprimir o orgulho de sua importância para o progresso da humanidade, i.e., o desenvolvimento de sua cultura científica e artística, sua visão de mundo e a natureza de suas boas maneiras, aí incluídas a polidez e a cortesia (Elias, 1990).

No conceito de cultura, as obras se expressavam na individualidade de um povo, dando ênfase às diferenças nacionais e à identidade particular de grupos. A predominância dessa idéia no mundo germânico foi o puro reflexo de uma unificação tardia e permanente necessidade de questionar a própria identidade. Assim, intelectuais burgueses alemães responderam aos iluministas de uma ‘civilização’ universal através da celebração das *Kulturen* autóctones de sua nação que, segundo o filósofo alemão J. G. Herder (1969),

eram os povos que utilizavam a cultura para marcar sua identidade, para marcá-los como povo, indicando que há variedades, não graus de cultura:

Os príncipes falam francês, e logo todos seguirão seu exemplo; e então, vejam, a bem-aventurança raia no horizonte! A idade de ouro, quando todo o mundo falará uma só língua, uma linguagem universal! Um só rebanho, e um só pastor! Mas onde estão vocês, culturas nacionais? <sup>3</sup> (Herder, 1969:209)

A cultura era anticolonialista, mas como se contrapunha ao discurso totalizante do Iluminismo, ela se propunha a ser mais que uma política das diferenças, enquanto que a civilização, por sua vez, descrevia um processo ou seu resultado, um movimento constante para frente, buscando minimizar as diferenças nacionais e enfatizando valores universais, como era característico do Iluminismo.

Nessa época, alguns campos de conhecimento, que questionavam e pesquisavam sobre o modo de existir dos homens e sobre a vida em sociedade buscando autonomia em relação à filosofia, acabaram consolidando-se dentro das ciências humanas, tais como a etnografia e a antropologia<sup>4</sup>.

Dentro dessas áreas de conhecimento, o termo ‘cultura’ recebe sua primeira definição sistemática a partir da proposta do antropólogo britânico Edward B. Tylor (1832-1917) em seu texto *The Science of Culture* (1871), usada ainda nos dias de hoje por muitos autores, em que cultura ou civilização é “aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, direito, costume e quaisquer outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (Tylor, 1958:1).<sup>5</sup> O conceito era amplo demais e, no século XX, Franz Boas, fundador da antropologia cultural<sup>6</sup> nos Estados Unidos, detém-se na importância do conhecimento histórico, no

---

<sup>3</sup> A tradução desta e das demais citações que não foram originalmente escritas em português é de minha autoria. No original: «The princes speak French, and soon everybody will follow their example; and then, behold, perfect bliss: the golden age, when all the world will speak one tongue, one universal language, is dawning again! There will be one flock and one shepherd! National cultures, where are you?»

<sup>4</sup> Por etnografia entende-se a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo e, por antropologia, entende-se a descrição dos hábitos, costumes, organização social e língua de diferentes etnias e civilizações (Lombardi, J.C., Casemiro, A.P. e Diana, L. (Org.), 2006).

<sup>5</sup> No original: “...is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society”.

<sup>6</sup> A antropologia cultural desenvolveu-se nos Estados Unidos entre as duas guerras mundiais e opôs-se à etnografia tradicional ao rechaçar um modelo de desenvolvimento que pudesse ser reconhecido em todas as sociedades humanas.

método indutivo e empirista, e na possibilidade de se formular leis sobre a cultura. Graças a ele, a língua tornou-se constitutiva da cultura, assim definida por Boas em 1930:

A cultura pode ser definida como a totalidade das atividades e reações físicas e mentais que caracterizam o comportamento do indivíduo, compondo um grupo individualmente e coletivamente sólido em relação ao seu ambiente natural, a outros grupos, a membros do próprio grupo e de cada indivíduo para consigo mesmo. Ela também inclui os produtos dessas atividades e seu papel na vida dos grupos.<sup>7</sup> (Boas, 1930:159)

Boas entendia a cultura como um conjunto de costumes, instituições sociais e crenças que caracterizam uma determinada sociedade. Para ele, o conceito de cultura abarcava todas as manifestações dos hábitos sociais de uma comunidade — tanto as reações do indivíduo na medida em que são afetadas pelos costumes do grupo em que vive, quanto os produtos das atividades humanas tendo em vista que são determinadas por tais costumes. Ele argumentava que as diferenças culturais não existiam por causa da raça, mas, sobretudo, por causa de diferenças nas condições do ambiente e por outros acidentes da história. Apesar da definição de Boas também ter sido ampla, ele interessou-se principalmente em entender o comportamento humano individual em relação a todos os seus fatores determinantes. Em outras palavras, definiu a cultura como a totalidade das reações e atividades físicas e mentais que caracterizam a conduta dos indivíduos que compõem o grupo. Assim, para Boas, pode-se distinguir a cultura francesa da cultura inglesa, por exemplo, pelos traços que caracterizam cada uma delas. Se é verdade que os franceses e os ingleses são diferentes em muitos aspectos, também é verdade que existem muitos pontos em comum entre eles. Os traços que os aproximam formam parte de cada povo tanto quanto aqueles que os distanciam; o que não se pode afirmar é que os traços atípicos não pertencem à cultura de um ou de outro.

As pesquisas de Boas deram base para que os estudos etnológicos, através de comparações e generalizações, mostrassem como as culturas se assemelham e se diferenciam, sugerindo os principais motivos para as regularidades transculturais observadas.

---

<sup>7</sup> No original: “Culture may be defined as the totality of the mental and physical reactions and activities that characterize the behavior of the individual composing a solid group collectively and individually in relation to their natural environment, to other groups, to members of the group itself and of each individual to himself. It also includes the products of these activities and their role in the life of the groups”.

Tylor (1871) entendia que a língua era parte da cultura. Em Boas, o fenômeno lingüístico passou a ser também um fenômeno etnológico, uma vez que os traços lingüísticos, quando similares entre duas ou mais línguas, podiam ter sua origem de forma independente, de acordo com os interesses culturais de cada grupo; desta forma, a língua comportava-se como a cultura e revelava-a através das palavras. Whorf (1936) afirmava que a cultura era um produto da linguagem, enquanto alguns de seus contemporâneos insistiam que a linguagem fosse apreendida como condição da cultura, uma vez que esta dependia da linguagem para a sua própria reprodução.

É a etnologia que estuda as semelhanças e diferenças entre culturas, incorporando novas perspectivas e pontos teóricos, como por exemplo, o papel do indivíduo na sociedade e a relação da personalidade com a sociedade. Muitos etnólogos - Malinowski, Boas, Sapir, Whorf, entre outros – interessaram-se em estudar a linguagem enquanto sistema de pensamento ou de ação, mas, na época, poucos etnólogos prestavam atenção na linguagem em seus estudos dos fenômenos culturais.

Sapir, por exemplo, discípulo de F. Boas e lingüista especializado em etnografia e etnolingüística, compreendia a língua como recorte cultural. Junto com Whorf<sup>8</sup>, postulou que língua e cultura eram pontos de vista complementares e intrinsecamente ligados (conceito mais tarde retomado por R. Jakobson [1972]). Estes dois autores postularam que a estrutura morfossintática da língua traduzia os modos de pensar e refletia a visão de mundo própria de uma determinada cultura; o meio e a realidade social seriam, em parte, construídos a partir de hábitos lingüísticos que caracterizam cada cultura. Tal assertiva revela suas limitações quando se observa que uma mesma língua pode ser falada em distintas áreas culturais, tal como sabemos que ocorre nas culturas francesa, quebequense, belga, suíça e africanas, por exemplo; por outro lado, em um mesmo país, a cultura pode ter mudado radicalmente em alguns séculos enquanto as estruturas morfossintáticas da língua podem não ter sofrido o mesmo tipo de transformação, como bem observam Ladmiral e Lipiansky (1989).

O homem sempre soube do poder da linguagem, de sua capacidade de criar uma realidade e dar vida a essa criação — em outras palavras, usar da sua capacidade

---

<sup>8</sup> A hipótese de Sapir-Whorf foi formulada explicita e diretamente por B. L. Whorf, na sua obra *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Massachussetes: MIT Press, 1956. Contudo, o seu mestre, E. Sapir (1929), já tinha formulado as asserções gerais que Whorf procurou preencher com conteúdos empíricos, mediante pesquisa da língua da tribo dos Hopi, Arizona, EUA.



simbólica. Assim, cultura e linguagem são ambas fruto da capacidade de construção simbólica e ambas são legítimas e unicamente propriedades do ser humano.

Dentre todas as correntes encontradas na antropologia cultural, destacam-se as contribuições da antropologia simbólica e interpretativa<sup>9</sup>, cujo maior expoente foi o antropólogo americano Clifford Geertz (1978:89), que definiu cultura como “o modelo de significados historicamente transmitidos, incorporados em símbolos; um sistema de conceitos herdados expressos por formas simbólicas por meio das quais o homem comunica-se, perpetua-se e desenvolve seu conhecimento sobre a vida”. As sociedades usam esses símbolos para expressar sua visão de mundo, valores, *ethos* e outros aspectos de sua cultura. Para Geertz, os símbolos deviam ser estudados por aquilo que podem revelar sobre a cultura, pois nenhuma cultura é ‘pura’; pelo contrário, todas as culturas são impregnadas de outras culturas, da mesma forma que todos os discursos são impregnados de outros discursos. Este autor afirmou ainda que a tentativa de desenvolver uma teoria interpretativa das culturas não podia se orientar por um conceito reducionista de linguagem e cultura. O autor entendia a linguagem e a cultura como fenômenos complexos e dinâmicos que se inter-relacionam. Para ele, a linguagem e a cultura não podiam ser vistas como objetos isolados das suas condições de produção. Seus aspectos dinâmicos e conflitantes abrem espaço para um olhar mais enriquecedor sobre as mesmas. Assim, linguagem e cultura caminham juntas, mas é o contexto que vai indicar a possível interpretação a ser dada.

Segundo Claire Kramsch (1998), a língua está ligada à cultura de diversas maneiras e de formas complexas. O que as pessoas comunicam, seja através da linguagem verbal ou não-verbal, é resultado de seus conhecimentos compartilhados: fatos, idéias ou situações tomadas como referência, um estoque de conhecimento a respeito do mundo, atitudes e crenças que outras pessoas compartilham. A partir dessa troca, os indivíduos aprendem, criam experiência através da linguagem usando os conhecimentos que tinham anteriormente, acrescidos dos conhecimentos adquiridos a cada nova experiência vivida e compartilhada com outros.

---

<sup>9</sup> O estudo interpretativo da cultura representa um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que os seres humanos têm de construir suas vidas e no processo de vivê-las. Para Geertz, os símbolos devem ser estudados por aquilo que podem revelar sobre a cultura. Seu interesse maior está em saber como os símbolos moldam as maneiras como os atores sociais vêem, sentem e pensam o mundo. A palavra 'símbolo', do grego *symbolon*, significa “sinal de reconhecimento”.

Dentro dessa mesma perspectiva, Ladmiral e Lipiansky (1989) afirmam que é na linguagem que residem as representações e os valores através dos quais uma sociedade constrói sua visão de mundo e sua identidade, daí ser considerada o principal agente de socialização do indivíduo e de sua integração na cultura. Para estes autores, “mais do que um reflexo da realidade cultural, ela [a linguagem] é a condição constitutiva de sua possibilidade”<sup>10</sup> ( p. 95), afirmação esta que remete a Bakhtin e a Vygotsky, pois um dos seus legados para as ciências humanas foi justamente mostrar a relação da linguagem com a realidade, enraizando-a na existência histórica dos indivíduos. Segundo Freitas (1997):

Um de seus objetivos [dele, Bakhtin] foi desvendar as relações entre a realidade e a construção das representações dessa realidade no interior da atividade mental dos indivíduos. (...) Vygotsky a situou [a linguagem] no âmbito de uma teoria social do conhecimento, procurando as possibilidades de o homem, através de suas relações sociais, pela mediação da linguagem, constituir-se e desenvolver-se como sujeito. (Freitas, 1997:327)

Ambos os autores entendem o indivíduo como um sujeito social da e na história e “consideram a cultura como o meio de existência através do qual se constitui a natureza humana em toda a sua variedade” (Freitas, 1997:316). Tal variedade constitui tanto o indivíduo quanto a cultura a qual pertence; esta, quase nunca harmoniosa, coerente, simétrica, pois em constante mutação e se inscrevendo em vários movimentos das estruturas e relações sociais, daí sua dimensão dialógica — característica necessária e ponto de partida para a compreensão e interpretação do mundo através de diferentes maneiras, tendo em vista, entre outras, as representações da própria identidade e da alteridade.

O que acontece muitas vezes quando falantes de diferentes línguas não entendem uns aos outros é que eles não recortam a realidade ou categorizam uma experiência da mesma maneira. Todas as culturas impõem referências fundamentais às quais ninguém pode escapar ao comunicar-se com um outro ser humano. É justamente aí que se encontra a dimensão simbólica de uma cultura, pois é feita para unir, para se viver junto, formando-se assim o tecido do elo social. O que na época não foi questionado e hoje, com os estudos multi e interculturais, e com o grande fluxo das correntes migratórias (maior mobilidade

---

<sup>10</sup> No original: « ...plus qu'un reflet de la réalité culturelle, il est la condition constitutive de sa possibilité. »

das pessoas para ‘ir e vir’) entre outras razões, constata-se, dentro dessa mesma dimensão, sinais de exclusão, pois a cultura acaba estabelecendo fronteiras entre os ‘locais’ (ou nativos) e os ‘estrangeiros’, considerados muitas vezes como uma ameaça. Esta dialética constante de integração/exclusão ilustra a dificuldade que as culturas têm em aceitar a diferença, dentro ou fora de um mesmo território ou espaço geográfico.

Ao longo da história, portanto, o termo ‘cultura’ foi empregado nos seguintes sentidos aqui resumidos pelo sociólogo britânico Raymond Williams (1983):

1. Processo geral de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético;
2. Modo de vida de um povo ou de um grupo, em um determinado lugar ou uma determinada época;
3. Atividade de artistas ou intelectuais em uma determinada sociedade.

Tais definições complementam-se e não se excluem, daí revelando algumas dimensões que marcam a cultura atualmente:

- seu caráter dinâmico, por tratar-se de um processo e não de um elemento fixado no tempo;
- seu caráter simbólico, por fazer referência aos conhecimentos, valores, crenças, costumes;
- seu caráter coletivo ou social que singulariza os agrupamentos humanos (a cultura atribuída a um grupo, a uma nação, ou a uma civilização, por exemplo) e suas manifestações ( desde as mais gerais, como modos de vida ou a organização social, às mais particulares, como a produção artística ou intelectual).

Assim, dois indivíduos de mesmo pertencimento cultural que estejam em contato podem ter opiniões e visões de mundos divergentes, mas estarão sempre representando um determinado grupo. Quando este indivíduo sai junto com o grupo para outra localidade, se for outra cidade, ele é visto como alguém que representa sua cidade de origem; se for outro Estado, ele é visto como alguém que representa seu Estado de origem e assim por diante. Byram (1992) exemplificou muito bem o valor simbólico dessas significações culturais que constituem a base de uma comunidade e que a diferenciam de outras:

Numa sociedade complexa [...] os indivíduos pertencem a mais de um grupo. Eles podem, por exemplo, se ver como alsacianos em oposição aos parisienses, como meridionais em oposição às pessoas do norte, como cidadãos em oposição aos moradores do campo, como pertencentes

à classe operária em oposição à classe média, como francês em oposição aos belgas, como francófonos em oposição aos anglófonos, como europeus em oposição aos asiáticos etc. Entre todas essas identidades, aquela que domina em um determinado momento depende das circunstâncias: do lugar onde se encontra, com quem e de quem se fala. O alsaciano em Paris sente sua identidade alsaciana de maneira mais forte do que em Estrasburgo. De férias no Midi, ele sente mais sua identidade de morador da metade norte; quando ele fala com ingleses, sua identidade francesa prevalece. Cada uma dessas identidades está simbolizada de maneira diferente e se insere em séries de enunciados distintos.<sup>11</sup> (Byram, 1992:130)

Se o Brasil é conhecido no exterior como o país do samba, não se espera que um brasileiro ou um grupo de brasileiros dance ou cante um samba como expressão de sua identidade nacional? E não pode acontecer de existirem brasileiros no grupo que não gostem de samba ou de Carnaval? Mesmo assim, é pouco provável que estes se furtem a aderir ao apelo de caráter coletivo das representações culturais de outrem em relação à sua cultura de origem, mesmo que esse gosto ou hábito não faça parte da sua preferência individual. Cremos que, ao conduzir-se dessa forma, o indivíduo exemplifica bem o que é uma interação dialética entre representações e comportamentos, entre auto e hetero imagens, entre normas e expectativas pré-estabelecidas. Como bem analisam Ladmiral e Lipiansky (1989):

A identidade situa-se, no início, nesse jogo de imagens que captam o indivíduo, nesses clichês em que ele talvez não se reconheça, mas onde os outros o enquadram, nessas representações que ele quer acreditar serem exteriores, mas que o interpelam de dentro de si mesmo.<sup>12</sup> (Ladmiral e Lipiansky, 1989:159)

---

<sup>11</sup> No original : « Dans une société complexe, cependant, les individus appartiennent à plus d'un groupe. Ils peuvent par exemple se voir comme Alsaciens par opposition aux Parisiens, comme Méridionaux par opposition aux gens du Nord, comme citadins par opposition aux habitants de la campagne, comme appartenant à la classe ouvrière par opposition à la classe moyenne, comme Français par opposition aux Belges, comme francophones par opposition aux anglophones, comme Européens par opposition aux Asiatiques etc. Parmi toutes ces identités, celle qui domine à un moment donné dépend des circonstances : l'endroit où l'on se trouve, à qui l'on parle, de quoi l'on parle. L'Alsacien à Paris ressent son identité alsacienne plus fortement qu'à Strasbourg. En vacances dans le Midi, il ressent davantage son identité d'habitant de la moitié nord ; quand il parle à des Anglais, son identité française domine. Chacune de ces identités est symbolisée différemment et s'incarne dans des séries d'énoncés distinctes. »

<sup>12</sup> No original: « L'identité se situe au départ dans ce jeu d'images qui captent l'individu, dans ces clichés où il peut ne pas se reconnaître mais où les autres le figent, dans ces représentations qu'il veut croire extérieurs, mais qui l'interpellent du dedans de lui-même. »

Dentro dessa mesma perspectiva, Byram (1992) observa que o sentimento de pertencimento ao grupo e sua conscientização muitas vezes se cria pelo confronto com a “estrangeiridade”, que acaba fazendo emergir a identidade étnica do indivíduo:

É possível que as bases consideradas para a definição de si – os aspectos do comportamento considerados característicos do interior – se distingam das bases escolhidas por outros. Além disso, os traços que ficam mais evidentes ao se apresentar a um estrangeiro não serão talvez aqueles escolhidos para se apresentar a um membro do mesmo grupo: adaptamo-nos ao estereótipo que disponibilizamos ao estrangeiro.<sup>13</sup> (Byram, 1992:79)

Essas dimensões levam a refletir sobre a importância da cultura como sendo a própria expressão do homem de se relacionar com o mundo, da idéia que ele faz e da compreensão que ele tem dessa relação, do trabalho em apropriar-se dela e dominá-la, bem como do modo de representá-la e expressá-la.

J. Bruner (2000), em seu livro *Culture et modes de pensée*, situa as realidades sociais (democracia, produto interno bruto etc.) dentro de um significado que se pode alcançar ao se compartilharem os conhecimentos humanos e que se encontram, a seu ver, na negociação interpessoal. De modo geral, esta negociação tem implicações diretas no conceito de cultura que ele elabora:

Em um plano mais geral, a cultura é o objeto de um processo de recriação permanente; ela é sempre interpretada e renegociada pelos seus participantes. Pode-se dizer que ela é tanto um *forum* onde se negocia e se renegocia o significado quanto um conjunto de regras e de especificações que permitem explicar a ação tal como ela se realiza. (...) É graças a esta função que os membros de uma cultura podem desempenhar um papel na construção e na reconstrução permanente da cultura, um papel *ativo* cujos participantes não se contentam em ser espectadores que desempenham o papel que, dependendo das circunstâncias, é a regra que determina.<sup>14</sup> (Bruner, 2000:149)

---

<sup>13</sup> No original : « Il est cependant possible que les bases considérées pour la définition de soi – les aspects du comportement que l'on considère caractéristiques de l'intérieur – diffèrent de celles choisies par d'autres. De plus, les traits que l'on accentue en se présentant à un étranger ne seront peut-être pas ceux choisis pour se présenter à un membre du même groupe : on s'adapte au stéréotype que l'on prête à l'étranger. »

<sup>14</sup> No original: « Au plan le plus général, la culture est en permanence l'objet d'un processus de recréation: elle est sans cesse interprétée et renégociée par ceux qui y participent. C'est dire qu'elle est à la fois un *forum* où se négocie et se renégocie la signification et un ensemble de règles et de spécifications permettant d'expliquer l'action telle qu'elle se réalise. (...) C'est grâce à cette fonction que les membres d'une culture peuvent jouer un rôle dans la construction et la reconstruction permanente de la culture, un rôle *actif* où ils participent et ne se contentent pas d'être des spectateurs qui jouent le rôle que, selon les circonstances, la règle leur assigne. »

Portanto, a idéia de uma cultura estática, apresentada ou vivida como uma entidade homogênea na qual se inscrevem comportamentos e situações variados não permite compreender as mutações sociais atuais, nem projetar novas perspectivas nas relações entre cultura e sociedade. Os trabalhos do sociólogo francês Pierre Bourdieu transformaram os estudos culturais atuais ao destacarem os processos e as dinâmicas culturais em detrimento das suas estruturas. Para este autor, a pluralidade e a hierarquia das culturas manifestam-se e formulam-se, coexistindo ou se confrontando em uma mesma sociedade. Nessa dinâmica, os conflitos que surgem podem tanto vir à tona quanto se dissimular; podem tanto se legitimar quanto se reproduzir (como por exemplo, na França, o combate das identidades regionais em prol da sobrevivência da sua língua). Portanto, o modelo que justapõe grupos culturais supostamente homogêneos não condiz com um tecido social e educativo definitivamente marcado por uma heterogeneidade estrutural crescente (Bourdieu, 1998).

As miscigenações e as transgressões de um traço cultural assim como as camuflagens culturais desestabilizaram e ainda desestabilizam todos os dados e análises elaborados a partir de um conceito tradicional de cultura. Aliás, dentro de um novo modelo marcado pela variação e não mais pela diferença — princípio da diversidade cultural — as noções de cultura e de civilização, dentro do paradigma francês que sempre privilegiou a segunda em detrimento da primeira, já não são mais equivalentes. Martine Abdallah-Preteille (1983), professora na Universidade Paris VIII e especialista em educação intercultural, distingue assim uma da outra:

O vocábulo civilização remete essencialmente às obras e às realizações da cultura e esta, na sua acepção antropológica, designa um sistema de valores dinâmico formado de elementos adquiridos, com postulados, crenças e regras que permitem que seus membros estabeleçam relações entre si e com o mundo, que se comuniquem e que desenvolvam as capacidades criadoras que neles existem.<sup>15</sup> (Abdallah-Preteille, 1983:40)

---

<sup>15</sup> No original: « le vocable civilisation renvoie essentiellement aux oeuvres et aux réalisations de la culture et celle-ci, dans son acception anthropologique, désigne un système de valeurs dynamique formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux. »

A partir de um conceito dinâmico e plural de cultura, a questão não é mais a civilização das nações, os fatos, os objetos, mas sim a cultura dos indivíduos; na verdade são as culturas que são postas em contato através do encontro dos indivíduos que as compõem, e não as civilizações.

Assim, proibir fumar em locais fechados, criar os filhos, lavar a louça, receber os amigos para jantar ou comprar um carro de uma determinada marca são atos tão importantes, culturalmente falando, quanto escrever uma tese, aprender uma língua estrangeira, pintar um quadro, cantar, dançar, encenar uma peça de teatro e tantas outras coisas. Edgar Morin (1973) resumiu bem todo esse ecletismo das práticas culturais, que se movem todo o tempo em todas as direções:

É claro que temos um sentido restrito e um sentido amplo da palavra ‘cultura’. O sentido restrito é a cultura culta, a cultura das produções estéticas, artísticas, intelectuais e, o sentido amplo que é ao mesmo tempo um sentido muito profundo, é um sentido antropológico, é o conjunto das normas, dos comportamentos, das prescrições, dos tabus que, de algum modo, organizam nosso ‘viver’ em uma determinada sociedade. Evidentemente, nós nos agitamos entre esses dois sentidos e fazemos ininterruptamente o vaivém — saltamos de um código para outro — de forma inteiramente inconsciente.<sup>16</sup> (Morin, 1973:32)

A cultura diz respeito tanto à humanidade como um todo quanto a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. A grande variação de culturas existentes no mundo leva o indivíduo a preocupar-se em entender os sentidos que uma realidade cultural faz para aqueles que a vivem. As culturas, como os homens, estão ligadas a territórios, línguas, símbolos, identidades, formas organizadas de poder, de solidariedade e de troca.

Na verdade, se a compreensão da cultura exige que se pense nos diversos povos, nações, sociedades e grupos humanos, é porque estes interagem entre si e, ao considerarem-se as relações entre as culturas, as condições de interação entre as mesmas e entre os indivíduos que delas fazem parte, considera-se também a inevitável construção de

---

<sup>16</sup> No original: « Il est clair que nous avons un sens restreint et un sens ample du mot ‘culture’. Le sens restreint, c'est la culture cultivée, la culture des productions esthétiques, artistiques, intellectuelles, et le sens ample, qui est en même temps un sens très profond, c'est un sens anthropologique, c'est l'ensemble des normes, des comportements, des prescriptions, des tabous qui en quelque sorte ordonnent notre ‘vivre’ dans une société donnée. Évidemment, nous sommes ballottés entre ces deux sens et nous faisons sans cesse le va et vient, nous sautons d'un code à un autre, d'une façon tout à fait inconsciente. »

estereótipos, preconceitos e atitudes de intolerância manifestadas no contato entre elas (Santos, 1994). Ora, se cada agrupamento cultural apresenta saberes diferentes e específicos, os indivíduos desse grupo verão o mundo de forma diferente dos indivíduos de outros grupos, com comportamentos e idéias que os influenciarão na forma de agir e de pensar. Entretanto, embora aparentemente paradoxal, uma das grandes contribuições e conquistas que o estudo da cultura traz para o mundo de hoje — através do seu braço contemporâneo do intercultural — está no combate a preconceitos, intolerância, oferecendo uma via possível para o respeito nas relações humanas e mostrando a possibilidade de coexistir em meio à diversidade.

### **1.1.2 A diversidade cultural**

As culturas desenvolvem-se a partir de fenômenos psicológicos, sociológicos, comunicacionais e da linguagem, e constroem-se por meio da interação entre as pessoas. Esta construção é dinâmica, não se esgota; começa em contextos e ambientes específicos, através de um processo de socialização que tem seu início com a família, com o próximo e com a educação — que permite ao indivíduo ter acesso a conhecimentos ditos universais, mas também a informações específicas sobre o meio onde vive, e com uma compreensão e interpretação da sua situação dentro de um determinado conjunto social com suas próprias organizações, regras, normas, referências simbólicas e modos de expressar-se como a língua, por exemplo (Bernier e Atkinson, 2000).

Em todo esse processo dinâmico, algumas manifestações da cultura mantêm-se, outras mudam e algumas outras desaparecem. É inscrito numa determinada cultura que o indivíduo movimenta-se e, eventualmente, abre-se e situa-se em relação a outras culturas, com suas diferenças e semelhanças.

Assim, ao mesmo tempo em que assistimos, somos participantes de uma dança contínua das variações culturais da sociedade moderna, em que populações urbanas e rurais, centros e regiões, classe política e cidadãos comuns, cada conjunto realiza, a seu modo, os processos culturais que o articulam e o identificam. Esses conjuntos assim constituídos compartilham boa parte de seus sistemas culturais com seus homólogos de outras partes do globo, sem deixar de guardar suas características culturais próprias.



Assim, um egípcio ou um mexicano urbano, universitário, compartilha mais da cultura e de certa identidade de seu colega paulistano do que o concidadão do interior de Minas Gerais deste último. Ao mesmo tempo, cada um continua a ser urbano, universitário como egípcio, mexicano, paulista, ligado a outros conjuntos de pertencimento – estreitados ou alargados, de acordo com os contextos e complexidades da realidade.

Quando aceita-se a idéia interacionista de cultura, aceita-se também que toda cultura é pluricultural. A pluriculturalidade caracteriza primordialmente as culturas de hoje. Através dos intercâmbios culturais e dos contatos entre diferentes grupos e sociedades que introduzem suas maneiras de pensar, sentir e agir é que cada cultura foi e continua se formando.

Reconhecer a diversidade cultural é, antes de mais nada, admitir a pluralidade de culturas no mundo, mais particularmente daquelas que coabitam em um mesmo espaço. Respeitar a diversidade cultural é valorizar a heterogeneidade fundamental das culturas. Quando se constata que, muitas vezes, não há pontos comuns evidentes, procuram-se os pontos de contato possíveis. Para a Organização Internacional da Francofonia (OIF), através de seu instrumento jurídico internacional sobre a diversidade cultural, de julho de 2004, p. 4, “a diversidade cultural é considerada como motor da paz e da democratização, do desenvolvimento e de uma globalização mais justa”.

Reconhecer a diversidade cultural não consiste, portanto, em negar a existência ou o desenvolvimento de uma cultura universal, mas é reconhecer que a própria história ou evolução dessa cultura é um acúmulo resultante da interação de diversas culturas. Em última instância, consiste em reconhecer que não existe apenas uma maneira de conceber o mundo, de viver nele e de expressá-lo. O modelo a ser apreendido não é aquele que valoriza a diferença, mas sim, a **variação**: no comportamento, na socialização, na aprendizagem e na comunicação. As mutações sociais e culturais ligadas a uma complexidade e a uma heterogeneidade crescentes do tecido social nos levam a repensar o que significa conhecer uma cultura e adquirir uma competência cultural.

A produção e difusão cultural de massa nos séculos XX e XXI também acompanharam e acompanham o mesmo desenvolvimento acelerado presente nos outros canais de comunicação e distribuição de informação. As indústrias culturais produzem, distribuem ou difundem os bens culturais, que veiculam informações, idéias, valores, em

mensagens que penetram os sentidos e emoções dos indivíduos (Bernier e Atkinson, 2000).

Se, por um lado, as indústrias culturais tornam-se fator de enriquecimento e emancipação, pois suas técnicas de produção de massa propiciam maior acesso ao que era restrito a poucos anteriormente, seja porque as mídias e os avanços técnicos em comunicação podem ampliar o número de participantes da produção cultural na sociedade de informação, seja porque podem ajudar a multiplicar os contatos entre as diversas culturas favorecendo uma compreensão melhor de suas semelhanças e diferenças porque respeita as alteridades, por outro lado, as indústrias culturais podem também se tornar fator de subserviência e empobrecimento para as culturas, pois podem disseminar uma realidade cultural estrangeira, de uma cultura imposta de cima para baixo, onde a cultura local será vista como inferior, sem valor, sendo depreciada em detrimento da valorização da outra vinda de fora.

Para evitar esse tipo de dominação, a identidade cultural deve fortalecer-se na autoconfiança e autonomia, qualidades essenciais para o desenvolvimento de uma comunidade que conhece e sabe do seu valor. É justamente no enfraquecimento da identidade cultural que se dá a perda de contato com suas tradições, seus valores, o que leva a um sentimento de alienação que pode até corroborar para um enfraquecimento econômico.

Com o intuito de legitimar e preservar os princípios democráticos inerentes ao direito à diversidade cultural, a Conferência Geral da UNESCO promulgou em 02 de novembro de 2001 a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*<sup>17</sup>, constituindo-se em um grande avanço, por parte da comunidade internacional, em reconhecer a importância da preservação e da promoção da diversidade cultural. A Declaração proclama a diversidade cultural patrimônio comum da humanidade e classifica seus doze (12) artigos em quatro (4) tópicos, além de apresentar as linhas gerais de um plano de ação para a aplicação da Declaração. Os tópicos são:

1. Identidade, diversidade e pluralismo
2. Diversidade cultural e direitos humanos
3. Diversidade cultural e criatividade
4. Diversidade cultural e solidariedade internacional

Da mesma forma, mais recentemente, em 07 de maio de 2007, foi promulgada a *Declaração dos Direitos Culturais*<sup>17</sup> pela ONU, também conhecida como *A Declaração de Fribourg* que, diferentemente da *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, compreende o conjunto indivisível e interdependente dos direitos do homem e, mais especificamente, da importância dos direitos culturais, bem como das dimensões culturais dos outros direitos do homem. Apresenta doze (12) artigos, denominados:

1. Princípios fundamentais
2. Definições
3. Identidade e patrimônio cultural
4. Referência às comunidades culturais
5. Acesso e participação à vida cultural
6. Educação e formação
7. Comunicação e informação
8. Cooperação cultural
9. Princípios de governança democrática
10. Inserção na economia
11. Responsabilidade dos atores públicos
12. Responsabilidade das organizações internacionais.

Ao considerar-se a diversidade cultural como fator de desenvolvimento econômico, reconhece-se sua contribuição à comunidade como fonte de criatividade nos domínios artísticos, econômicos, de inovação tecnológica, e nas resoluções de problemas, mesmo fora do âmbito cultural.

Pode-se concluir, então, que a identidade cultural é a base da diversidade cultural e, portanto, não é algo cristalizado. Como foi visto acima, a cultura, para permanecer viva, deve adaptar-se a uma variedade de mudanças, tanto internas quanto externas. Como argumentam Bernier e Artkinson (2000):

A diversidade cultural tem um papel capital nesse processo de adaptação, ao favorecer a comparação entre seus próprios modos de ser e de agir e os modos das outras culturas. Os

---

<sup>17</sup> Encontrada na íntegra no site: < [http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decunivdiversidadecultural.doc](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decunivdiversidadecultural.doc)>. Acessado em 03/08/07.

<sup>18</sup> Encontrada na íntegra no site: < [http://www.aidh.org/ONU\\_GE/Comite\\_Drtcult/decla-fribourg.htm](http://www.aidh.org/ONU_GE/Comite_Drtcult/decla-fribourg.htm)>. Acessado em 12/07/07.

criadores e os intermediários culturais têm aí um papel igualmente importante, na medida em que criam um espaço de confronto crítico entre valores nacionais e valores estrangeiros, entre valores e comportamentos do passado e perspectivas futuras. É precisamente este confronto que age como motor da criatividade.<sup>19</sup> (Bernier e Artkinson, 2000:28)

A respeito de identidade e diversidade, Geneviève Zarate, em seu livro *Enseigner une culture étrangère* (1986), diz que a fronteira cultural não é algo exclusivo das nações e delimitações geográficas. Dentro de uma mesma comunidade nacional pode-se ser o estrangeiro de alguém, pois isto envolve pertencer a distintos grupos sociais que representam diferentes sistemas de valores estéticos, políticos, de idade, sexo, religião e tantas outras categorizações que a sociedade cria para demarcar e impor fronteiras sociais e culturais, dificultando a mobilidade dos indivíduos que a constituem. O fato de demarcar o grupo social e cultural ao qual pertence não é, portanto, uma particularidade apenas da relação entre membros de comunidades nacionais diferentes, mas elemento constitutivo da comunicação. Justamente pelo caráter dinâmico, interdependente e plural da maioria das culturas é que as diferenciações estabelecidas *a priori*, tais como língua, gênero, idade ou religião, que levam a uma visão estática e essencialista da cultura, não se prestam para determinar uma cultura distinta. Os critérios que podem ser utilizados para se diferenciar as culturas são múltiplos, bem como suas combinações. Conseqüentemente, é muito difícil estabelecer quais são as fronteiras culturais ou critérios de diferenciação cultural em uma sociedade moderna que se caracteriza por um pluralismo cultural.

No entanto, por mais paradoxal que possa parecer, é nesse encontro com a variedade e com a diversidade que se dá também o diálogo entre as culturas que, longe de exprimir linearidade, homogeneidade, constância — e mais próximo de um terreno movediço ou de um canteiro em obras — torna-se uma operação de desapropriação e apropriação que afronta a alteridade para nela comparar-se, perder-se e reencontrar-se.

Através da palavra e da reflexão, o diálogo dá base à dialética, que transforma os fatos em ferramenta para que os indivíduos na sociedade e nas suas comunidades possam se encontrar.

---

<sup>19</sup> No original: « La diversité culturelle joue un rôle capital dans ce processus d'adaptation en favorisant la comparaison entre ses propres façon d'être et d'agir et celles des autres cultures. Les créateurs et les intermédiaires culturels jouent également un rôle important à cet égard dans la mesure où ils créent un espace de confrontation critique entre valeurs nationales et valeurs étrangères, entre valeurs et comportements du passé et perspectives d'avenir. »

Compreender a relação existente entre comportamento, valores e crenças constitui a primeira etapa do processo de aceitação da diferença cultural existente no âmbito da comunicação entre os indivíduos. Não fica difícil, portanto, considerar que pessoas de origens culturais diversas comportem-se de maneira diferente, como consequência da diversidade de crenças e valores que cada uma incorpora em suas relações de troca social (Byram, 1997). Reconhecer a diversidade e aceitar as diferenças são condições para a aproximação.

### 1.1.3 Modelos de gestão da diversidade cultural

Uma das características principais das sociedades contemporâneas é a constatação da presença de diversas etnias e culturas dentro de espaços comuns em todos os continentes. Diversos conceitos foram criados para descrever e analisar a relação dos indivíduos nas configurações culturais coletivas e para designar as políticas relativas — desde a socialização e a aculturação<sup>20</sup> aos conceitos com traço mais ideológico, como a assimilação cultural, a integração, a adaptação cultural, ou ainda os conceitos de exclusão ou de discriminação cultural que atingem os indivíduos que não desejam assimilar ou se integrar (ou alguns que não conseguem, por alguma dificuldade de ordem psicológica, social, econômica e cultural).

Seguindo a classificação de De Carlo (1998), as estratégias utilizadas pelos diferentes países para tentar dar conta da heterogeneidade do espaço sociocultural sem se deter nas especificidades locais de cada um podem ser encontradas nos três grandes modelos a seguir: assimilacionista, integracionista e multicultural ou pluricultural<sup>21</sup>.

No primeiro modelo apontado por De Carlo, a **assimilação** ocorre quando o grupo minoritário é 'engolido' pela sociedade que o recebe, tendo que aceitar os modos de vida e valores do grupo dominante. Ele não deve parecer que é diferente, daí sua característica

---

<sup>20</sup> Aculturação: termo introduzido por Powell (1880) que indicava a transformação dos modos de vida e de pensamento dos imigrantes em contato com a sociedade americana. Com o passar dos anos, passou a indicar o processo de adaptação e de nivelamento a outra cultura diferente da que se aprendeu no processo primário de socialização.

<sup>21</sup> De Carlo inclui também o modelo intercultural nesta terceira categoria, o que torna sua classificação confusa, pois ela poderia tê-lo classificado como uma quarta categoria, principalmente porque, mais adiante, nas páginas 39-40 diz que o termo 'intercultural' é geralmente utilizado em oposição a 'multicultural', não só pelas origens distintas (francês e anglo-saxão respectivamente) mas também pelas distintas perspectivas (uma mais centrada na ação e a outra, mais descritiva).

monocultural. Este modelo levaria supostamente ao fim as razões para crises étnico-sociais e centra a responsabilidade essencialmente no indivíduo — imigrante ou membro de uma minoria étnica e cultural — que deve fazer esse esforço para integrar-se. Um dos exemplos históricos mais evidentes encontra-se na França<sup>22</sup>, onde a assimilação surgiu como um processo esperado e inevitável no quadro de sucesso de integração, interpretando o princípio da igualdade como a uniformidade e a homogeneidade.

No modelo **integracionista**, defende-se a postura de amalgamento, que tenta criar uma cultura comum recolhendo-se as contribuições de todos os grupos étnicos e culturais. Esta idéia de aglutinação gerou nos EUA — Estados Unidos da América — o modelo de *melting pot*, no qual se concebe uma nação em que todas as diferenças étnicas se fundem em uma só entidade nacional superior a todos eles, separadamente. Assim, pretende-se manter a coexistência e o equilíbrio entre as culturas minoritárias e oferecer a todos o melhor da cultura dominante. O mito do *melting pot* acaba se tornando uma falácia que camufla a ideologia assimilacionista, já que grupos culturais minoritários vêm-se obrigados a abrir mão de suas características étnicas (e algumas vezes religiosas e nacionais também) para poder participar plenamente das instituições sociais, econômicas e políticas da nação receptora.

O **multiculturalismo** é um conceito utilizado principalmente para designar uma posição ideológica e política (relativamente controversa, aliás) que reconhece os direitos e deveres não apenas dos cidadãos como indivíduos e, por definição, todos iguais (dentro de uma visão liberal clássica), mas também das comunidades, definidas geralmente por critérios culturais, lingüísticos (como é o caso dos francófonos canadenses), religiosos, ou ainda éticos (Taylor, 1992; Semprini, 1997). Entretanto, os termos “multicultural” e “multiculturalidade” designam, em geral, a simples presença, em um mesmo território geográfico, de pessoas ou coletividades que se referem a configurações culturais diferentes.

Assim sendo, no modelo multicultural (ou pluricultural), a maior dificuldade reside nas diferentes acepções que esta denominação suscita em diferentes países, algumas

---

<sup>22</sup> Entre 1945 e 1974 (época conhecida como “os 30 gloriosos”) a França acolheu grande fluxo de imigração espanhola, portuguesa e magrebina e como absorvia essa mão de obra mais barata, dava condições para que pudessem permanecer no país sem ser importunados, promovendo de vez em quando algumas levas de regularização. A partir de 1974, o governo francês estabelece uma política de controle bem mais rígida dos fluxos migratórios.

vezes, até contraditórias. De Carlo (1998:37) diz que o multiculturalismo “é uma tentativa de superação das duas posições mencionadas anteriormente”<sup>23</sup>.

Para Abdallah-Pretceille (2005), por outro lado, existem apenas dois modelos de gestão da diversidade cultural:

O modelo multicultural anglo-saxão, que dá a possibilidade a qualquer indivíduo de pertencer a qualquer outra comunidade distinta do Estado-nação; a orientação intercultural, de inspiração francófona, que ainda não deu espaço para tomadas de posição oficiais e estáveis, nem na política, nem na educação, mas que, nem por isso, deixa de representar uma alternativa forte diante da corrente multicultural.<sup>24</sup> (Abdallah-Pretceille, 2005:26)

Portanto, para essa pesquisadora, a opção anglo-saxônica do multiculturalismo (adotada pelos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Suécia e Holanda) inscreve-se em uma tradição histórica, política e educativa diferente da tradição francesa. No capítulo intitulado *O multiculturalismo em questão*, Abdallah-Pretceille (2005:25) esclarece que “a emergência do multiculturalismo nos Estados Unidos é concomitante à luta pelos direitos civis dos anos 60 e sucede a política migratória caracterizada pela ideologia do *melting pot*”<sup>25</sup>. Só nos Estados Unidos, surgiram quatro modelos multiculturais (Semprini, 1997):

- O modelo da cidadania multicultural que reconhece a importância das dimensões étnica e cultural (também praticado no Canadá);
- O modelo maximalista que reivindica formas de autonomia completa;
- O modelo do culturalismo corporativo de ordem econômica que defende a internacionalização dos mercados;
- O multiculturalismo cultural que se apóia em uma negociação contínua entre os diferentes grupos visando à construção de um espaço comum.

Para Alain Touraine (2006:169), o multiculturalismo manifesta-se, sobretudo, na “formação ou no desenvolvimento das ‘comunidades’ ou das minorias formadas em consequência de migrações, expulsões e exílios”. Na sua percepção, estamos vivendo o

---

<sup>23</sup> No original: « ...tentative de dépassement des deux positions mentionnées précédemment... »

<sup>24</sup> No original: « ...le modèle multiculturel anglo-saxon qui donne la possibilité à tout individu d'appartenir à une communauté autre que celle de l'État-nation; l'orientation interculturelle, d'inspiration francophone qui n'a pas encore donné lieu à des prises de position, officielles et stabilisées, ni en politique, ni en éducation, mais qui n'en représente pas moins une alternative forte face au courant multiculturel ».

enfraquecimento das comunidades nacionais e o reforço das comunidades étnicas. Na verdade, “grupos definidos em termos de nação, etnia ou religião, que só tinham existência na esfera privada, adquirem agora uma existência pública às vezes suficientemente forte para questionar sua pertença a determinada sociedade nacional”. No caso da França, por exemplo, grupos que antes viviam ostracizados dentro de um modelo assimilacionista da república francesa, que sempre propôs a seus imigrantes se fundir na comunidade nacional, “considerada portadora de valores universais”, levantam-se em protestos e atitudes de confronto com o modelo vigente, para que sua existência seja reconhecida e a voz da diversidade seja ouvida. Aliás, Touraine (2006) defende, acima de qualquer conceito imbricado nos modelos apresentados, os “direitos culturais” para as minorias; assim, as democracias vêm-se obrigadas a refletir sobre si próprias e a transformar-se para reconhecer estes direitos que, na verdade, não o são de ser como os outros, mas de ser outro. Ele esclarece que:

[os direitos culturais] obrigam a reconhecer, contra o universalismo abstrato das Luzes e da democracia política, que cada um, individual ou coletivamente, pode construir condições de vida e transformar a vida social em função de sua maneira de harmonizar os princípios gerais da modernização com as ‘identidades’ particulares. (Touraine, 2006:170)

O que fica evidente é que o confronto com a diversidade ganha muitos nomes, muitas idéias, mas poucas soluções concretas. Uma cultura não se transforma se não for através do contato com outras culturas. Entretanto, os contatos entre as culturas podem ter características muito distintas que eventualmente levam a conflitos e mal-entendidos. É o modelo intercultural que, atualmente, procura trazer respostas a esta questão, pois supõe uma relação de respeito entre as culturas; enquanto o conceito multi ou pluricultural serve para caracterizar uma situação, é mais descritivo, a interculturalidade focaliza a ação, descreve uma relação entre as culturas, uma tentativa de diálogo solidário, daí seu caráter interacional.

Nas palavras de De Carlo (1998:40), o intercultural se definiria então como “a escolha pragmática face ao multiculturalismo que caracteriza as sociedades

---

<sup>25</sup> No original: « l'émergence du multiculturalisme aux États-Unis est concomitante à la lutte pour les droits civiques des années 1960 et fait suite à une politique migratoire caractérisée par l'idéologie du *melting pot* ».



contemporâneas”<sup>26</sup>. As sociedades modernas marcadas pela diversidade não são uma simples somatória de grupos culturais, uma simples adição das diferenças. Todo indivíduo pode se expressar a partir de várias culturas. Poderíamos dizer que o movimento mais positivo e solidário de uma sociedade seria passar de uma situação de multiculturalidade, caracterizada pela simples co-presença de culturas diferentes para uma situação intercultural, através do co-relacionamento e de uma interação positiva.

Na análise de Abdallah-Preteuille (1992:36-37), o modelo intercultural é “uma construção sensível que favorece a compreensão dos problemas sociais e educacionais em ligação com a diversidade cultural”,<sup>27</sup> enquanto o modelo multicultural, mesmo reconhecendo “a pluralidade dos grupos” e preocupando-se em evitar “o esfacelamento da unidade coletiva”, não vislumbra a problemática educacional.

Assim sendo, por contemplar o viés educacional e pelos pressupostos reunidos em sua base teórica e que propiciam sua aplicabilidade na didática das línguas estrangeiras, justifica-se, nesta pesquisa, a escolha do modelo francês de interculturalidade, pelo tipo de proposta enunciado na Introdução deste trabalho e que se centraliza no tópico teórico apresentado a seguir.

## 1.2 A INTERCULTURALIDADE

### 1.2.1 Origem e princípios

Para L. Porcher (2004:117), “é o prefixo ‘inter’ que dá seu peso à palavra”<sup>28</sup> interculturalidade por justamente enfatizar o aspecto relacional, as interações entre identidades, indivíduos e grupos implicando reciprocidade, eliminação de barreiras. Abdallah-Preteuille (2005) enfatiza a percepção de como eu vejo o outro e de como nós nos vemos através das relações estabelecidas entre *moi* e *autrui* (eu e outro).

O termo *interculturel* é, sem sombra de dúvida, o mais utilizado na bibliografia francesa consultada para esta pesquisa, sendo um adjetivo substantivado, traduzido da

---

<sup>26</sup> No original: “un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines.”

<sup>27</sup> No original: “une construction sensible qui favorise la compréhension des problèmes sociaux et d’éducation en liaison avec la diversité culturelle.”

mesma forma para o português, ‘intercultural’. Em menor escala, são utilizados os termos: *interculturalisme* e *interculturalité*, sendo que este, na sua tradução para o português ‘interculturalidade’ obteve mais aceitação do que ‘interculturalismo’. Abdallah-Pretceille (2005), no seu livro *L'Éducation interculturelle*, utiliza *Interculturalisme* como sinônimo de *interculturel* (cf. o 1º. exemplo) e em oposição a *culturalisme* (cf. o 2º. exemplo):

1º. exemplo: “o intercultural (interculturalismo) leva em conta a dimensão cultural dos problemas” (p.53).<sup>29</sup>

2º. exemplo: “As respostas divergem aqui também e confirmam a distinção culturalismo / interculturalismo; competência cultural / competência intercultural” (p.95).<sup>30</sup>

O que leva, portanto, a uma distinção entre culturalismo e interculturalidade ou interculturalismo? O **culturalismo**, que considera o outro como representante de um Estado-nação (o francês, o brasileiro por exemplo, como entidades coletivas abstratas) concentra-se nas diferenças nacionais e nos conhecimentos culturais e lingüísticos com base nos trabalhos etnográficos, mais próximos de uma abordagem civilizacional, que nomeia fatos, datas, monumentos, obras literárias e artísticas, por exemplo. Infelizmente, este enfoque nem sempre favorece um encontro verdadeiro e, algumas vezes, permite que barreiras psicológicas se interponham entre interlocutores em potencial. Já o **interculturalismo** (também interculturalidade, o intercultural) parte da instabilidade da identidade e concentra-se na utilização das culturas e das reivindicações identitárias em interação para analisar as situações de encontro e os discursos interculturais. Abdallah-Pretceille (2004) constata que:

a questão não é tanto a cultura do outro, mas simplesmente a questão da relação com o outro. É um outro que, na sua total diversidade e singularidade, sob todas as formas, se impõe a nós. (...) Assim, o conhecimento fora de um contexto, de uma relação e de uma comunicação com o outro não facilita o encontro.<sup>31</sup> (Abdallah-Pretceille, 2004: 146)

---

<sup>28</sup> No original: « C'est le préfixe 'inter' qui donne son poids au mot. »

<sup>29</sup> No original: « l'interculturel (interculturalisme) prend en compte la dimension culturelle des problèmes » .

<sup>30</sup> No original: “Les réponses divergent ici aussi et recourent le clivage culturalisme/interculturalisme; compétence culturelle/compétence interculturelle.”

<sup>31</sup> No original : « La question n'est pas tant la culture de l'autre, mais tout simplement la question de la relation à l'autre. C'est autrui, qui, dans sa totale diversité et singularité, sous toutes ses formes, s'impose à nous. (...) Ainsi, la connaissance hors contexte, hors relation, hors communication avec autrui, ne facilite pas la rencontre. »

De qualquer forma, é o adjetivo ‘intercultural’ o mais utilizado na bibliografia sobre o tema, explicitando sua utilização nas diversas áreas, tais como: educação, pedagogia, aprendizagem, mediação, comunicação, abordagem, método, discurso, competência, procedimento, paradigma, orientação, formação, experiência, perspectiva, problemática intercultural etc. Nenhum dos termos em que se utiliza o prefixo ‘inter’ mais a palavra ‘cultura’ (e suas variações) foi incorporado aos dicionários brasileiros,<sup>32</sup> deixando evidente a novidade do conceito e seu uso ainda restrito à comunidade acadêmica.

Cabe ainda lembrar que o termo interculturalidade ou interculturalismo vem suprir a carência que os conceitos de multiculturalidade ou multiculturalismo tiveram para refletir a dinâmica social e para formular o objetivo de novas sínteses socioculturais. A abordagem intercultural traz a exigência de integrar os grupos minoritários; em seguida, torna-se um meio para educar os grupos majoritários a viverem e a conviverem em uma sociedade pluriétnica para, enfim, ser reconhecida e utilizada pelos professores e didatas das línguas e culturas estrangeiras.

Assim, a necessidade de renovar radicalmente os currículos monoculturais, de não separar os grupos na escola, de não apresentar as culturas como monolíticas, de levar ao campo educativo o enriquecimento da presença de bagagens culturais diferenciadas e de intervir na interação da escola preparando-a para uma melhor interação com a sociedade são alguns dos aspectos que levaram à elaboração de um novo paradigma educativo.

Nesse quesito, pode-se destacar a experiência educacional no Canadá e em Quebec, mais particularmente. A política multiculturalista canadense foi introduzida em 1971 com o objetivo de reverter a influência preponderante dos dois grupos ditos “fundadores” – o canadense francês e o canadense inglês – mas, de fato, o intuito era de contornar as reivindicações quebequenses, autóctones e dos imigrantes por uma divisão mais justa do poder. Assim, ela tenta criar a representação de uma sociedade canadense unificada com base numa nova cultura política comum, enraizada na defesa das liberdades fundamentais, na igualdade dos direitos individuais, numa história da imigração que não cessa de modificar a composição cultural da sociedade civil, e numa identidade canadense fluida, aberta e que se opõe a qualquer idéia de assimilação ou hierarquia culturais.

---

<sup>32</sup> Verificado no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 1ª ed., 2001.

Em Quebec, os órgãos encarregados da área educacional da província<sup>33</sup> fazem distinção entre a política multicultural canadense e a política intercultural quebequense. Tanto na política quanto na educação, a diferença é que o multiculturalismo defende a igualdade dos direitos e o interculturalismo, o direito à diferença. Por conta de um grande aumento do número de alunos provenientes de populações migrantes com características lingüísticas as mais diversas, a escola multicultural precisou então passar por mudanças e adaptar a instituição escolar a seu novo público. Assim, em 1990, o Ministério da Imigração e das Comunidades Culturais – MICC edita a *Declaração política em matéria de imigração e de integração* e propõe um ‘contrato moral de integração’ que declara a reciprocidade dos direitos e dos deveres ou obrigações, das liberdades e das responsabilidades empenhados entre os imigrantes e a sociedade hospedeira. Até chegar a uma política pública que promovesse a educação intercultural orientada para a compreensão das diversas culturas (tanto a da maioria quanto a das minorias) e para a valorização do pluralismo cultural, tanto na prática em sala de aula quanto na produção e adoção de manuais e diversos materiais pedagógicos, muitos pareceres foram publicados, muitas decisões para mudanças de currículo foram tomadas e, atualmente, é forte a presença de uma cultura cívica (ou pública) comum em todas as disciplinas com forte componente cultural, tal como é dito no novo currículo baseado nas competências, vigente no primário desde 2001 e, no secundário, a partir de 2003 (Lebrun, 2007).

Em território francês, a educação intercultural é pontuada ainda de incertezas e resistências no seio de uma sociedade marcada por uma forte tradição de homogeneização (Abdallah-Pretceille, 2005). No histórico que traça, De Carlo (1998:41) aponta que, na França, a origem da interculturalidade data do começo dos anos 70, “e se inscreve dentro de uma pedagogia de compensação destinada aos filhos dos imigrantes”<sup>34</sup>. São criadas classes de iniciação no Primário (CLIN), classes de adaptação no Secundário (CLAD) e, em 1975, os Centros de Estudo para a Formação e a Informação sobre a Escolarização dos Filhos de Imigrantes (CEFISEM), numa tentativa de integrá-los na sociedade de recepção.

---

<sup>33</sup> Não deixa de ser relevante destacar aqui que cada província no Canadá é responsável por suas próprias leis e resoluções na área da educação. O governo federal representado pelo Ministério da Educação do Canadá subvenciona alguns programas (por exemplo, a educação dos autóctones e dos presidiários), mas não interfere na política educacional das províncias.

<sup>34</sup> No original : « ...et s’inscrit dans une pédagogie de compensation destinée aux enfants de migrants ».

A partir de 1981, com a setorização das escolas em Zonas de Educação Prioritária (ZEP),<sup>35</sup> as medidas específicas para a escolarização dos filhos de migrantes são canceladas, apesar de continuarem a ser consideradas objeto da luta contra as desigualdades sociais e culturais. As contradições e os limites que ainda permeiam a orientação intercultural no currículo escolar na França são apontados por Abdallah-Pretceille (2005:85-86):

- “A valorização das diferenças acompanha uma crítica sistemática da natureza normativa da escola”, e na verdade, o que acontece é que a noção de norma não é questionada e só os limites são endurecidos.
- “Uma folclorização das culturas”, reduzindo os conteúdos das atividades interculturais (cozinha, artesanato, danças, festas...) em manifestações culturais folclorizadas, devido ao um certo abuso de generalizações, descontextualizações e anacronismos.
- “O abuso de comparações e de analogias” correndo o risco de acentuar os estereótipos e de até formar outros. Quando o único elemento de comparação é a cultura francesa, corre-se o risco de acentuar o desequilíbrio e produzir uma “coisificação” do outro.
- “A escolarização dos filhos de migrantes”. Ao mesmo tempo em que é defendida por vários pesquisadores a necessidade de solidariedade e não de justaposição das presenças culturais, há um fechamento e uma focalização muito grande em um único público – o dos filhos de imigrantes – enquanto outros setores de atividades e pesquisas não recebem tanta atenção no que concerne o desenvolvimento da problemática intercultural.

Como Abdallah-Pretceille (2005) observa muito bem, essa referência sistemática aos problemas concernentes à imigração estigmatizou por muitos anos as pesquisas e estudos interculturais em outras áreas:

---

<sup>35</sup> As ZEP fazem parte de uma política de educação realizada na França desde o início dos anos 80. O objetivo inicial foi permitir a abertura do sistema educativo para seu entorno, estabelecendo exigências de cooperação entre os diferentes atores sociais (educadores, trabalhadores sociais, pais de família). O trabalho conjunto destes atores deveria permitir tratar as causas profundas do fracasso escolar bem como da degradação física e social de certos bairros populares. Para isto, houve a tendência a se designar maiores recursos (sobretudo financeiros e institucionais) aos estabelecimentos localizados em zonas socialmente sensíveis. Este projeto enfrentou dois grandes obstáculos: por um lado, a dificuldade da escola em se territorializar e, por outro lado, a crise de definição profissional entre os educadores (Martuccelli, 1996).

O foco em um tipo de diversidade, o da imigração, ocultou as outras formas de diversidade e os outros processos de diversificação: construção européia, multiplicação dos intercâmbios internacionais, globalização da vida cotidiana, culturas em relação ao sexo, geração, mídia, profissão, região etc.<sup>36</sup> (Abdallah-Preteuille, 2005:46)

Atualmente, a interculturalidade abrange segmentos tão diversificados quanto didática de LE, empresas e corporações, diplomacia, direito internacional. Não se deve esquecer, entretanto, que a interculturalidade, como proposta de atuação, teve suas primeiras formulações no campo educacional. Dentro das suas construções atuais, ganham importância a comunicação (associada à competência), mediação e política interculturais dentro do mundo corporativo, principalmente devido a fusões e compras internacionais, e no âmbito político, com destaque para intervenções de terceiros em conflitos raciais-étnico-religiosas e ambientais.

A interculturalidade situa-se na fronteira entre o conhecimento e a prática; combina dimensões sociais e científicas, reflexão e ação; leva em conta os problemas da dimensão cultural, não como variável única e central, mas de acordo com princípios precisos que toma emprestado da fenomenologia, da sociologia interacionista, da antropologia cultural e da psicologia social (representações, categorizações).

A partir de conceitos da **fenomenologia**<sup>37</sup>, a interculturalidade baseia-se em uma filosofia do sujeito, i.e., em um procedimento duplo de compreensão e interpretação de uma determinada situação que constrói o conceito de sujeito como um ser livre e

---

<sup>36</sup> No original: « Cette focalisation sur un type de diversité, celle issue de l'immigration, a occulté les autres formes de diversité et les autres processus de diversification: construction européenne, multiplication des échanges internationaux, mondialisation de la vie quotidienne, cultures sexuelle, générationnelle, médiatique, professionnelle, régionale, etc. »

<sup>37</sup> Proposta por E. Husserl (1859-1938) no início do século XX como reação ao Positivismo e mantendo pontos de aproximação com o Existencialismo. Husserl mostra que a fenomenologia se preocupa com a descrição como forma de ir ao cerne das coisas, diferentemente das Ciências Naturais que partem do pressuposto de que o mundo aí está para ser explicado e analisado; ele aponta para a questão de que não podemos ser o resultado de causalidades múltiplas que determinam nosso corpo, nosso psiquismo; não somos parte do mundo como simples objetos, mas tudo o que sabemos do mundo resulta da nossa visão, que é pessoal, assim como a experiência de mundo de cada indivíduo, sem a qual os símbolos não querem dizer nada. O contexto cultural onde se apresentam os fenômenos permite, através da interpretação deles, estabelecer questionamentos, discussões dos pressupostos e uma busca dos significados da intencionalidade do sujeito frente à realidade, construída socialmente. A educação é vista principalmente como agente da socialização; na fenomenologia, a própria socialização é considerada como uma relação recíproca.

responsável inscrito em uma comunidade de semelhantes. Abdallah-Preteille (2005) afirma que:

A abordagem intercultural rompe com o objetivismo e o estruturalismo, já que tem interesse na produção da cultura pelo próprio sujeito e nas estratégias desenvolvidas, sem que o indivíduo necessariamente se dê conta disso. O indivíduo é cada vez menos determinado pela sua cultura de origem. Ele não é mais o produto de sua cultura; pelo contrário, ele é o ator. A cultura perdeu seu valor de determinação dos comportamentos.<sup>38</sup> (Abdallah-Preteille, 2005:54)

Para a fenomenologia, a cultura não é uma realidade social em si, que pode ser apreendida de maneira objetiva; é uma vivência que trata de reconstruir sentido, ligada à dialética identidade/alteridade. Dentro dessa concepção relacional, prioriza-se o sujeito, o que não implica retorno ao individualismo.

O conceito de interação é essencial para definir a cultura e a identidade cultural, daí a importância da **sociologia interacionista**, também denominada de interacionismo social, para a compreensão dos fundamentos dos estudos interculturais. A sociologia interacionista estuda a relação língua/sociedade que, com os estudos e as contribuições de Erwin Goffman, J. Gumpertz, S. Hall e tantos outros pesquisadores, passou a ser vista a partir do uso da fala em contextos sociais específicos, assumindo um arcabouço teórico mais complexo. É Goffman (1998:14) quem define uma situação social “como qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante”. Entende-se então que uma situação social emerge a qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontram na presença imediata um do outro, durando até que a penúltima pessoa saia. Nesta abordagem, as regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir e estas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento dos presentes.

J. Gumpertz, além de outras inúmeras contribuições nessa área de estudo, analisou o comportamento verbal e disse que, ao longo de uma interação, certos elementos tinham

---

<sup>38</sup> No original: « L'approche interculturelle rompt avec le point de vue objectiviste et structuraliste puisqu'elle s'intéresse à la production de la culture par le sujet lui-même, aux stratégies développées sans pour autant postuler que l'individu en a toujours conscience. L'individu est de moins en moins déterminé par sa culture »

papel transformador ao mostrar como os pressupostos socioculturais dos participantes afetavam a interpretação de mensagens específicas. Para ele, a conversação fica submetida a limitações de ordem sociocultural — os mesmos elementos de comunicação não são interpretados da mesma maneira por participantes que tenham pressupostos socioculturais diferentes (Bachmann, C. et al, 1991).

Dentro dessa perspectiva, o estudo da fala — *parole* — enquanto fenômeno cultural abre caminho na antropologia americana para a consagração da etnografia da comunicação com os estudos de Dell Hymes e J. Gumpertz, a partir de 1964. Por estar ligada à interação entre as línguas e a outras atividades em atos específicos da fala, a etnografia da comunicação permite o estudo de situações de comunicação no seu conjunto.

Já dentro da pragmática lingüística (que trata do uso da língua e de suas relações entre sua forma e uso), a teoria do ato de fala de Austin e Searle (1962, 1969), o princípio de cooperação de Grice (1975), e a teoria da polidez lingüística de Brown e Levinson (1987) foram aplicadas com sucesso no estudo dos discursos nos encontros interculturais.

A interculturalidade utiliza os fundamentos da **antropologia cultural**, por tratar-se de uma ciência da diversidade humana e da alteridade cujo campo de investigação não se limita nem no tempo nem no espaço. Seu campo de interesse incide sobre a compreensão dos laços que unem os indivíduos em grupos étnicos ou socioculturais, bem como sobre a descoberta do sentido existente em uma relação intersubjetiva. Assim, uma antropologia da interculturalidade visa não somente ao estudo dos elementos que compõem a cultura para uma conscientização dos comportamentos atrelados aos modelos estrangeiros e redução do choque cultural, mas também ao estudo dos elementos que compõem as culturas e subculturas em contato e nas relações entre indivíduos de culturas diferentes (Zarate, G. et alli, 2003).

Dentro dessa mesma área de estudo, a antropologia transcultural trata de dois conceitos importantes: 1) a comparação é essencial para a pesquisa antropológica; para entender a cultura, as sociedades precisam ser comparadas; 2) todas as teorias, independentemente das tendências em vigor, precisam ser testadas. Sem comparação não há como avaliar o processo indutivo - a lógica do 'se' / 'então'.

---

d'appartenance. Il n'est plus le produit de sa culture, il en est le contraire, l'acteur. La culture a perdu sa valeur de détermination des comportements. »



Também da **psicologia social** os estudos interculturais constroem seus fundamentos, pois esse campo de conhecimento oferece instrumentos de análise sob a perspectiva das representações e categorizações: cada grupo social, cada cultura tem sua identidade, i.e., seus valores, suas atitudes e suas expectativas específicas, o que significa dizer que os membros de um mesmo grupo social ou de uma mesma cultura não passam obrigatoriamente por experiências idênticas, mesmo que compartilhem o sentimento do que é acessível e desejável para eles. Ao abordarem-se as representações culturais dentro desta área de estudo, faz-se referência às identidades étnicas e culturais, além dos estudos dos signos culturais, dos marcadores sociais e seu significado. A dimensão psicossocial de qualquer relação não oculta nem a língua nem a linguagem, mas sugere que se apoie em outras formas de análise; no caso, em uma perspectiva de complementaridade e não de exclusão recíproca.

A partir desse amálgama de conceitos e cruzamento de disciplinas que se complementam, alguns princípios tornam-se latentes para a compreensão da noção de interculturalidade, privilegiando seus aspectos auto-reflexivo, intersubjetivo e relacional, segundo Abdallah-Preteille (2005):

- o primeiro, diz respeito a lançar um olhar externo, a tomar um certo distanciamento em relação a si e ao grupo ao qual pertence (sem, entretanto, rejeitá-lo), admitindo a existência de outras perspectivas. Significa também abrir espaço para a cooperação, pois uma atitude etnocêntrica representa um grande obstáculo à compreensão mútua e o movimento em direção ao outro não deixa de ser uma luta contra o egocentrismo de nossos tempos;
- o segundo, envolve colocar-se no lugar do outro, desenvolver empatia pela via de uma outra perspectiva cultural, de uma outra maneira de ver e sentir o mundo. A empatia trata-se de uma atitude cognitiva, de compreensão do 'eu' e do 'outro' e de reconhecimento do indivíduo por outro indivíduo; supõe compreender como o outro percebe a realidade e como o outro me percebe.

Tais atitudes ideais nem sempre se realizam em um espaço e em um contexto de comunicação. Hall (1984) fala de uma fronteira invisível constituída do espaço pessoal (o qual ele nomeia 'bolha pessoal') que se estende e se contrai de acordo com a relação das pessoas com seu próximo, com a atividade que exerce no momento, com seu humor, com

as normas do grupo e, sobretudo, com o sistema cultural ao qual pertence, podendo variar de humor e de atitude caso ocorram mudanças (invasão de território não-autorizada) na ‘bolha’. Estas diferentes dimensões variam igualmente em função das características inerentes a cada indivíduo, que vai reagir de maneiras diferentes em função da idade, do sexo, da categoria socioprofissional, da formação inicial, da religião, da categoria socioeconômica, da relação familiar, das culturas regional e cívica, entre outras, como tão bem postula Haydée Maga (2005) pesquisadora responsável pelo segmento de Língua Francesa no CIEP (Centro Internacional de Estudos Pedagógicos, França), e responsável também por um dossiê *on line* sobre o Intercultural<sup>39</sup>.

Assim, dentro da perspectiva intercultural, a visão da cultura como ordem e sistema é substituída pela cultura como ação e comunicação. O indivíduo não é mais o produto da sua cultura, mas a constrói e elabora de acordo com as diferentes estratégias, necessidades e circunstâncias, dentro de um contexto marcado pela pluralidade, a qual multiplica referências e fontes dentro desse espaço. Modelos de comportamento, de hábitos e de normas podem ser tomados emprestados ou apropriados de outras culturas. A identidade não desaparece, mas a maneira de vivê-la e de expressá-la torna-se mais diversificada, uma vez que as identidades culturais não constituem blocos homogêneos e bem definidos como as espécies animais e vegetais, mas caracterizam-se pela sua dinâmica, mobilidade e fragmentação, formando um mosaico muitas vezes de difícil compreensão, inscrito na tensão entre o “eu” e o “outro”.

Cada cultura pode ter formas de pensar, sentir e agir onde determinados grupos se encontram em situação de discriminação. Dentro desta ótica, as sociedades humanas são um tanto quanto previsíveis e, os problemas de intolerância, preconceito e mal-entendidos encontrados no seio de uma mesma cultura são de forma mais evidente encontrados no contato de culturas diferentes. Daí a importância do lugar onde se aprende uma LE ser também espaço de reflexão e superação de preconceitos, discriminação e mal-entendidos, e espaço onde se exercita tolerância, compreensão e aceitação do outro.

É preciso adquirir um olhar pluricultural que permita o distanciamento da cultura onde se foi socializado para que, por um lado, o indivíduo seja autoreflexivo em relação à sua própria cultura e, por outro, chegue a compreender o ponto de vista de outras culturas. Este esforço de compreensão é imprescindível antes de se passar para a crítica e a

---

<sup>39</sup> Cf. no site : <[www.franc-parler.org/dossiers/interculturel\\_theorie.htm](http://www.franc-parler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm)>

autocrítica. Muitas vezes é difícil conscientizar-se de que se vive dentro dessa ‘mescla cultural’, de que a realidade cultural de cada um é pluricultural, nos seus primórdios e no presente, pois a percepção humana é seletiva. Esta seletividade leva o indivíduo a se fixar nos acontecimentos que reafirmam uma concepção preconcebida da realidade; só se vê aquilo que uma determinada visão da realidade confirma. Daí a importância em se verificar a presença dos estereótipos culturais, clichês e ‘pré-conceitos’ nas representações que as culturas em contato fazem uma da outra.

### **1.2.2 Estereótipos, preconceitos e representações culturais**

O termo ‘estereótipo’ foi definido por Walter Lippman<sup>40</sup>, em 1922, nas Ciências Sociais, para afirmar que o conhecimento da realidade exterior não se realiza de forma direta, mas sim através de representações mentais, de esquemas culturais pré-existentes que permitem que cada indivíduo filtre a realidade ambiente. Para este sociólogo, estas imagens são indispensáveis para a vida em sociedade. Sem elas, o indivíduo permaneceria mergulhado no fluxo e refluxo da sensação apenas; seria impossível para ele compreender o real, categorizá-lo ou agir nele. Pela falta de tempo e sem a possibilidade de se conhecer intimamente, cada um nota em relação ao outro um traço que caracteriza um tipo conhecido e preenche o restante com os estereótipos que ele tem formatado na sua percepção de mundo. A partir do trabalho pioneiro de Lippman, em um primeiro momento, a psicologia social americana insistiu no caráter redutor e nocivo dos estereótipos, classificando-os de pejorativos. À medida que o estereótipo passa por um processo de categorização e de generalização, ele simplifica e suprime o real; assim, ele pode favorecer uma visão esquematizada e deformada do outro que suscita preconceitos.

Deste modo, o estereótipo é visto como uma defesa do ser humano contra aquilo que é novo e que não pode explicar. É uma forma complexa de categorização que organiza mentalmente nossas experiências e guia nosso comportamento em direção a um determinado grupo de indivíduos. Todo indivíduo tem uma necessidade psicológica de categorizar e classificar tudo à sua volta. O mundo com o qual o indivíduo se confronta é muito vasto, complexo, e extremamente transitório para que ele o conheça em todas as

---

<sup>40</sup> Lippman, W. *Public Opinion*. New York: Harcourt Brace, 1922.

suas dimensões; por isso, os estereótipos tendem a ser convenientes e eficazes, ajudando-o em suas classificações (Kramsch, 1988).

Para Jean-Baptiste Légal (2005), no seu artigo *Effets non conscients des stéréotypes sur les comportements et les performances*<sup>41</sup>:

Os estereótipos são crenças, representações mentais que constituem conhecimentos (às vezes errôneos) sobre as características de grupos sociais que nos circundam. Estas crenças nos permitem, por exemplo, dizer que os belgas são comedores de batata frita, que os italianos são sedutores que falam com as mãos, que os professores universitários se vestem mal, que os suíços são vagarosos, que os americanos são arrogantes, ou ainda que as *top models* não são particularmente espertas...<sup>42</sup> (Légal, 2005:2)

Constata-se assim que os estereótipos podem tratar de diferentes dimensões: crenças em relação a diferentes traços de personalidade (ex.: italianos sedutores), características físicas (ex.: professores que se vestem mal), características intelectuais (ex.: modelos não muito espertas) ou crenças em relação ao comportamento (ex.: belgas comedores de fritas, suíços vagarosos). No mesmo artigo, Légal diz que, do ponto de vista funcional, os estereótipos servem, na maior parte das vezes, para guiar nossos julgamentos, mas, ao mesmo tempo, eles distorcem nossos julgamentos e percepções no dia-a-dia e nos contextos mais formais.

Para a teoria da categorização social<sup>43</sup>, o estereótipo é o resultado de um processo cognitivo neutro, sem atribuição de valor e sem julgamento. Individualmente, recorreremos aos estereótipos com a finalidade de proteger nossos valores, crenças, e nossa maneira de ver o mundo. De forma coletiva, o estereótipo é utilizado para a justificação social e para a constituição de uma identidade social positiva através da valorização do grupo. No entanto, como afirma De Carlo (1998):

---

<sup>41</sup> Tradução: “Efeitos não conscientes dos estereótipos nos comportamentos e nos desempenhos”

<sup>42</sup> No original: « Les stéréotypes sont des croyances, des représentations mentales qui constituent des connaissances (parfois erronées) sur les caractéristiques des groupes sociaux qui nous entourent. Ces croyances nous permettent par exemple de dire que les belges sont des mangeurs de frites, que les italiens sont des séducteurs qui parlent avec les mains, que les profs de fac sont mal habillés, que les suisses sont lents, que les américains sont arrogants, ou encore que les top modèles ne sont pas particulièrement futés... »

<sup>43</sup> Dentro do campo da psicologia social, os cognitivistas formularam a seguinte hipótese: o indivíduo encontra-se sobrecarregado com todas as informações que recebe. Para poder tratá-las, é necessário que ele recorra a determinadas categorias, a fim de simplificar a realidade à sua volta. Cada categoria compõe-se de elementos que possuem em comum certos traços significativos e o estereótipo está diretamente ligado a esse processo de categorização.

esta visão "asséptica" do estereótipo não leva em consideração o fato de que a construção de categorias possui em si um valor de julgamento: as categorias, sobretudo quando concernem os grupos humanos, não representam um dado da realidade objetiva; elas denunciam uma visão de mundo que considera pertinente distinguir os homens segundo certos elementos mais do que outros.<sup>44</sup> (De Carlo, 1998:85-86)

Ora, agimos com os outros em função de certas 'imagens' que temos e fazemos deles. Algumas dessas imagens — os estereótipos — remetem a sistemas grupais aos quais pertencemos. O estereótipo, enquanto imagem da alteridade, é constitutivo da identidade de cada indivíduo. Se a identidade pode ser definida como a idéia que cada um faz de si mesmo e que compreende sua história pessoal, as opiniões relacionadas às suas capacidades, suas possibilidades e suas expectativas, a definição de seu lugar no mundo entre outras coisas, ela não pode ser então o resultado de uma escolha individual e deliberada, mas sim de uma confrontação contínua na qual o indivíduo aprende a se conhecer e a construir sua imagem em relação à imagem de seu próprio grupo, dos outros grupos e das relações entre os grupos.

Portanto, aquilo que somos não depende só da maneira como nos vemos, mas também da imagem que os outros fazem de nós, da nossa relação com eles e do que eles representam aos nossos olhos. O conceito mesmo de identidade - individual e coletiva - não poderia existir fora de uma dialética com os outros: se somos capazes de reivindicar nossa especificidade, isto se dá somente com base na diferença, na separação e, às vezes, na desvalorização do outro. Trata-se de um paradoxo, pois cada um de nós, para afirmar seu próprio 'eu', é obrigado a reconhecer a presença de um 'não-eu', que representa tanto a condição necessária quanto a ameaça à nossa existência (De Carlo, 1998).

Não é fácil eliminar os estereótipos negativos que cada cultura tem em relação a uma outra, já que o mesmo problema é detectado em situações de confronto de grupos étnicos, religiosos, de sexo e idade (além do aspecto lingüístico regional) dentro de um mesmo país.

---

<sup>44</sup> No original: « ...cette vision 'aseptisée' du stéréotype ne prend pas en considération le fait que la construction de catégories possède en soi une valeur de jugement: les catégories, surtout quand elles concernent les groupes humains, ne représentent pas une donnée de la réalité objective, elles dénoncent une vision du monde qui considère comme pertinent de distinguer les hommes selon certains éléments plutôt que d'autres. »

Ao falar-se de um outro grupo cultural, costuma-se utilizar o artifício da supergeneralização, permitindo uma economia mental, já que o estereótipo preconcebido facilita a explicação da realidade. O estereótipo permite que se explique até o incompreensível: “Ah, os franceses são assim!”. Exemplos como esse revelam a tendência que as sociedades humanas têm para colocar o seu próprio grupo como medida absoluta para comparar todos os outros e para julgar aquilo que é diferente como inferior, sendo tal atitude conhecida como etnocentrismo. O contato com a diversidade constitui-se, desde sempre, uma fonte de medos e angústias. Para exorcizar esse medo, o meio mais eficaz é reduzir o outro em uma imagem fixa; fica um pouco melhor se ela for negativa, fácil de manipular e controlar; daí, a rigidez e a inflexibilidade do estereótipo.

A noção de estereótipo divide com o clichê sua origem na tipografia. São termos técnicos tomados emprestados das artes gráficas e que adquirem um sentido figurado para designar pejorativamente as idéias recebidas. Segundo Amossy (1991:32), clichê significa “frase pronta que se repete nos livros ou na conversa [...] Exemplo: a expressão ‘a primavera da vida’ para indicar a juventude trata-se de um clichê”.<sup>45</sup>

Sobretudo na linguagem oral, o uso de clichês está associado a uma intenção premeditada de pretensa erudição. Neste caso, o locutor não está geralmente consciente do uso gasto do clichê, que utiliza com nítida intenção de impressionar o interlocutor. Entrariam nesta categoria clichês como ‘crime hediondo’, ‘grave acidente’, ‘almas inocentes’ etc.

Da mesma forma, a expressão ‘lugar-comum’ assume o sentido pejorativo de expressão trivial, banal, que se repete freqüentemente. Muitas vezes é utilizada como sinônimo de outras expressões de valor semântico semelhante: clichê, chavão, frase feita, estereótipo, slogan etc. Por norma, chama-se de clichê ou lugar-comum a uma expressão que o uso corrente banalizou (Ceia, 2005).

O estereótipo é uma expressão inalterada durante o seu uso repetido, tornando-se, portanto, lugar-comum. Não existe diferença conceptual entre estereótipo e lugar-comum, porque ambos os termos partilham as mesmas características (repetição verbal, cuja significação simbólica acaba por esgotar-se pelo uso excessivo). Entretanto, pode-se distinguir estereótipo e protótipo. O conceito de protótipo surge como representação do lado positivo do estereótipo, como o que define os valores, os tipos. Já os estereótipos,

constituiriam a competência cultural mais partilhada, o denominador comum para os membros de uma sociedade. Assim, ao se falar no ‘protótipo de um carro’, se quer dizer o melhor exemplar, o modelo original. Em expressões de caráter literário como – “Ele é o protótipo da audácia!”, o protótipo aqui se aproxima do arquétipo (Ceia, 2005).

Quando o estereótipo substitui em um determinado contexto uma idéia pré-estabelecida, como por exemplo, os estereótipos da mulher - mãe de família, dona de casa, submissão, sensibilidade, fragilidade física, entre outros - o campo conceptual está mais próximo do preconceito, pois o fato dessas idéias feitas arrastarem uma certa banalização do discurso, não é suficiente para classificar com rigor a expressão estereotipada. Nestes casos, existe uma marca forte de uma determinada ideologia ou de uma ética datada e localizada.(Ceia, 2005)

Segundo De Carlo (1998), do ponto de vista etimológico, a palavra ‘preconceito’ indica simplesmente um julgamento que precede a experiência; contudo, para as ciências sociais, duas outras características dizem respeito respectivamente ao objeto do preconceito e ao valor que o mesmo exprime. Dito de outra forma, um preconceito refere-se geralmente a grupos sociais com o intuito de desvalorizá-los.

Para Abdallah-Preteuille (2005:110), “o trabalho sobre os preconceitos e os estereótipos passa por uma análise das representações, do processo de categorização e de atribuição”.<sup>46</sup> Os estereótipos e preconceitos refletem as relações interindividuais e intergrupais que estão, entretanto, no centro dos processos de socialização e de aprendizagem. Podemos ver, como exemplo, o endurecimento das leis em relação à imigração, aos direitos dos imigrantes e ao tipo de tratamento a eles dispensado pelo governo francês desde 1993, com o governo de coabitação – socialistas e conservadores juntos no poder, passando pelo primeiro mandato de Jacques Chirac como presidente da República (1995-2002) e acentuando-se em seu segundo mandato (2002-2007), sobretudo na figura do então Ministro do Interior, Nicolas Sarkozy (atual presidente da República). Ao responder a moradores da periferia parisiense de que gostaria de livrar os franceses da ‘ralé’ (*racaille*, em francês), subentendido aí os imigrantes ilegais, na sua maioria africanos (magrebinos e negros de ex-colônias), constatamos que, não importa a época, os conquistadores, colonizadores e opressores sempre justificam seu poder através de uma

---

<sup>45</sup> No original: « phrase toute faite que l'on répète dans les livres ou la conversation [...] Exemple: l'expression ‘le printemps de la vie’ pour indiquer la jeunesse est un cliché ».

imagem depreciativa das etnias ou categorias subjugadas e oprimidas por eles, semeando rejeição e atitudes xenófobas em grande parte da população. Por outro lado, os estereótipos nem sempre são negativos em relação ao estrangeiro. O(s) componente(s) exótico(s) de um povo ou de uma cultura, por exemplo, pode(m) ser fator de atração positiva e de valorização de outro grupo social, cultural ou etnia. Entretanto, o exótico é geralmente percebido como algo exterior, em que se trava conhecimento sem se entrar em contato com a ‘alma’ ou intimidade de um povo ou de uma cultura.

Dentro de uma ótica intercultural, é importante que se reflita sobre as ligações entre a construção dos conhecimentos — tanto de ordem lingüística quanto cultural — e as representações sobre os países e os povos cuja língua os alunos aprendem.

No contexto de ensino/aprendizagem de FLE abordado no Capítulo 2, estas reflexões podem ser úteis para se questionar as representações que se têm do outro, pois todo indivíduo traz consigo uma visão de mundo subjetiva (seja ele aluno, professor, conceptor de método) e o que está em jogo, dentro de uma abordagem intercultural deste ensino, é que se construam representações intersubjetivas negociáveis na relação com o outro, para que ele também possa se reconhecer nelas.

Assim, ao revermos o conteúdo deste capítulo, damos-nos conta de que, falar da interculturalidade é falar de culturas que se colocam umas diante das outras, na tentativa de dialogarem atravessando fronteiras, buscando a intercompreensão e uma atitude aberta e de tolerância; para se falar de interculturalidade e perceber todo o aporte do seu sentido nos dias de hoje, transformações profundas afetaram a sociedade facilitando a aproximação do ‘estrangeiro’ (seja através do estudo da língua, do intercâmbio cultural, do contato profissional etc.) desencadeada pela rápida evolução dos meios de comunicação. Desta forma, o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira também acompanharam essas transformações que marcam hoje nosso contexto com uma heterogeneidade avassaladora. Portanto, o estrangeiro, o outro e a diversidade cultural são a tônica do mundo atual e fazem parte do cotidiano. Dentro de um recorte educacional, na didática de língua estrangeira e, mais especificamente ainda, no ensino-aprendizagem de FLE, surge a noção de interculturalidade e a proposta de uma abordagem intercultural como alternativa a uma abordagem maniqueísta e unilateral na didática de língua

---

<sup>46</sup> No original: « Le travail sur les préjugés et les stéréotypes passe par une analyse des représentations, du processus de catégorisation et d'attribution ».



estrangeira e como elemento desestabilizador e até de confronto aos atuais paradigmas de língua e cultura veiculados na aula de LE.

Da mesma forma que as questões culturais testemunharam mudanças ao longo das transformações na sociedade e na educação, chegando-se assim ao conceito de interculturalidade no questionamento das relações entre língua/cultura/identidade, o capítulo 2 tratará das mudanças dessas mesmas questões — como se desenvolveram, como foram sendo abordadas e apreendidas na didática de FLE nos últimos anos.

## CAPÍTULO 2

### O TRATAMENTO DO COMPONENTE CULTURAL NO ENSINO- APRENDIZAGEM DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

*"A identidade não se elabora somente nas suas relações estruturais com a coletividade que ela tende a fundar, mas principalmente, no confronto permanente com outras identidades."*

Pierre Bourdieu

Neste capítulo, discutiremos a presença do componente cultural no ensino/aprendizagem de FLE baseando-nos nos trabalhos e reflexões de pesquisadores lingüistas e didatas, entre eles Geneviève Zarate (1986, 1995), que aborda a noção de representações sociais, apresentando uma releitura crítica das ferramentas de ensino utilizadas atualmente e da relação pessoal que o professor estabelece com a cultura que ensina; Martine Abdallah-Pretceille (1996, 2005), especialista em Interculturalidade e Michael Byram (1992, 2000), britânico, especialista no estudo da cultura no contexto de ensino de LE.

Num primeiro momento, além de abordarmos as mudanças metodológicas mais recentes na didática de FLE e o lugar ocupado pelo componente cultural em cada metodologia, questionamos o tipo de competência cultural e intercultural que se procurou obter através das atividades propostas por alguns métodos<sup>47</sup> mais representativos das metodologias apontadas. Que aspectos foram enfocados? Os conhecimentos e saberes

---

<sup>47</sup> O termo “método” é utilizado com pelos menos duas acepções distintas, segundo Galisson e Coste (1976): a primeira, significa o conjunto de procedimentos baseados em princípios ou hipóteses lingüísticas, pedagógicas e psicológicas visando a um determinado objetivo e, a segunda, significa um manual ou livro pedagógico. Ao optarmos pela segunda acepção, os dois termos – método e manual – serão utilizados indistintamente. Para o significado da primeira acepção apontada pelos autores utilizaremos o termo “metodologia”.

enciclopédicos? Os aspectos comportamentais, os usos e costumes, estudados pelo viés antropológico de uma abordagem cultural? Em qual (ou quais) perspectiva(s) encontram-se os métodos de FLE atualmente publicados?

Buscamos também destacar na análise de alguns métodos ao longo das diferentes abordagens o modo como a identidade cultural é veiculada; como o outro é representado (como sua presença é revelada e tratada); como a diversidade etnosocial da sociedade apresentada é considerada, o que leva-nos a indagar sobre a questão da legitimação social no conteúdo dos manuais. Enfim, que França e que franceses são apresentados aos aprendizes dessa língua e dessa cultura espalhados por todo o mundo? Que outros países e povos são apresentados como integrantes da mesma comunidade lingüística e com expressão cultural distinta da francesa? Quem é o outro que o manual veicula (ou não)? E em relação ao outro-destinatário, sua identidade, sua cultura são levadas em conta?

Num segundo momento, abordamos as implicações de uma competência e uma comunicação interculturais na didática das línguas, o lugar que ocupam no atual parâmetro curricular europeu denominado “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas”<sup>48</sup> e no ensino de Francês como Segunda Língua (FLS – *Français Langue Seconde*) em Quebec, Canadá, bem como as experiências mais recentes na Europa em sala de aula.

## 2.1 NO PRINCÍPIO ERA A CIVILIZAÇÃO...

Nos fundamentos do conceito de cultura apontados no início do Capítulo 1, a noção de civilização foi vista como a expressão mais perfeita da identidade dos franceses – seus comportamentos e atitudes, e a que melhor traduziu a plenitude e riqueza de uma nação, incluindo-se aí suas diversas realizações econômicas, políticas e culturais. No período posterior à Revolução Francesa, em fins do século XVIII, a burguesia consolidava-se e lançava-se na aventura colonial. O conceito de civilização parecia então coincidir com o desenvolvimento do capitalismo. O colonialismo europeu incorporava

---

<sup>48</sup> Em francês: *CECR – Cadre européen commun de référence pour les langues*, elaborado pelo Conselho da Europa e publicado em 2001 (Paris, Didier). Disponível também integralmente no site <[www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf)>

uma intolerância fundamental, crendo que o papel das nações da Europa era levar ‘valores civilizados’ aos nativos, onde quer que estivessem. Daí, a palavra ‘civilização’ designar, no contexto colonialista, a cultura europeia como superior às outras, além de sua intenção em ressaltar a diferença entre os povos mais ‘evoluídos’ e os outros, já que surgia justamente para se opor ao conceito de barbárie, selvageria.

Na França, para um genuíno estabelecimento de uma democracia burguesa, o poder revolucionário ressentia-se do uso de uma língua única nos seis cantos do hexágono, já que eram falados pelo menos trinta *patois*<sup>49</sup> diferentes no interior do país. Por decreto, a Convenção impôs, em 1792, o uso único e nacional da língua francesa, que se expandiu primeiramente pelo interior da França, desbancando as línguas regionais e dialetos para, em seguida, expandir-se no estrangeiro, a tiracolo da empreitada colonial francesa.

A convicção de que a civilização francesa estava à altura de representar os valores e aspirações que todos os homens desejavam atingir espalhou-se entre os Iluministas, que criam que “a missão dos países civilizados é de guiar os outros povos no caminho do progresso, do desenvolvimento científico, da razão, do mundo moderno”<sup>50</sup> (De Carlo, 1998:19).

Entretanto, mesmo que na língua francesa cultura e civilização expressassem a arrancada do homem rumo ao progresso, ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento através da educação e da instrução, ainda havia algo presente na noção que recorria à desigualdade e não à diferença entre os povos. Civilização era (e para alguns, parece que ainda é) uma noção carregada de valores etnocêntricos e evolucionistas ao tomar a França como sendo a nação mais civilizada dentre todas as demais. O pensamento corrente, então, era de que povos diferentes traziam consigo a capacidade de se civilizar, ou seja, de se aproximar do ideal de um dia serem iguais ao povo francês (Siqueira e Siqueira, 2007).

O fato é que, a França, não diferentemente de outros países da Europa, atravessou o século XIX e mais da metade do século XX atribuindo-se um papel privilegiado na emancipação da espécie humana<sup>51</sup>. Foi assim no Congo, na Nigéria, na Tunísia, na Argélia, entre tantos outros países, que poderiam ‘beneficiar-se’ do modo francês de ser.

---

<sup>49</sup> *Patois*: falar próprio de uma região.

<sup>50</sup> No original: « La mission des pays civilisés est de guider les autres populations sur le chemin du progrès, du développement scientifique, de la raison, du monde moderne. »

<sup>51</sup> Cf. Starobinski : Le mot civilisation . In: *Le temps de la réflexion*. Paris: PUF, 1983.

Evidentemente, nessas instâncias, não havia nenhuma necessidade de se aprender a língua dos dominados; por outro lado, a expansão de uma civilização superior fazia-se presente também na missão de ensinar aos incultos a língua que a expressava.

De Carlo (1998) ilustra a forma como a França conduziu sua política cultural em suas colônias, com o seguinte exemplo na Tunísia:

Por ocasião do estabelecimento do protetorado, o sistema escolar tunisiano garantia o ensino tradicional em árabe, ao lado de uma formação mais moderna dada opcionalmente em francês ou italiano. Os franceses se opõem a esse bilingüismo e, a partir do início do protetorado, impõem o ensino do francês como o meio mais eficaz de serem estimados pela população nativa e de assegurarem à França uma influência preponderante.<sup>52</sup> (De Carlo, 1998:24)

Segundo Kok-Escalle (1998), a entrada oficial e progressiva da cultura no ensino de línguas faz-se, entre os séculos XIX e XX, pelo viés da literatura, percebida tanto como história das idéias quanto como uma moral. Em seguida, a mesma autora diz que:

o conhecimento passivo das obras geralmente abordadas nas antologias literárias e nas partes escolhidas, que são os manuais de que os alunos dispõem, junto com a gramática, é completado por uma aprendizagem ativa que consiste em aprender os textos literários, a traduzir nos dois sentidos dos excertos das obras, a compor sobre o modelo de escritores reconhecidos.<sup>53</sup> (Kok-Escalle, 1998:174-175)

Como discorre De Carlo (1998) sobre a evolução do ensino da língua e da civilização francesas:

Na tradição do ensino do francês língua estrangeira, a civilização esteve subordinada à literatura, considerada como a essência da língua e da cultura francesas. De certo modo, ela servia a um modelo de fala francesa fundado na idéia da supremacia da cultura francesa,

---

<sup>52</sup> No original : « Lors de l'établissement du protectorat, le système scolaire tunisien garantissait l'enseignement traditionnel en arabe, à côté d'une formation plus moderne assurée en français ou en italien, au choix. Les Français s'opposèrent à ce bilinguisme et dès le début du protectorat ils imposèrent l'enseignement du français comme le moyen le plus efficace de s'attacher la population indigène et d'assurer à la France une influence prépondérante. »

<sup>53</sup> No original : « La connaissance passive des oeuvres souvent abordées dans des anthologies littéraires et morceaux choisis, qui sont les manuels dont l'élève dispose à côté de la grammaire, est complétée par un apprentissage actif qui consiste à apprendre des textes littéraires, à traduire dans les deux sens des extraits d'oeuvres, à composer sur le modèle d'écrivains reconnus. »

representada por monumentos sólidos, que se transformaram em estereótipos que ainda persistem nos nossos dias.<sup>54</sup> (De Carlo, 1998:25)

Assim, o ensino da civilização consistia geralmente no estudo dos grandes autores clássicos, da história e das artes, domínios considerados de valor universal, daí esse tipo de formação postular um “universalismo cultural”. A didática das línguas, com forte ênfase na civilização francesa, não deixa de ser o eco do que se produziu na França para sustentar a difusão de uma ideologia da Civilização, tendo como viés a colonização econômica, lingüística e religiosa. No estrangeiro, o francês é veiculado principalmente através do ensino da língua e dos valores associados à moral social cristã das missões religiosas francesas. A transmissão do ideal de civilização é garantida pela Aliança Francesa, criada em 1883, e que se define como uma associação nacional para a propagação da língua francesa nas colônias e no estrangeiro.

Ao analisar as políticas lingüísticas e o ensino da língua francesa no exterior entre as duas guerras mundiais (1918 – 1939), Herbert Christ (1998) destaca seu caráter elitista, limitado a certas camadas sociais que não atingiam as massas, bem como seu papel como grande língua internacional incontestável, situação que não se sustenta após a II Guerra Mundial. Além disso, como o próprio autor aponta, é nesse período que se estabelecem as ações de cooperação entre o Ministério de Assuntos Estrangeiros com os setores privados e com outros Estados estrangeiros, notadamente com a Grã-Bretanha, Itália, Alemanha, mais tarde com os Estados Unidos, e que se realizam em diferentes setores, tais como “a cooperação universitária, a científica e artística, os intercâmbios universitários, a criação de Institutos franceses no exterior, a concessão de bolsas para estudantes, cientistas e artistas estrangeiros”<sup>55</sup>(Christ, 1998: 69).

Assim, com a criação de uma direção geral das relações culturais, técnicas e científicas dentro do Ministério de Assuntos Estrangeiros, há uma retomada na expansão de uma política cultural e lingüística que destaca conselheiros, adidos culturais e

---

<sup>54</sup> No original: « Dans la tradition de l'enseignement du français langue étrangère, la civilisation était subordonnée à la littérature, considérée comme l'essence même de la langue et de la culture françaises. De la sorte, elle servait en premier lieu un modèle de francophonie fondé sur l'idée de la suprématie de la culture française, représentée par des monuments inébranlables qui se sont transformés en stéréotypes encore persistants de nos jours ».

<sup>55</sup> No original : « la coopération universitaire, scientifique et artistique, les échanges universitaires, la création d'Instituts français à l'étranger, l'octroi de bourses aux étudiants, savants et artistes étrangers. »

professores (principalmente para as universidades) para atuarem em postos de destaque em estabelecimentos no exterior.

É nesse período, por exemplo, que a formação intelectual no Brasil e na América Latina deixa de lado a influência mais forte das línguas e culturas clássicas (greco-latinas) e passa a tomar como referência a língua e a cultura francesas (Candido, 1977). Um exemplo de destaque é a formação do corpo docente na recém-criada Universidade de São Paulo, em 1934, cuja Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) adotou o modelo acadêmico francês que contou, em seu quadro formador, com a atuação de professores europeus – em sua maioria, franceses – entre os quais Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, Roger Bastide, Jean Maugüé que, como tantos outros, acabaram representando, de algum modo, essa política externa francesa que reafirmava sua intervenção no exterior nos domínios cultural, literário e lingüístico.

Logo após o fim da II Guerra Mundial, a pedido da UNESCO, uma equipe de professores da Universidade Sorbonne elabora uma lista de 30000 palavras selecionadas segundo critérios de frequência, utilidade e experiência, com os elementos lingüísticos mais necessários à comunicação, para dar início ao que se chamou de “francês fundamental”, que serviria para “facilitar a educação de massa nos países em via de desenvolvimento”<sup>56</sup> (Coste, 1998:81). Apesar de receber duras críticas tanto da esquerda quanto da direita, “este francês para nativos de outras línguas seria, segundo essas acusações a fogo cruzado, reduzido a uma espécie de *Basic French* privando seus usuários de um acesso à ‘verdadeira’ cultura”<sup>57</sup> (Idem, p. 81), além da acusação de pueril e colonialista.

É justamente nessa fase de pós-guerra que a ampliação de uma tradição cultural e literária através do ensino do francês fundamental toma impulso no Brasil e “o caráter relativamente inovador para a época do *Cours de langue et de civilisation françaises* de Gaston Mauger, publicado a partir de 1954”<sup>58</sup> (Ibidem, p.80) responde aos novos apelos do mercado. Coste observa que

---

<sup>56</sup> No original: « à faciliter l'éducation de masse dans des pays en voie de développement... »

<sup>57</sup> No original : « ce français pour natifs d'autres langues serait, selon ces accusations à feu croisé, réduit à une sorte de *Basic French* privant ses usagers d'un accès à la 'vraie' cultures. »

<sup>58</sup> No original : « Le caractère relativement novateur pour l'époque du *Cours de langue et de civilisation françaises* de Gaston Mauger, publié à partir de 1954... »

é num outro espaço, aquele do estrangeiro dito “tradicional”, onde a França não tinha um passado colonial, que o francês fundamental vai encontrar, no fim dos anos 50 e ao longo dos anos 60, uma difusão e um sucesso inesperados. A ponto de aparecer, com um recuo de alguns decênios, como um dos primeiros componentes do que, pouco a pouco, constitui e institui o domínio do “francês língua estrangeira”.<sup>59</sup> (Coste, 1998:81)

Portanto, é por volta da metade dos anos 50 e começo dos anos 60 que a denominação FLE (Francês Língua Estrangeira) tem seu início, e é a partir desse novo paradigma para o ensino do francês aos estrangeiros que estabelecemos o critério para procedermos à análise e aos comentários de alguns dos métodos mais representativos do ensino de FLE no Brasil, dentro de uma perspectiva (inter)cultural, sem nos determos num levantamento exaustivo das publicações deste então. Os manuais paradidáticos de civilização/cultura que tratam da sociedade francesa, sua organização social, familiar, instituições políticas etc.<sup>60</sup> não fizeram parte do corpo de análise, apesar da pertinência dos temas com o recorte deste trabalho, pelo fato de raramente serem adotados em sala de aula; são utilizados mais como material de consulta, tanto pelos professores quanto pelos alunos e nosso intuito foi privilegiar o material pedagógico destinado ao aluno (manual) e ao professor (guia pedagógico), adotado nas escolas e centros de língua, bem como nas instituições de ensino.

Retomando o título do item 2.1. desse capítulo, poderíamos tê-lo completado da seguinte forma: “No princípio era a civilização e... G. Mauger”, já que seu “*Cours de langue et de civilisation françaises* (1953-59) cultiva e orna o espírito” de várias gerações de “cidadãos das Nações d'além-mar e das elites estrangeiras [que] estudam o francês”<sup>61</sup> (Prefácio do método, Livro 1). O manual, dividido em quatro volumes, abarca tanto o ensino básico da língua francesa quanto o ensino de civilização e de literatura, abordando textos literários no 4º volume. No mesmo Prefácio (p. VI), o estudo do francês é justificado por todos aqueles que queiram “entrar em contato com uma das civilizações

---

<sup>59</sup> No original : « c'est dans un autre espace, celui de l'étranger dit « traditionnel » où la France n'avait pas de passé colonial, que le français fondamental va trouver, à la fin des années 1950 et au cours des années 1960, une diffusion et un succès inattendus. Au point d'apparaître, avec un recul de quelques décennies, comme un des composantes premières de ce qui peu à peu constitue et institue le domaine du « français langue étrangère ». »

<sup>60</sup> A título de exemplo, citamos: Mauchamp, N. *La France d'aujourd'hui*. Paris: Clé International, 1991; Bourgeois, R. et Terrone, P. *La France des institutions*. Grenoble: PUG, 2001, dentre outros.

<sup>61</sup> No original: « les citoyens des Nations d'outre-mer et les élites étrangères [qui] étudient le français ».



mais ricas do mundo moderno, cultivar e ornar seu espírito pelo estudo de uma literatura esplêndida, e tornar-se, verdadeiramente, pessoas distintas”.<sup>62</sup>

No que concerne ao ensino de civilização, o manual privilegia os conteúdos culturais que descrevem as instituições francesas, tais como a Academia francesa, a Bolsa, além de ícones urbanos, como o Metrô, as lojas de departamentos, a torre Eiffel:

M. Vincent a conduit ses enfants **au sommet de** la tour Eiffel. Par l'ascenseur, ils sont montés en cinq minutes au troisième étage.

De là, Pierre et Hélène voient, **au pied de** la tour, le Champs-de-Mars, où les gens paraissent petits comme des mouches (f.). De l'autre côté, c'est la Seine, dont les eaux ont la couleur du ciel. Elle coule lentement sous les trente ponts de Paris. (Livro 1, lição 49, p.134 - grifo do autor)

No Livro 1 por exemplo, da página 184 à página 204, portanto, 20 (vinte) páginas, encontram-se imagens de monumentos históricos, mapas, cenas do cotidiano com pequenos textos explicativos, além de canções infantis (com letra e música) e poesias, conforme os excertos abaixo, que ilustram uma abordagem centrada na cultura francesa unicamente e o encadeamento de informações icônicas e textuais nessas vinte páginas finais sem uma proposta pedagógica que objetive sua exploração, tanto pelo professor quanto pelo aluno. Todo o conjunto é apresentado de forma a corresponder aos estereótipos e às representações de uma França voltada para as artes, cultura e homogênea na concepção da sua própria sociedade e língua:

---

<sup>62</sup> No original: « entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées ».



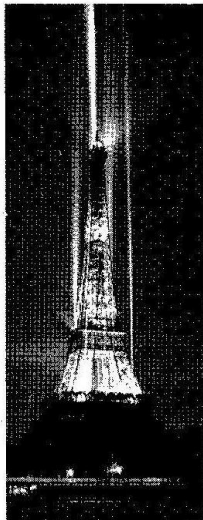
Photo Hachette.

L'église de la Madeleine.

— Les **hôtels** sont très nombreux à Paris. Les hôtels de grand luxe se trouvent surtout place Vendôme, place de la Concorde, avenue des Champs-Élysées.

Les **pensions de famille** sont moins chères que les hôtels. La vie y est plus calme, comme en famille.

Au prix des chambres il faut ajouter 10 % ou 12 % pour le **service**.



● La tour Eiffel : 306 mètres. (Construction : 1887-1889).

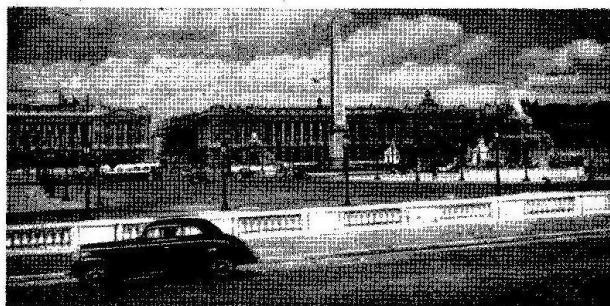


Photo R. Doisneau.

Le taxi.

— En France on donne toujours un **pourboire** aux chauffeurs de taxi (15 %), aux garçons de café (12 %), aux serveuses de restaurant (10 %), aux ouvreuses de théâtre et de cinéma (10 %).

— Le compteur du taxi porte un petit drapeau de fer. Quand le drapeau est levé, le taxi est libre ; quand il est baissé, le taxi est occupé.



La place de la Concorde.

Photo Keystone.

**DICTONS** : « Partir, c'est mourir un peu. »  
« Les voyages forment la jeunesse. » « Loin des yeux, près du cœur. »

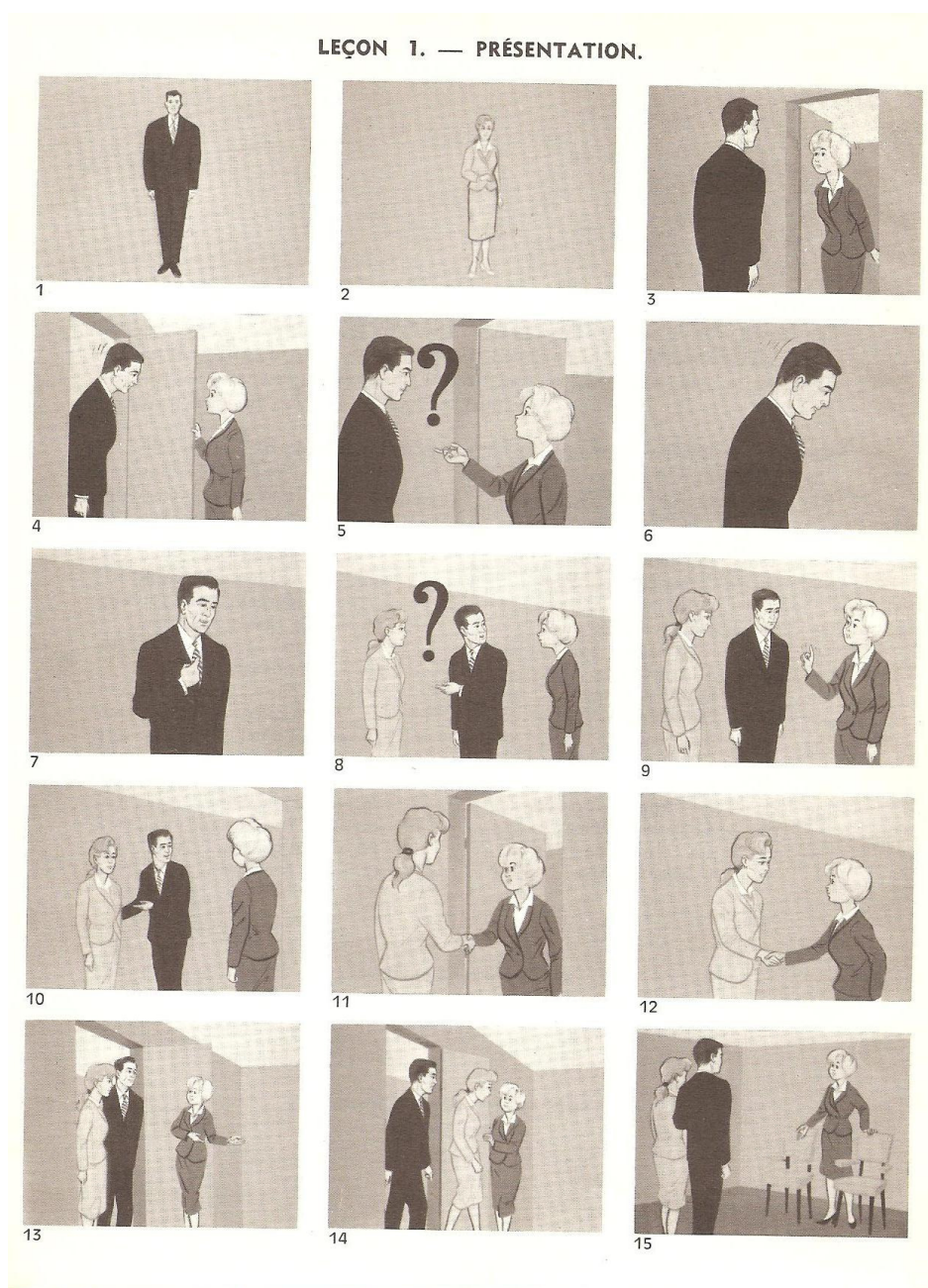
Em relação à representação do outro, o manual ignora as culturas regionais e as de outros países de expressão de língua francesa, além das formas discursivas menos prestigiosas, apresentando, através dos seus personagens perfeitos, uma língua neutra, além de ignorar também a expressão cultural de outros países de fala francesa. Segundo esse manual, o objetivo prioritário da aprendizagem do francês e o melhor meio de compreender a civilização do país é ter acesso àquilo que representa a tradição intelectual da França: pensamento, literatura e belas artes. Os materiais e as técnicas mais utilizados dentro desse enfoque tradicional de ensino são: o livro de textos, o dicionário, a tradução direta das sentenças e a memorização dos paradigmas gramaticais, fator preponderante para o avanço no conhecimento da LE alvo, segundo seu autor. Como nos elucida

Pietraróia (1997), o *Mauger Bleu*, como era conhecido na época, representou um marco em relação às propostas vigentes até então, por associar elementos da metodologia direta (léxico e estruturas básicas da língua tais como interrogação, negação e afirmação) e da metodologia tradicional (textos e civilização), além de dar continuidade a outras como, por exemplo, “os recursos visuais, a repetição, o dinamismo e, sobretudo, a progressão – tanto em relação ao conteúdo do material apresentado quanto ao grau de dificuldades lingüísticas” (Idem, p. 34-38). Sobre seus principais elementos — a progressão do léxico e da gramática, e a utilização de textos para ilustrar e aprofundar os conhecimentos lingüísticos e culturais — a autora conclui que “asseguraram uma boa parte do ensino do Francês Língua Estrangeira nesse século e, apesar dos inúmeros questionamentos e modificações que sofreram, freqüentemente serviram de base para métodos ‘modernos’” (Idem, Ibidem).

Até aqui, a cultura era demarcada entre os limites das produções artísticas, intelectuais ou científicas e os simples dados históricos, políticos e geográficos do país cuja língua se ensinava. O professor decidia que seqüência seria ensinada e o modo como tal conhecimento seria transmitido, sem contar com os interesses, capacidades e necessidades do aprendiz, cuja participação ativa na aprendizagem era excluída.

No período de utilização dos métodos audio-oral (ou audiolingual) e em seguida, da primeira e segunda gerações do audiovisual - SGAV (*structuro-globale audiovisuelle*), a partir do final dos anos 50, o avanço deu-se em relação à língua oral, mas pouco interesse foi dado ao componente cultural no ensino de FLE, pelo menos nos primeiros anos do ensino. Os princípios básicos desta abordagem eram: *a língua é fala e não escrita* (com isso restabelecia-se a ênfase na língua oral) e *a língua é um conjunto de hábitos*: a língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor. A metodologia áudio-oral era baseada nos princípios da psicologia da aprendizagem: da psicologia behaviorista (de Skinner) e da lingüística distribucional (de Bloomfield), então dominante nos Estados Unidos. Um método bem representativo da primeira fase foi o VIF- *Voix et Images de France* (Guberina, P.; Rivenc, P., Paris, Didier, 1960), o primeiro método audiovisual de FLE, onde os personagens continuavam a existir e exprimir-se como se não houvesse diferenças sociais nem culturais na França. Ao entender a língua apenas como aquisição

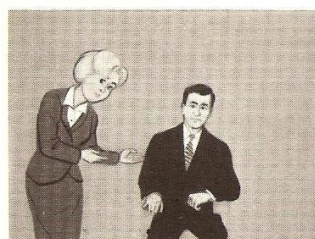
de automatismos e meio de expressão, ignorava-se a dimensão sociocultural da linguagem; tanto que, no Livro do Professor (seja o do nível 1 ou do nível 2) a palavra ‘cultura’ (e seus derivados) não é mencionada uma única vez, muito menos no Livro do Aluno (seja do nível 1 ou do nível 2), onde imperam imagens que representam os diálogos das lições, como uma história em quadrinhos (no primeiro livro) – o que não deixou de ser inovador para a época – e textos funcionais-situacionais (no segundo livro).



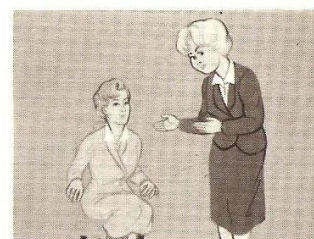




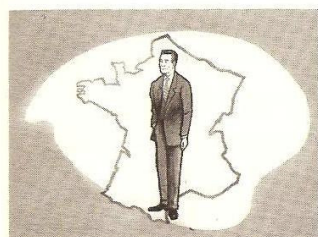
16



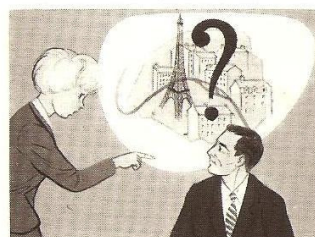
17



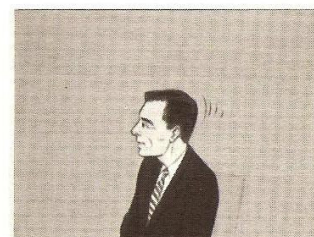
18



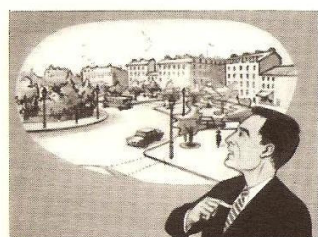
19



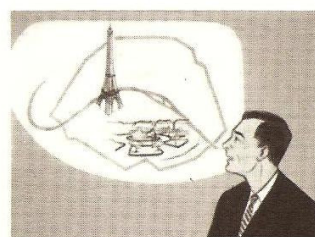
20



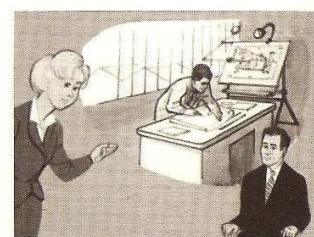
21



22



23



24

Os quatro momentos principais da aula, de acordo com sua metodologia eram:

- 1) A apresentação do diálogo gravado em fita cassete e acompanhado de filmes de tiras fixas que apresentavam as situações
- 2) A reutilização dos elementos
- 3) A apropriação de estruturas gramaticais
- 4) A transposição

Os métodos dessa época entendiam que o aprendiz de uma língua estrangeira aprenderia a falar como um falante nativo, já que o ensino se dava na língua objeto, implicando contato direto com a língua alvo, embora a proposta considerasse o uso da língua de forma automática, com ênfase em exercícios mecânicos de estímulo-resposta, de repetição das estruturas lingüísticas e na prática de diálogos através da imitação.

Nos anos 70, houve já um modesto progresso nesse quesito com a segunda geração dos métodos audiovisuais. Segundo Moirand (1974 *apud* Pietraróia, 1997:48), “o que acabava sendo privilegiado pela mensagem verbo-icônica não era a comunicação, e sim, mais uma vez, o funcionamento das estruturas, o que acabava demonstrando a relativa pobreza nas possibilidades de comunicação verdadeira e na gama de modalizações

trabalhadas”. Esta segunda geração diferenciou-se da anterior (que priorizava a escuta das fitas de áudio e a repetição das frases ouvidas) ao introduzir uma sistematização maior das fases e momentos da aprendizagem, e ao ampliar os itens de aplicação, como exemplificamos abaixo:

- 1) Apresentação do diálogo
- 2) Explicação do diálogo
- 3) Repetição do diálogo
- 4) Memorização do diálogo
- 5) Exploração da imagem através dos exercícios estruturais
- 6) Transposição e reutilização

Aqui no Brasil, um método representativo da segunda geração e de grande prestígio em várias escolas de 1º. e 2º. graus<sup>63</sup> foi *La France en Direct* (Capelle, J.; Capelle, G.; Companys, E.; Raynaud, J., Paris, Hachette, 1969-1973). Uma das características visuais mais recorrentes dos diálogos que iniciavam cada lição era o formato de foto-romance, com *slides* em forma de tiras que eram projetados em sala de aula (caso houvesse projetor disponível) e que acompanhavam os diálogos dos livros; os textos eram também acompanhados de farta ilustração.

Em relação à representação do outro, são inexistentes as vozes representantes de uma outra cultura de expressão de língua francesa ou que representem a diversidade étnica e social de uma realidade mais palpável em qualquer país. O único outro a quem é dada uma ínfima participação ao longo das unidades é o aprendiz, através de perguntas dirigidas a *vous* (você/vocês) em alguns exercícios, mas sem interesse genuíno em saber o que ele pensa, mantendo o foco na sua capacidade em responder corretamente segundo a estrutura exigida (ou seja, com *je* ou *nous* e seus pronomes correlatos), como vemos nos exemplos abaixo de [1] a [4]:

[1] Combien est-ce que ces choses mesurent? Écrivez les mesures en toutes lettres.

1. Votre table.
2. Votre chambre.
3. Votre livre de français.

4. Votre mouchoir.
5. Votre maison. (La France en Direct, Livro 2A, Exercício 3, p.47)<sup>64</sup>

[2] Répondez.

(...)

4. Et vous, est-ce que vous aidez votre mère à faire le ménage ? Qu'est-ce que vous faites pour la maison ou pour vos vêtements ?
5. Vous aimez aller chez le coiffeur ? Vous y allez souvent ? (La France en Direct, Livro 2A, Exercício 4, p. 59.)<sup>65</sup>

[3] Répondez oui.

(...)

2. Vous allez tous les mois à Paris ?

(...)

5. Vous aurez assez de pain ? (La France en Direct, Livro 2A, Exercício 3, p. 87)<sup>66</sup>

[4] Répondez d'après le modèle.

Exemple : Quand es-tu sorti, lundi ou mardi ? - C'est lundi que je suis sorti.

(...)

2. À qui as-tu raconté la scène, à ton frère ou à Jean ?
3. Quand lui en as-tu parlé, hier ou il y a quinze jours ?
4. Où avez-vous passé vos vacances, à Cannes ou à Deauville ?

5. Avec qui as-tu vu ce film, avec ta soeur ou avec ta cousine ? (La France en Direct, Livro 2A, Exercício 3, p.111)<sup>67</sup>

---

<sup>63</sup> Não deixa de ser marcante para nós o fato de ter sido o método de nossa primeira experiência como professora de francês, na Escola Graduada de São Paulo (*Graded School*), para alunos da 8ª. Série, 1º., 2º. e 3º. Colegial, em 1981.

<sup>64</sup> Tradução: "Quanto medem essas coisas? Escreva as medidas de forma completa:

1. Sua mesa. / 2. Seu quarto. / 3. Seu livro de francês. / 4. Seu lenço. / 5. Sua casa."

<sup>65</sup> Tradução: "Respondam:

4. E você, você ajuda sua mãe na arrumação da casa? O que você faz na casa ou com suas roupas?

5. Você gosta de ir ao cabeleireiro? Você vai lá com frequência?"

<sup>66</sup> Tradução: "Responda sim:

2. Você vai todo mês a Paris? (...)

5. Você terá pão suficiente?"

<sup>67</sup> Tradução: "Responda de acordo com o modelo:

Exemplo: Quando você saiu, na segunda ou na terça-feira? Foi na segunda-feira que eu saí. (...)

2. Para quem você contou a cena, para seu irmão ou para João?

3. Quando você falou disso para ele, ontem ou há quinze dias?

4. Onde você passou suas férias, em Cannes ou em Deauville?

5. Com quem você viu este filme, com sua irmã ou com sua prima?"

As perguntas parecem ser formuladas para que o aluno passe ao largo de sua realidade, de sua verdade, cumprindo a função de um autômato que deve responder que “sim, ele vai a Paris todos os meses” (exemplo [3.2]), ou constrangendo-se a responder que ele passou suas férias em Cannes ou Deauville, sem outra opção de resposta ‘correta’ (exemplo [4.4]).




Os clichês e os estereótipos teorizados no Capítulo 1 deste trabalho dão base para que se perceba a ênfase positiva dada aos valores culturais e à aposta nos valores capitalistas de progresso e modernidade da sociedade francesa. Em nenhum momento e sob nenhum aspecto se confronta o sistema de valores do francês com o de alguma outra sociedade, dando a impressão de serem representantes da voz e dos valores de todos os demais. Todo o Dossiê 10 (Livro 2B) apresenta “*Monsieur François, Français moyen*” (Senhor *François*, francês médio, p. 114-135), recorrendo a várias situações do cotidiano em que o francês normalmente se encontra e o modo como ele atua em cada uma delas. Por exemplo, na p. 117 [1], o diálogo mostra um francês que se irrita facilmente com a demora do ônibus, com o fato do ônibus estar cheio e ter que ficar de pé, o que não foge do estereótipo do “francês mal-humorado, que reclama de tudo”. Tal característica, aliás, foi bem lembrada por alunos que responderam ao questionário de competência intercultural, quando perguntados sobre o que é ser francês (P2: R1), sobre o que gostavam nos franceses (P5: R8) e sobre o que eles não gostavam nos franceses (P8: R1, R6, R7, R10).<sup>68</sup>

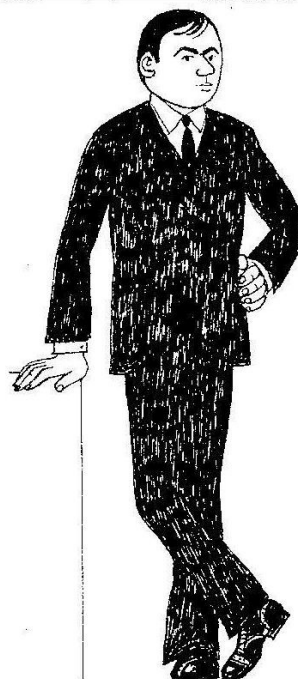
---

<sup>68</sup> Cf. Capítulo 4, p. 154 para P2: R1; p. 155 para P5: R8 e p.156 para P8: R1, R6, R7 e R10 .



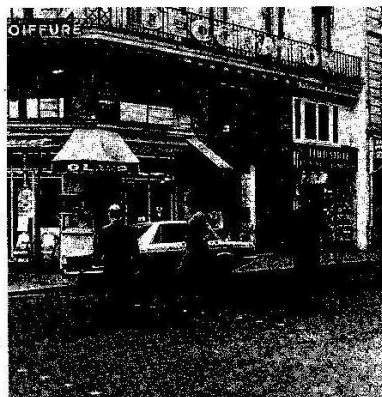
## 10 | Monsieur François, Français moyen

NOM	FRANÇOIS	
Prénoms	JEAN CHARLES GEORGES	
Né le	5 AVRIL 1932	
à	PARIS 6	
NATIONALITÉ FRANÇAISE		
Taille	1 M70	Signature du titulaire <i>François</i>
Signes particuliers	000	
Domicile	3, RUE DE LA GRANDE-CHAUMIÈRE PARIS 6	
Fait le	19 DÉCEMBRE 1969	
par	Le Préfet de Police et par délégation Le Préfet, Secrétaire Général	
		



*Monsieur François ressemble à des millions de Français de son âge, mais il ne veut être confondu avec personne. Son attitude le prouve dans les petites comme dans les grandes circonstances.*

Monsieur François refuse de traverser entre les clous. N'est-il pas libre de choisir son itinéraire comme il l'entend ? S'il prenait le passage clouté, il arriverait sur le trottoir d'en face juste devant le café des Sports, alors qu'il va au magasin qui se trouve trente mètres plus loin. Il reconnaît qu'il est plus prudent de regarder les feux, mais c'est surtout bon pour les personnes âgées ou les enfants. Lui, il a le coup d'œil rapide, les jambes solides et de bons réflexes. Ne lui dites pas qu'il risque sa vie plusieurs fois par jour parce qu'il refuse d'obéir aux règlements ! Il se moquerait de vous. Il ne déteste pas le risque à condition qu'il ne soit pas trop grand. Il aime se prouver à lui-même qu'il n'est pas comme ces gens obéissants pour qui on fait des lois et des règlements. Ne discutez pas. Il serait facilement d'accord avec vous ! Des lois, des règlements, il en faut, mais pas pour lui.



Outro exemplo ocorre num texto nas páginas 134-135 - [2] e [3] - intitulado “*Le Français moyen existe-t-il vraiment*” (Existe mesmo o francês médio?), em que um dos locutores dirige-se ao “estrangeiro” usando de ironia para dizer que, na hora de criticar ou chamar a atenção para algum aspecto negativo da língua, cultura ou comportamento dos franceses, é melhor tomar cuidado, pois os franceses são implacáveis e demonstram não

estarem abertos para receber críticas, principalmente de alguém de fora, característica que acaba confirmando o estereótipo de ‘snobs’, ‘metidos’, ‘xenófobos’ etc., também mencionado pelos alunos que responderam o questionário citado no parágrafo anterior, quando perguntados sobre o que é ser francês (P2: R6, R10)<sup>69</sup>

[1]

(...)

M. François : Oh ! C’est toujours la même chose. Les autobus ne sont jamais à l’heure. En principe, c’est un service public, mais rien ne marche plus mal qu les services publics.

(...)

[au receveur] M. François : Vous savez depuis combien de temps nous attendons ? C’est inadmissible ! Je vais faire une réclamation.

(...)

[devant les autres voyageurs] M. François : Vous vous rendez compte ! J’ai attendu un quart d’heure, et je peux tout juste trouver une place debout. C’est inadmissible ! (*La France en Direct*, Livro 2B, p.117)<sup>70</sup>

[2]

bien sûr, nous prenons des libertés avec notre langue, mais nous n’aimons pas que les autres le fassent. Attention, les étrangers! Nous sommes sans indulgence pour les fautes de prononciation et de grammaire, et nous exigeons de vous une perfection que nous n’atteignons pas nous-mêmes! (Idem, p. 135)<sup>71</sup>

[3]

Mais ne croyez pas que le Français acceptera les critiques que vous, étrangers, croirez avoir le droit de faire, parce que vous aurez entendu les siennes. Ce droit, lui seul le possède et il vous est tout juste permis...d’admirer. (Ibidem)<sup>72</sup>

---

<sup>69</sup> Cf. Capítulo 4, p. 154.

<sup>70</sup> Tradução: “Sr. François: Oh! É sempre a mesma coisa. Os ônibus nunca estão na hora. A princípio, é um serviço público, mas nada vai tão mal como os serviços públicos. (...)

[ao cobrador] Sr. François: O Sr. sabe há quanto tempo nós estamos esperando? Isto é inadmissível! Eu vou fazer uma reclamação formal. (...)

[diante dos outros passageiros] Sr. François: Vocês fazem idéia? Esperei quinze minutos e só consigo encontrar um lugar de pé. É inadmissível!”

<sup>71</sup> Tradução: “é claro, nós tomamos liberdades com nossa língua, mas não gostamos que os outros o façam. Atenção estrangeiros! Nós não somos indulgentes com os erros de pronúncia e de gramática, e exigimos de vocês uma perfeição que nós mesmos não atingimos!”

<sup>72</sup> Tradução: “Mas não achem que o francês aceitará as críticas que vocês, estrangeiros, acharão ter o direito de fazer porque vocês terão ouvido as deles. Este direito, só ele detém, e ele deu a você permissão apenas para... admirar.”

No exemplo acima, observamos um outro aspecto que os métodos, de um modo geral, utilizam com frequência — remeter a um ideal de Verdade. O autor do método também utiliza a voz de outros autores cujos textos compõem parte do método, para se posicionar em relação às representações que ele identifica como verossímeis. Através de estratégias de argumentação ele contra-argumenta, se opõe a outras vozes que podem eventualmente não corresponder à sua visão de mundo, ao que deseja passar como verdade e realidade, mas não deixa de omiti-las (pelo menos aquelas contra as quais seus argumentos são mais fortes), pois, mesmo numa situação de “pseudo-fraqueza” seu intuito é comunicar seu compromisso com sua Verdade .

De qualquer forma, o aprendiz fica exposto a um discurso que se assevera objetivo, compromissado com a verdade (daí tantas informações com dados estatísticos), com valor de adequação à realidade veiculada. Essa realidade faz emergir representações e imagens estereotipadas dentro de um discurso que se identifica com seu grupo de referência e que assim quer ser apresentado e apreendido pelos seus leitores – alunos e professores, como nos exemplos a seguir, presentes nos dois livros analisados:

- 2A – *Paris en autocar* - Paris de ônibus (p.25), apresenta os pontos turísticos mais explorados da capital francesa; *Comment mangent les Français?* - Como comem os franceses? (p.48), sugere que o aluno peça o endereço de um pequeno restaurante a seus amigos franceses que certamente conhecem vários!; *Trois cent soixante-cinq fromages* – Trezentos e sessenta e cinco queijos (p. 49), convida o aluno a ir à França se gostar de queijo; *Tous les Parisiens sont comme ça !* – Todos os parisienses são assim! (p.155), revela o sonho de consumo da classe média francesa, que é ter uma casa de campo.
- 2B – *Le Concorde* – O Concorde (p.100), apresenta o grande avanço aeroespacial francês; *Monsieur François n’est pas patient!* – Senhor François não é paciente! (p. 118), coloca o francês em situações do cotidiano em que ele se queixa do governo, reclama de tudo, mas conclui que leva uma vida sossegada; *Le dimanche des Français* – O domingo dos franceses (p. 124-125), apresenta quatro situações de grande prazer para todos, as quatro terminando com o bordão “*C’est la belle vie!*” – Que vida boa!; *Les fêtes des Français* – As comemorações/feriados dos franceses (p.126-127) — texto que informa sobre datas comemoradas somente

pelos franceses (14 de julho, 2 de fevereiro) e datas cristãs celebradas por outros povos (25 de dezembro, 6 de janeiro, 1º de maio); *Monsieur François est ingénieux* – Senhor *François* é habilidoso (p.131-132), exalta as virtudes do francês, que não se desanima com as dificuldades, que consegue enfrentá-las, utilizando sempre sua inteligência, imaginação e capacidade para improvisar.

As informações culturais geralmente conduzem a simplificações redutoras que podem assumir um “estatuto discursivo próximo do estereótipo”, segundo Beacco (2000:108). Em todas essas situações, nada está ali por acaso e as informações transmitidas bem como o ‘retrato falado’ dessa sociedade que ‘não tem medo de se expor e sabe reconhecer seus pontos mais vulneráveis’ (como nos textos e diálogos do dossiê sobre *Monsieur François*) só reforçam a imagem de um país determinado a continuar ‘iluminando’ i.e., levando luz (já não era assim com os Iluministas?) aos menos favorecidos em determinação (quem luta pelos seus direitos como eles?), autoconhecimento (quem sabe fazer uma autocrítica tão pertinente como eles?), alimentação (quem come melhor que eles?), estilo de vida (quem aproveita a vida melhor que eles?) e em tantos outros traços identitários e de práticas socioculturais em que a supremacia francesa é incontestável (até mesmo quando ela não é perfeita) diante de ‘tantas evidências’ que o livro didático faz crer como verdades unívocas.

Continuando nossa trajetória com os métodos, *C’est le printemps* (1976)<sup>73</sup>, considerado o mais representativo da segunda geração audiovisual, abarcou as duas tendências da didática que se configuravam na época: a estruturalista e a comunicativa, com ênfase na autenticidade do material utilizado e “fazendo intervir diferentes registros lingüísticos e uma heterogeneidade cultural considerável” (Pietraróia, 1997:53).

Apesar da impressão de uma língua ainda muito artificial e personagens sem realidade psicológica ou social, o grande trunfo desse método, para sua época, foi a inclusão de vários documentos escritos autênticos. Na análise de Pietraróia,

desde a primeira unidade de trabalho o aluno tem contato com reproduções de anúncios de jornais, publicidades, sondagens publicadas em grandes jornais, charges humorísticas e muitos outros documentos que procuram insistir tanto sobre a função do escrito na vida

---

<sup>73</sup> Não tivemos acesso a esse método, pois não foi adotado em nenhum curso no Brasil e, portanto, não se tem notícia de sua importação.

cotidiana (nomes de ruas, bilhetes etc.), quanto sobre a heterogeneidade sociocultural francesa (textos de autores magrebinos, artigos sobre questões raciais etc.). (Pietraróia, 1997:54)

As mudanças que ocorreram no ensino audiovisual deram origem à metodologia comunicativa nocional-funcional, conhecida também como a terceira e última geração audiovisual. Ficam para trás, portanto, o condicionamento das repetições das mesmas estruturas e a associação utilitária entre a imagem e a frase estereotipada.

É também nos anos 70, como contraponto a uma lacuna deixada pelo método audiovisual em relação aos papéis da leitura e do texto, pois não eram trabalhados em sua especificidade, que surgem na França novas teorias voltadas para a leitura e a análise textual <sup>74</sup> (lingüística textual, abordagem comunicativa) e que vão dar origem à proposta do ensino instrumental (Pietraróia, 1992).

Não se pode deixar de mencionar a experiência muito bem sucedida no Brasil, principalmente na Universidade de São Paulo, dessa metodologia de ensino <sup>75</sup> colocada a serviço do aprendizado do francês nos setores universitários cujos campos de especialidade apresentavam demanda da aquisição do idioma francês por parte de seus alunos, a fim de ser empregado como um meio para alcançar objetivos específicos nas suas áreas de estudo, além de permitir um acesso rápido à documentação profissional em língua francesa.

Apesar da sua importância principalmente no meio universitário para ensino de LE com objetivos específicos e como forma de favorecer a difusão da informação tecnológica e científica em língua francesa, ele acabou contemplando uma visão mais utilitária do ensino da língua, em que se destacam as estruturas da língua — seus aspectos morfossintáticos e lexicais, a tradução, além dos estudos textuais e das estratégias de leitura. O ensino da cultura não fazia parte dos pressupostos nem teóricos nem didáticos da metodologia e quando há alguma menção a essa alternativa, o que estava em jogo era sempre a cultura enciclopédica via ‘o francês literário’<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> Cf. as publicações de Moirand, S. *Situations d'écrit*. Paris: Clé International, 1979 e Vigner, G. *Lire : du texte au sens*. Paris: Clé International, 1979.

<sup>75</sup> Para se ter conhecimento mais detalhado sobre seus pressupostos teóricos – princípios, objetivos, e relatos de experiências de cursos ministrados na Universidade de São Paulo, consultar: CÂNDIDO, A.; CARONI, I.; LAUNAY, M. *O Francês Instrumental: A experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, 1977.

<sup>76</sup> Cf. artigo de Italo Caroni “Francês Literário ou Francês Instrumental?” In: CÂNDIDO, A.; CARONI, I.; LAUNAY, M. *O Francês Instrumental: A experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, 1977, p. 18-24.

Assim, através de um excerto do discurso proferido pelo Prof. Victor Ramos (apud Cândido, 1977)<sup>77</sup> por ocasião do Colóquio da AUELF – *Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française*, em julho de 1973, em São Paulo, pode-se perceber que é chegada a hora de se deixar para trás um modelo mais clássico de ensino de língua voltado para a literatura e as artes, mas que não atende à demanda dos setores mais progressistas e tecnológicos da sociedade, e abrir-se uma nova janela para o ensino do francês, dentro de uma perspectiva mais técnica, interdisciplinar, voltada para objetivos específicos de aprendizagem da língua em áreas ‘menos humanistas’:

Devo confessar que, entre nós, quando se fala da França, pensamos primeiramente na França das Ciências Humanas... Esta cultura de expressão francesa não é unicamente a de Pascal ou de Montaigne, a de Victor Hugo ou mesmo a de Claudel... Ela é igualmente hoje um dos centros mais vivos de uma cultura científica, que nos apresenta uma relação de laureados com o Prêmio Nobel que não são todos literários, uma cultura na vanguarda da técnica mais moderna, técnica que se estende desde a construção de barragens por toda a parte até à informática, à ecologia, etc... Num mundo onde infelizmente chegamos a um ponto em que o divórcio entre as técnicas e as ciências humanas é cada vez mais visível, nunca será demais louvar o esforço da Auef no sentido de retardar este divórcio ou, e é aí que eu falo de milagre, de procurar um meio de reunir os dois ramos separados. (Ramos, apud Cândido, 1977:17)

## **2.2 COM A ABORDAGEM COMUNICATIVA, UMA ABORDAGEM TAMBÉM CULTURAL?**

Galisson e Coste, em seu *Dictionnaire de didactique des langues* (1976:106) definem o conceito de competência comunicativa elaborado por Hymes e introduzido no ensino de línguas estrangeiras como “o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala

---

<sup>77</sup> Cf. também na mesma linha de pensamento, o artigo do Prof. Ítalo Caroni, citado na nota anterior.

dentro de um contexto social”.<sup>78</sup> Gumpertz (1989) explicita melhor essa definição dizendo que:

O problema essencial para todos aqueles que quase não se conhecem e que devem entrar em contato é de conseguir estabelecer uma ‘flexibilidade comunicativa’, i.e., adaptar suas estratégias a seu auditório e aos signos tanto diretos quanto indiretos, de sorte que os participantes sejam capazes de controlar e de compreender pelo menos uma parte do sentido produzido pelos outros. O sentido, não importa qual seja o encontro face a face, é sempre negociável e a descoberta dos fundamentos da negociação exige competências específicas por parte dos participantes.<sup>79</sup> (Gumpertz, 1989: 21)

Portanto, é necessário conhecer as normas de uso do repertório verbal e comunicativo que têm os falantes de uma língua para participar das redes de comunicação de caráter social, o que implica distinguir entre o ‘falar’ e o ‘comunicar’. Gumpertz também chama a atenção para o fato de que, em uma situação de comunicação, os participantes podem escolher entre diversos modos de falar e que a escolha se faz em função do contexto, pois a linguagem adapta-se constantemente às dimensões sociais da situação, aos participantes, ao objetivo da conversa e ao modo como a ação transcorre. As escolhas lingüísticas também são feitas em função dos pressupostos culturais e da experiência pessoal dos participantes, principalmente das relações interpessoais.

A competência comunicativa aparece, assim, como um dispositivo complexo de atitudes, onde os saberes lingüísticos e os saberes socioculturais se mesclam. Ela forma parte do *habitus*<sup>80</sup> dos agentes sociais que, juntamente com a interação com o contexto social, geram a imensa diversidade de práticas e movimentos discursivos que o falante competente em uma língua é capaz de desenvolver, de acordo com as situações e os interlocutores. Esses movimentos discursivos ajudam a fixar o valor social dos falantes na

---

<sup>78</sup> No original: « la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social ».

<sup>79</sup> No original: « Le problème essentiel pour tous ceux qui ne se connaissent presque pas et qui doivent entrer en contact est de réussir à établir une ‘flexibilité communicative’, c’est-à-dire, à adapter leurs stratégies à leur auditoire et aux signes tant directs qu’indirects, de telle manière que les participants soient capables de contrôler et de comprendre au moins une partie du sens produit par les autres. Le sens, dans n’importe quelle rencontre en face à face, est toujours négociable et la découverte des fondements de la négociation exige des compétences spécifiques de la part des participants. »

<sup>80</sup> Segundo Pierre Bourdieu (2001), trata-se de normas ou princípios de caráter sociocultural próprios do grupo ao qual pertence o falante, daí variarem de uma cultura para outra. Produtos de uma inculcação, os *habitus* são geradores de disposições, matriz de práticas múltiplas: do “morrer pela pátria”, às atitudes xenófobas, ao ódio ao estrangeiro.

interação com os demais, pois os levam a colocar em jogo suas certezas e a imagem que têm de si próprios. Bourdieu (2001:56) considera que se adquire competência através “do sistema de reforços e desmentidos sucessivos [que] constitui para cada um de nós uma espécie de sentido do valor social dos usos lingüísticos”.

A abordagem comunicativa distingue-se das metodologias anteriores por se concentrar mais no aprendiz e por tentar dar conta de todos os componentes de comunicação (lingüístico bem como extralingüístico, sociocultural, discursivo...). A competência comunicativa inclui a lingüística (desdobrada nas competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, isto é, o sistema da língua); a pragmática (desdobrada nas competências discursiva e funcional ou estratégica); e a sociolingüística, determinando, assim, que os interlocutores não se tornem "vítimas indefesas" em certos contextos de interação social pelo desconhecimento de certos usos e costumes da língua.

A partir dos novos conceitos que surgem com esta abordagem para conduzir o aprendiz ao desenvolvimento de uma competência de comunicação, torna-se também necessário fazer com que ele descubra aspectos da realidade sociocultural que subentende todo enunciado lingüístico. Este tipo de enfoque já pode ser constatado no método *Archipel 1* (1 Courtilon, J.; Raillard, S., Paris, Didier, 1982) onde, por exemplo, a segunda unidade apresenta ao aluno uma entrevista feita com vários franceses: um programador, uma fotógrafa, um operador de grua, alguns *loubards* (jovens moradores da periferia), uma criança e um trabalhador imigrante: (p. 52 e 53):



## TEXTES DES DIALOGUES

### L'ENQUÊTE

Dans la rue.

#### SITUATION 1.

##### LE PROGRAMMEUR

*L'enquêteur*: Pardon, Monsieur, je peux vous poser quelques questions ?

*Le programmeur*: Oui, si vous voulez.

*L'enquêteur*: Où est-ce que vous travaillez ?

*Le programmeur*: Je travaille en banlieue, à la Défense<sup>1</sup>.

*L'enquêteur*: Quelle est votre profession ?

*Le programmeur*: Je suis programmeur.

*L'enquêteur*: Vous déjeunez où ?

*Le programmeur*: Je déjeune dans un bistro, près du bureau.

*L'enquêteur*: Vous finissez à quelle heure ?

*Le programmeur*: A six heures.

*L'enquêteur*: Vous rentrez chez vous comment ?

*Le programmeur*: En train.

*L'enquêteur*: Le soir, vous sortez souvent ?

*Le programmeur*: Oui, souvent ; je vais au cinéma ou au théâtre.

*L'enquêteur*: Vous pratiquez un sport ?

*Le programmeur*: Oui, je fais du ski.

*L'enquêteur*: Maintenant, vous répondez si vous voulez. Combien gagnez-vous ?

*Le programmeur*: Je ne réponds pas.

*L'enquêteur*: Merci beaucoup.

#### SITUATION 2

##### LA PHOTOGRAPHE

*L'enquêteur*: Pardon, Madame, je peux vous poser quelques questions ?

*La photographe*: Oui, allez-y.

*L'enquêteur*: Où travaillez-vous ?

*La photographe*: Je travaille chez un couturier, Courrèges.

*L'enquêteur*: Quelle est votre profession ?

*La photographe*: Je suis photographe de mode.

*L'enquêteur*: Où est-ce que vous déjeunez ?

*La photographe*: Chez Lipp<sup>2</sup> en général, et vous ?

*L'enquêteur*: Moi, heu... eh bien, je ne déjeune jamais, mais je dîne.

Et vous finissez à quelle heure ?

*La photographe*: « J'ai pas » d'heure, neuf heures, dix heures.

*L'enquêteur*: Vous rentrez en voiture ?

*La photographe*: Eh bien non, je déteste la voiture. Je prends toujours le métro.

*L'enquêteur*: Toujours ?

*La photographe*: Non, pas toujours. Je rentre parfois en taxi.

*L'enquêteur*: Et après, vous sortez ?

*La photographe*: Je vais souvent dans des boîtes avec des copains.

*L'enquêteur*: Vous pratiquez un sport ?

*La photographe*: Je fais de la danse.

*L'enquêteur*: J'ai encore une question, vous répondez si vous voulez. Combien gagnez-vous ?

*La photographe*: Ça dépend des mois. Entre sept et huit mille.

*L'enquêteur*: Merci beaucoup.

1. *La Défense*: Quartier de bureaux, situé dans la banlieue ouest de Paris, en train de devenir le nouveau centre des affaires.
2. *Lipp*: Brasserie célèbre, située à Saint-Germain des Prés, fréquentée par des hommes politiques et des intellectuels. Il est difficile d'y avoir une table si on n'est pas connu.
3. *Place de la Bastille*: Le vendredi soir, lieu de rendez-vous des jeunes motards.
4. *Renault*: Entreprise nationalisée de construction de voitures.
5. Equipes d'ouvriers qui se succèdent dans un système de production (trois équipes de huit heures).
6. *Le S.M.I.C.*: Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance. Il s'agit du niveau de salaire minimal au-dessous duquel aucun employeur ne peut descendre pour rémunérer un salarié valide adulte (18 ans). Il est indexé sur les prix de 295 articles de consommation courante. Au 1<sup>er</sup> janvier 1982, le S.M.I.C. était de 3 146,78 Francs par mois. Les salariés payés au S.M.I.C. sont appelés « smicards ».

### SITUATION 3 LE GRUTIER

*L'enquêteur*: Monsieur, s'il vous plaît, vous voulez bien répondre à quelques questions?

*Le grutier*: «Ouais», pourquoi pas, quelles questions?

*L'enquêteur*: D'abord, où est-ce que vous travaillez?

*Le grutier*: Moi, je suis dans le bâtiment.

*L'enquêteur*: Votre profession?

*Le grutier*: «Ben», je suis grutier.

*L'enquêteur*: Vous déjeunez où?

*Le grutier*: Je mange sur le chantier. J'apporte ma gamelle. Quelquefois, je vais au restaurant.

*L'enquêteur*: Vous finissez le travail à quelle heure?

*Le grutier*: A cinq heures et demie.

*L'enquêteur*: Et vous rentrez chez vous comment?

*Le grutier*: «Ben», j'ai ma voiture.

*L'enquêteur*: Le soir, vous sortez?

*Le grutier*: Le soir, je regarde la «télé», le samedi, je vais au cinéma quelquefois.

*L'enquêteur*: Vous pratiquez un sport?

*Le grutier*: Oui, je fais de la bicyclette.

*L'enquêteur*: Vous répondez si vous voulez à la dernière question. Vous gagnez combien?

*Le grutier*: Cinq mille francs par mois.

*L'enquêteur*: Merci beaucoup.

### SITUATION 5 LES « LOUBARDS »

*L'enquêteur*: Pardon, Messieurs, je veux vous poser quelques questions?

*Jeune homme 1*: «Faut voir», il s'agit de quoi?

*L'enquêteur*: Vous travaillez où?

*Jeune homme 2*: «On travaille pas».

*L'enquêteur*: A midi, vous déjeunez?

*Jeune homme 2*: «On bouffe pas», on est «fauchés», nous.

*L'enquêteur*: Et vous circulez comment?

*Jeune homme 1*: En moto, «on a la Honda».

*L'enquêteur*: Le soir, vous sortez?

*Jeune homme 2*: «C'est sûr qu'on sort». On va à La Bastille<sup>3</sup>. Et vous, qu'est-ce que vous faites?

*L'enquêteur*: Je suis journaliste. Vous pratiquez un sport?

*Jeune homme 1*: «Ben» oui, on fait de la moto.

*L'enquêteur*: Merci.

### SITUATION 4: L'ENFANT

*L'enquêteur*: S'il te plaît, jeune homme, je peux te poser quelques questions?

*L'enfant*: Quoi? Qu'est-ce que c'est?

*L'enquêteur*: Où est-ce que tu travailles?

*L'enfant*: «Je travaille pas», je suis à l'école.

*L'enquêteur*: «Et où tu manges à midi»?

*L'enfant*: A la cantine.

*L'enquêteur*: Tu finis l'école à quelle heure?

*L'enfant*: A quatre heures et demie.

*L'enquêteur*: Comment tu rentres chez toi?

*L'enfant*: Eh «ben», à pied.

*L'enquêteur*: Et le soir, tu sors?

*L'enfant*: «Moi, je sors pas, moi, ma mère, elle veut pas».

*L'enquêteur*: Tu pratiques un sport?

*L'enfant*: Oui, je fais de la «gym» à l'école.

*L'enquêteur*: Tu as de l'argent de poche?

*L'enfant*: J'ai dix francs par semaine.

*L'enquêteur*: Merci.

### SITUATION 6 LE TRAVAILLEUR IMMIGRÉ

*L'enquêteur*: Monsieur, s'il vous plaît, je peux vous poser quelques questions?

*Le travailleur*: Oui, d'accord.

*L'enquêteur*: Qu'est-ce que vous faites?

*Le travailleur*: Je suis O.S. chez Renault<sup>4</sup>.

*L'enquêteur*: Vous déjeunez où?

*Le travailleur*: A la cantine.

*L'enquêteur*: Vous finissez à quelle heure?

*Le travailleur*: Ça dépend des jours, je fais les trois-huit<sup>5</sup>.

*L'enquêteur*: Vous circulez comment?

*Le travailleur*: «Y a» le car de l'usine.

*L'enquêteur*: Qu'est-ce que vous faites le soir?

*Le travailleur*: Je regarde la «télé», quelquefois on va au bistro.

*L'enquêteur*: Vous pratiquez un sport?

*Le travailleur*: Non, je regarde le «foot» à la «télé».

*L'enquêteur*: Maintenant, vous répondez si vous voulez. Combien gagnez-vous?

*Le travailleur*: Je suis travailleur immigré. Je suis payé au S.M.I.C.<sup>6</sup>.

*L'enquêteur*: Merci beaucoup.

Apesar de significarem um avanço em relação ao que foi feito até então, as situações e os diálogos com variações de registro de língua e de posição sócio-econômica dos personagens ainda representavam um só país, dando a impressão de que o único país

onde se fala o francês é a França. Apesar do termo “francofonia”<sup>81</sup> ter se tornado corrente a partir dos anos 60, por influência dos movimentos pela independência das colônias francesas, e de sua comemoração ter sido instituída em 20 de março de 1970, poucos métodos, até os dias de hoje, valorizam e dão espaço para que outras vozes existentes no espaço francófono se façam presentes. A mesma observação pode ser feita em relação aos documentos que ilustram as unidades do método. Todas as imagens, poemas, excertos literários, obras de arte, charges, retratam um país que faz questão de passar a imagem de completude e qualquer alusão ao outro talvez pudesse interromper a hegemonia e a auto-suficiência culturais marcadas tão positivamente ao longo de tantos anos nas mentes de alunos e professores de FLE.

De qualquer forma, a comunicação deixa de ser uma simples troca de informações para constituir-se no modo pelo qual os indivíduos descobrem e trocam novos significados, valores e práticas sociais. Através do descobrimento e negociação dos significados, os interlocutores compartilham realidades sociais e culturais que não se justapõem, mas se complementam, e através de um olhar mais crítico atual, poderiam se complementar e enriquecer-se bem mais no confronto, se a abordagem comunicativa tivesse valorizado mais esse momento, essa etapa do aprendizado, em relação aos paradigmas e variações das culturas em contato.

Entretanto, o componente cultural já se encontra em marcha na abordagem pedagógica dos anos 70 e 80 com duas noções-chave: a situação e os atos de fala. Com a prática de exercícios comunicativos (*prise de parole*) e de simulações dramáticas (*jeux de rôles*), o aprendiz de LE encontra-se em contato com diálogos pré-formatados que tentam mostrar uma certa variação sociocultural, como é o caso do *Canevas* no manual francês *Archipel 1 e 2* (1982, 1983), mas não consegue sair do próprio *script* de suas práticas comunicativas. Tomemos dois exemplos de simulações dramáticas (*jeux de rôles*) extraídos do *Archipel 2* (1983:87):

---

<sup>81</sup> Na verdade, a palavra “francofonia” foi usada em 1880, por Onésime Reclus, em seu livro *France, Algérie et colonies* (França, Algéria e colônias) e designava o conjunto das populações que falavam francês. Eram aceitos como francófonos todos os que parecessem destinados a permanecer ou tornar-se “participantes” do idioma. Foi em 1886, em sua outra obra, *La France et ses colonies* (A França e suas colônias) que o geógrafo deu a primeira estimativa do número de francófonos no mundo: 51,75 milhões. Fonte: <[www.espacoacademico.com.br/046/46damasio.htm](http://www.espacoacademico.com.br/046/46damasio.htm)>. Acessado em 30/01/08.

### **CANEVAS 3**

*Une dame raconte à son mari qu'elle avait rendez-vous avec une amie et qu'elle ne l'a pas retrouvée.*

- Son mari lui dit qu'elle ne l'a peut-être pas reconnue.
  - La dame répond que c'est possible parce qu'elle ne l'a vue que trois ans auparavant.
  - Son mari lui dit qu'en trois ans on ne change pas comme ça.
  - Sa femme lui dit que son amie a peut-être changé de couleur de cheveux depuis trois ans.
  - Son mari lui dit qu'elle ne devait pas avoir très envie de voir son amie.
  - La dame se défend.
- 

### **CANEVAS 4**

*Un jeune homme barbu et aux cheveux mal coiffés, est interpellé par deux agents de police.*

#### **1. Dans les couloirs du métro**

*Agent* Un agent demande les papiers.

*Jeune homme* Le jeune homme cherche et ne trouve pas.

*Agent* Demande de le suivre au commissariat.

#### **2. Au commissariat**

*Commissaire* Demande l'identité du jeune homme, date de naissance, où il habite, depuis combien de temps il est en France.

*Jeune homme* Répond à chaque question.

*Commissaire* Demande pourquoi il n'a pas ses papiers.

*Jeune homme* Répond (perdus ou volés).

*Commissaire* Interroge sur quand et où ça s'est passé.

*Jeune homme* Répond.

*Commissaire* Demande s'il a fait une déclaration de perte ou de vol.

*Jeune homme* Répond.

Na mesma página, encontramos na primeira situação a simulação de um diálogo entre uma senhora e seu marido, em que ela conta para ele que havia marcado um encontro com uma amiga, mas não a encontrou. Já a segunda situação acontece entre um jovem barbudo de cabelos desgrenhados interpelado por dois policiais no corredor do metrô e depois, já na delegacia. Apesar da inserção de personagens sociais distintos em ambientes também distintos, daí a tentativa de variação sociocultural, a execução da tarefa em si contribui muito pouco para que algum tipo de reflexão cultural seja feito. Poderia-se até pensar em usar a situação para perguntar aos alunos se eles achariam que uma situação desse tipo seria comum na França (e no Brasil?); em como a mesma situação na delegacia se transcorreria num e noutro país; se o *script* fornecido para a situação na França também serviria para o contexto brasileiro – se não, como eles mudariam? Enfim, são maneiras de ‘desviar’ e ‘transgredir’ o *script* que já vem pronto para ser administrado da maneira como foi idealizado por seus autores. O componente cultural, portanto, segue muito implícito; tanto que, ao apresentar o conteúdo das unidades, os objetivos explicitados são os funcionais e os lingüísticos (p. VI-XIII, Livros 1 e 2).

Apesar do grande salto em relação aos aspectos nocionais e funcionais no ensino geral da língua francesa que este método representou, criticou-se sua centralização na capacidade de comunicação do aluno e não no conteúdo dessa comunicação. Por parte do aprendiz, ele se ressentia de um ensino mais sistemático, progressivo.

Dentro do mesmo modelo comunicativo de Hymes, surge uma abordagem que privilegia a autenticidade dos documentos de apoio e as atividades propostas; é a explosão dos documentos autênticos,<sup>82</sup> sem retoques pedagógicos, gravações com os barulhos pertinentes à situação e incentivo às interações e aos contatos extra-classe. De fato, a natureza do documento autêntico é reconhecida e aceita como sendo parte do mundo real do país da língua de aprendizagem. Assim sendo, torna-se um suporte privilegiado para a comparação de culturas. Entretanto, sua escolha e sua exploração em sala de aula não deve contemplar uma sobrecarga lexical e gramatical que pode vir a ‘paralisar’ o aluno ao tentar dar conta da enorme quantidade de termos novos e estruturas novas para poder se expressar, mas sim uma real autenticidade de interações entre os indivíduos implicados na aprendizagem.

---

<sup>82</sup> Entende-se por documento autêntico todo documento que não tem como objetivo o ensino/aprendizagem de línguas. Opõe-se ao documento pedagógico, este sim, criado ou manipulado para ser utilizado no processo de

O componente cultural, tanto no seu aspecto enciclopédico (literatura, artes) quanto antropológico (sociedade – seus usos e costumes) comparece em todas as unidades do *Archipel 2*, mas é pouco explorado como tal. Apesar de procedimentos lingüísticos não impedirem que aspectos culturais sejam revelados, debatidos e analisados (nem o contrário), a profusão de documentos acaba fazendo com que muitos ali ocupem um espaço de mera ‘figuração’, sem nenhuma orientação por parte dos autores do método sobre como poderiam ser explorados dentro de um viés cultural, por exemplo, ou sobre seu contexto. A ficha pedagógica do livro do professor, por exemplo, se preocupa em dar apenas as informações culturais para a realização dos exercícios, o que dificulta a tarefa do professor e compromete até sua atuação se não compreende todos os outros conteúdos culturais abordados pelo manual. Também para o aluno, a riqueza dos documentos autênticos acaba introduzindo uma enorme quantidade de informação cultural difícil de ser apreendida, principalmente para o aluno de nível básico.

Para se trabalhar a argumentação, por exemplo, o tema escolhido é a pena de morte, como se pode ver abaixo (Livro 2, p.20). Apesar de estarem contextualizadas, nenhuma das imagens recebe atenção pelo que representam, i.e., quem é (foi) Wajda, Danton, Dreyfus? O que o filme tem a ver com o tema? Do que o artigo de E. Zola acusa? O que Dreyfus fez e por que Zola o defende?

Se houvesse uma preocupação em se levar em conta a presença dos seus leitores, o método poderia levar o aluno e o professor a refletir sobre seu próprio contexto, criando espaço para que a realidade (no caso, a história) local também se manifestasse e pudesse ser debatida.



la peine  
de mort  
a été  
supprimée  
en France, le  
9 octobre 1981

Une scène du film de Wajda : Danton.



Copie de l'article célèbre d'Émile Zola, paru le 17 janvier 1908, dans lequel il prend la défense de Dreyfus.

20

## La peine de mort

*La suppression de la peine de mort représente un changement de société important.*

*Nous vous proposons ce thème pour apprendre à débattre. Mais il vous faudra défendre une opinion qui n'est pas forcément la vôtre.*

### Débat : « J'accuse »

*Arguments  
pour le maintien ou la suppression de la peine de mort.*

- Encourage le crime.
- Contribue à la sécurité des citoyens.
- Développe le sentiment d'insécurité.
- Freine la criminalité.
- Développe la violence.
- Est un facteur d'équilibre social.
- Permet l'exercice de la justice.
- Favorise l'esprit de vengeance.
- Renforce le pouvoir établi.
- Est contraire aux lois élémentaires de l'humanité.
- Entraîne la dégradation des valeurs morales et religieuses.
- Aboutit à l'anarchie et au désordre.
- Reproduit chez les accusateurs la conduite des criminels.
- Détruit l'esprit de justice.

Portanto, dentro de uma dinâmica pragmática inovadora, *Archipel* (Livro 1 e Livro 2) procura veicular a língua da forma como é empregada, imprimindo uma imagem de autenticidade em relação à realidade sociocultural francesa, através da utilização de

formas diferentes de registros de língua, léxico mais amplo e personagens variados do ponto de vista sociocultural. O tratamento do elemento cultural é implícito, pois as referências geralmente não são explicitadas e poucas atividades são sugeridas para se trabalhar essa competência (Denis, 2005).

Esse modelo de ensino/aprendizagem de uma LE aponta para um contato maior com as necessidades comunicacionais dos aprendizes, i.e., levar em conta que aqueles que aprendem uma língua pretendem utilizá-la com autonomia em contextos reais e não ser simplesmente “gramáticas ambulantes” (Widdowson, 1991); tal premissa implica não só a valorização de uma competência lingüística, mas também inclui fatores extralingüísticos, tais como conhecimentos pragmáticos, comunicação não verbal e uma compreensão da cultura alvo que permita a elaboração de um discurso adequado para o tipo de situação na qual o indivíduo se encontra.

No método *Le Nouveau Sans Frontières* (Dominique, P. et al., Paris, Clé International, 1988) os documentos autênticos são, na sua maioria, fotos ou reproduções de obras de arte; textos e desenhos aparecem como material não-autêntico. A proposta do método é que todos esses documentos sirvam como suporte para atividades comunicativas; assim, eles são raramente apresentados pelo que significam (pelo que são) ou para uma determinada finalidade cultural, como é o caso das páginas finais no término de cada unidade, geralmente com belas paisagens da França. Aliás, os três aspectos preponderantes nesses documentos são: a vida cotidiana, as paisagens e as artes francesas, valendo destacar pinturas, esculturas, monumentos parisienses, enfim, valores civilizacionais. Nada pôde ser destacado em relação a aspectos antropológicos, sociológicos, abordagem de mitos, valores e estereótipos. Apesar da profusão de documentos, muitos servem apenas para fazer ‘ativar’ as atividades de expressão e compreensão. Nada ou pouca coisa é explicitada sobre os mesmos. Documentos que poderiam suscitar abordagens mais voltadas para o diálogo entre as culturas são minoria; depois de muita procura, foi possível encontrar elementos embrionários para uma descoberta intercultural, quando alguns exercícios pedem comparações superficiais, tais como:



- Em relação ao vestuário (p.85) - a partir de alguns desenhos de pessoas trajando modelos da moda nos anos 70 e dos anos 80 pergunta-se: “A moda é diferente no seu país? Estas roupas estão desatualizadas? O que é que você está vestindo?”<sup>83</sup>
- Em relação às estações do ano (p.165) - a partir de quatro fotos de paisagens francesas, cada uma representando uma estação do ano, o exercício pergunta quais são as estações representadas e pede: “Compare com as estações no seu país, nos países que você conhece, nos países que seu/sua colega de carteira conhece. Conversem.”<sup>84</sup>
- Em relação aos meios de informação na França (p.181) - a partir de uma curta descrição e de exemplos de jornais em escala nacional e regional, e de revistas semanais, pergunta-se ao aprendiz: “É diferente no seu país? Como você prefere se informar? Pela imprensa escrita, pelo rádio, pela televisão?”<sup>85</sup>

## 5. CONNAISSEZ-VOUS les moyens d'information en France?

### **Les grands quotidiens nationaux**

*Le Monde et le Figaro sont vendus dans toute la France. Ils contiennent des informations politiques, économiques, sociales et culturelles.*

### **Les quotidiens régionaux**

*Chaque région a son journal. Ouest-France (pour la Normandie, la Bretagne, etc.) est le plus vendu : 700 000 exemplaires par jour. Ces journaux contiennent des informations générales et des informations locales (vie des communes – fêtes locales – spectacles, etc.).*

### **Les magazines hebdomadaires**

*Ils contiennent des informations, des dossiers spéciaux... et sont très illustrés, souvent en couleur.*

*L'hebdomadaire le plus vendu est Télé 7 jours (3 millions d'exemplaires). Il contient les programmes de la télévision.*

*Et bien sûr les Français s'informent aussi par la télévision et par la radio.*

**Est-ce différent dans votre pays?**

**Comment préférez-vous vous informer?**

**Par la presse écrite, la radio, la télévision?**



CENT QUATRE-VINGT-UN .181

<sup>83</sup> No original: « La mode est-elle différente dans votre pays? Ces vêtements sont-ils démodés? Qu'est-ce que vous portez? »

<sup>84</sup> No original: « Comparez avec les saisons dans votre pays, dans les pays que vous connaissez, dans les pays que connaît votre voisin(e). Dialoguez. »

<sup>85</sup> No original: « Est-ce différent dans votre pays? Comment préférez-vous vous informer? Par la presse écrite, la radio, la télévision? »

Alguns modelos consagrados no período em que a abordagem comunicativa era um *must* (e, bem ou mal compreendida, era praticada por todos) mostraram-se inadequados e inconsistentes diante da comunicação global rápida facilitada pelo avanço tecnológico dos meios de comunicação e como uma de suas conseqüências, e diante da necessidade de se adquirir uma competência intercultural face à demanda cada vez mais premente de encontrar, estabelecer contato, viver e trabalhar com interlocutores provenientes de contextos lingüísticos e socioculturais extremamente variados.

Considerar a capacidade de falar como um nativo era um dos maiores objetivos do ensino de LE. O falante nativo era o modelo utilizado pelos professores, divulgado pelos métodos e aceito sem questionamentos pelos alunos. Ora, que modelo de nativo deveria ser copiado pelos aprendizes? Certamente a apresentação desse 'ideal' nativo implicaria uma simplificação da diversidade lingüística e cultural de uma determinada língua e cultura em que o fundamental não seria conhecer toda a variedade de suas subculturas, regionalismos, dialetos, mas sim, conscientizar-se dessa diversidade inerente às línguas e culturas e saber localizar sua própria cultura e a cultura alvo nesse contexto.

Berthoud e Py (1993) trataram bem dessa questão ao discorrer sobre algumas representações que professores e alunos têm sobre o ato de se comunicar em LE e sobre como as convenções de cada comunidade social permitem que seus membros interpretem os índices lingüísticos e coloquem os locutores dentro de certas categorias pré-construídas:

parece, de forma bem clara, que ninguém, hoje, no mundo ocidental, espera que um locutor aloglota se faça passar por um nativo, e muito menos, por um "locutor-ouvinte-ideal"! Existe uma maneira aloglota de se falar uma língua cujos traços principais são, por um lado, tornar possível a compreensão recíproca e, por outro, manifestar a qualidade exógena do locutor (manifestação que pode, aliás, evitar certos mal-entendidos, na medida em que ela previne o nativo de que seu interlocutor não compartilha necessariamente das mesmas convenções comunicativas).<sup>86</sup> (Berthoud e Py, 1993: 16)

---

<sup>86</sup> No original: « il apparaît assez clairement que personne aujourd'hui dans le monde occidental n'attend d'un locuteur alloglotte qu'il se fasse passer pour un natif, et encore moins pour un 'locuteur-auditeur-idéal'! Il y a une manière alloglotte de parler une langue, dont les traits principaux sont d'une part de rendre possible la compréhension réciproque, d'autre part de rendre manifeste la qualité exogène du locuteur (manifestation qui peut d'ailleurs éviter certains malentendus dans la mesure où elle prévient le natif que son interlocuteur ne partage pas nécessairement les mêmes conventions communicatives. »

Se há esse tipo de negociação praticamente implícita em relação à língua, será que o mesmo se dá em relação a implícitos culturais quando locutores que não compartilham a mesma identidade cultural se encontram? Como vimos acima, é necessário que haja uma conscientização da diversidade inerente às línguas e às culturas, senão, cai-se na simplificação e na naturalidade de se supor que é óbvio para o outro aquilo que falo e que expresso através de minhas crenças e valores.

A idéia de uma cultura apresentada e vivida como uma entidade homogênea, na qual se inscrevem comportamentos e situações, tornou-se uma perspectiva obsoleta, uma vez que não dá conta de compreender as mutações da sociedade atual e tampouco de estabelecer novas perspectivas educativas. O que vemos hoje é uma realidade de culturas cada vez mais híbridas e, mesmo as mais fechadas, tendo que se abrir para outras para não ficarem isoladas. Como bem aponta Lebrun (2007):

No processo de comunicação, as características culturais manifestam-se, entre outros, pelas atitudes, pelos modelos de reflexão, pelas expectativas, pela linguagem. É difícil isolar uma característica cultural específica. A abordagem comunicativa é pouco sensível a essas sutilezas, pois seu objetivo primeiro é funcional. Ela considera, entre outras coisas, que os alunos são iguais, que devem aprender a língua alvo tão perfeitamente quanto os autóctones. Ela se preocupa mais com a expressividade da língua do que com a transmissão dos conteúdos; [...] A abordagem comunicativa não reconhece as variações de sentido próprias a cada comunidade lingüística. Fica claro, por fim, que não é possível fundar uma verdadeira pedagogia do intercultural dentro da abordagem comunicativa. (Lebrun, 2007: 21-22)

Apesar do grande salto que representou a abordagem comunicativa para a didática das línguas estrangeiras nos novos tempos que se apresentavam, bem como, na sua esteira, a sociolingüística interacionista – para os estudos dos rituais e variações lingüísticas nos diferentes contextos sociais – o tratamento do aspecto cultural nos manuais de FLE desse período apenas ampliou o que era anteriormente veiculado, ou seja, foi um pouco mais além das facetas da vida de uma família francesa no seu cotidiano, mas dentro de uma perspectiva culturalista, que conduz o aprendiz a um catálogo de saberes cristalizados, facilmente transformados em estereótipos, o que não favorece, na maior parte das vezes, um encontro verdadeiro entre as culturas, permitindo que barreiras psicológicas sejam

erguidas entre interlocutores em potencial. O manual, dentro de uma perspectiva comunicativa, acaba sendo apenas mais um discurso sobre alguns aspectos culturais.

Num mercado marcado pela concorrência acirrada, o atrativo estético do manual de LE tornou-se um referencial decisivo. O documento iconográfico e audiovisual passou do caráter ilustrativo ao de ferramenta pedagógica, tornando-se um documento no qual se inserem aspectos de aprendizagem.

O método que analisaremos neste percurso foi um dos mais utilizados nas Alianças Francesas e nos Centros de Línguas das universidades brasileiras como, por exemplo, no Curso de Francês para Iniciantes (CFI)<sup>87</sup> para os alunos da Escola Politécnica da USP até alguns anos atrás; intitula-se *Reflets* (Capelle, G. e Gidon, N., Paris, Hachette, 1999) e, segundo seus autores, visa a uma tripla progressão — gramatical, comunicativa e cultural — adaptada às necessidades dos alunos.

*Reflets 1* representa uma metodologia comunicativa mais eclética, insistindo menos nos objetivos funcionais e nocionais que caracterizaram a maior parte dos métodos editados nessa época. Seu grande diferencial vem a ser a ‘vídeo-novela’, apresentando seus personagens em situações do cotidiano, tendo o vídeo como suporte para construção de sentido, pois seus autores argumentam que, partindo do conhecido, do elemento visual nas situações da vida cotidiana de compreensão relativamente fácil, facilita-se a tarefa do aprendiz conduzindo-o ao que lhe é desconhecido no começo.

Os conteúdos socioculturais são apresentados no *Quadro dos conteúdos* (p. 4-5) do manual como *Descoberta dos aspectos sociais e culturais* e em cada dossiê sob a rubrica específica ‘Civilização’, com documentos elaborados seguindo a progressão de aprendizagem do aluno, portanto, não-autênticos. O elemento cultural é tratado na compreensão das relações entre os personagens e nos comportamentos em diversas situações do cotidiano de forma implícita, já que nenhuma atividade é proposta para que um ou outro aspecto neste quesito seja considerado. Cabe ao professor destacar aquilo que ele mesmo, na sua própria percepção julgar ser relevante, e fazer seu próprio recorte para trabalhá-lo em sala de aula.

---

<sup>87</sup> O CFI da Escola Politécnica da USP faz parte de um projeto criado em 2002, implantado com 300 (trezentos) alunos. Esse curso foi criado com o objetivo de preparar alunos brasileiros para programas de intercâmbio, através de um convênio firmado entre essa faculdade de engenharia – EPUSP - e algumas “Grandes Écoles” de engenharia francesas, subvencionado pelo governo francês até 2004.

A contribuição do Guia Pedagógico dá-se no aspecto informativo: em cada início de episódio há a rubrica *Le savez-vous?* (Você sabia?), em que se descreve, de forma sucinta (geralmente entre quatro e seis linhas), características de lugares e de costumes que os autores julgam ser relevantes para a compreensão do contexto apresentado no episódio. Tomemos o Episódio 8, intitulado *Au Centre Culturel* (No Centro Cultural), como exemplo: Pascal, um dos personagens fixos dos episódios, vai substituir um animador num centro cultural da periferia parisiense. A rubrica “Você sabia?” define o que é um centro cultural na França; o que é o *hip-hop*, já que o vídeo mostra dois jovens praticando a dança; o que é a *ANPE* (Agência Nacional para o Emprego), já que Pascal foi até o centro cultural enviado pela agência. O episódio resvala na problemática situação da periferia parisiense ao mostrar uma seqüência em que um jovem chamado Akim (portanto, de procedência magrebina) pede para Pascal ir conferir a moto estacionada na rua, por conta da presença de jovens suspeitos que talvez quisessem roubá-la; faz um elo interessante para tratar as questões sociais — periferia / jovens da periferia / oportunidades restritas aos jovens / forças de expressão da periferia / preconceito étnico / marginalidade, entre outras, e onde o método poderia ser mais inovador (até mais do que em sua proposta de ‘vídeo-novela’) e menos estereotipado, ele ignora a potencialidade de um outro discurso à sua disposição e prefere cumprir a ‘pauta editorial’ mais superficial. Aliás, esta também é a opção para a rubrica ‘Civilização’, em que a maior parte dos clichês apontados nas análises de métodos de outras fases se repetem, tais como: *La haute couture* (A alta costura, p.156), *Le patrimoine, reflet d’une civilisation* (O patrimônio, reflexo de uma civilização, p.204), *Un paradis pour touristes: la région Midi-Pyrénées* (Um paraíso para turistas: a região Midi-Pyrénées, p.164), *Des entreprises innovantes* (Empresas inovadoras, p. 140), *C’est la fête!* (É festa!, p.44), entre outros.

Os vídeos de Civilização são muito bem produzidos; são ufanistas, no sentido de que exaltam sempre o belo, o grandioso, o inovador do caráter francês e da França. Nessas páginas, os exercícios são bem simples, com predominância para os de múltipla escolha, os de memória (por exemplo, para ordenar os fatos de acordo com a seqüência apresentada no vídeo) e os “pseudo-interculturais”, em que a pergunta recorrente – “*Et dans votre pays?*” (E no seu país?) reconhece a presença do outro – aprendiz, mas não o conhece. As perguntas são feitas a partir da realidade e dos valores franceses, portanto, desconhecendo o tipo de realidade onde elas serão respondidas. Algumas perguntas serão

respondidas dentro de um contexto cultural em que elas serão pertinentes e não causarão desconforto; outras, provavelmente remeterão a uma imagem vazia da realidade local. Para uma rubrica em que os próprios autores, no Guia Pedagógico, afirmam que “não usarão tempo demasiado da aula para esta seção”<sup>88</sup> (p.14), causa surpresa que, na seção de Civilização do episódio 22 – *Des villes qui bougent* (Cidades que se mexem), por exemplo, o exercício 3 – *Et dans votre pays?* (E no seu país?) peça ao aluno:

1. Cite um ou dois planos de urbanismo importantes no seu país e descreva-os.
2. Quais são as tendências atuais em matéria de urbanismo? (p.188)<sup>89</sup>

Ora, para responder de forma completa a essas duas perguntas, o aluno teria que gastar um certo tempo para refletir, talvez até ler previamente documentos na imprensa, enfim, são perguntas que colocam o aluno diante de uma dificuldade descritiva e não propõem etapas de investigação, por exemplo.

Zarate (1995) analisa com muita propriedade o estatuto do estrangeiro – no caso, o aluno de FLE, representado nos métodos e se pronuncia a respeito:

Só o fato de solicitar referências à cultura do aluno não é suficiente para garantir a percepção efetiva da realidade local. O manual universalista só pode solicitar a cultura de um aluno abstrato, que só tem a chance de se ver numa relação positiva com a cultura ensinada se aderir aos interesses promocionais da mesma. A evocação de uma dimensão “intercultural” ou “comparativa” no discurso dos autores não é suficiente. É preciso que esta preocupação se traduza na realidade dos procedimentos de ensino.<sup>90</sup> (Zarate, 1995:67)

*Reflets 1* imprime em seu conteúdo a presença do outro de forma bem superficial: na rubrica Civilização, o tema da Francofonia aparece no vídeo, mostrando alguns lugares onde o francês é falado (sem esclarecer se como língua oficial, de ensino ou outro estatuto...): Hanói (Vietnam), Costa do Marfim, Magreb, Polinésia, Manitoba (Canadá);

---

<sup>88</sup> No original : « On n'accordera pas trop de temps de classe à cette section. »

<sup>89</sup> No original : « 1. Citez un ou deux projets d'urbanisme importants dans votre pays et décrivez-les. 2. Quelles sont les tendances actuelles en matière d'urbanisme ? »

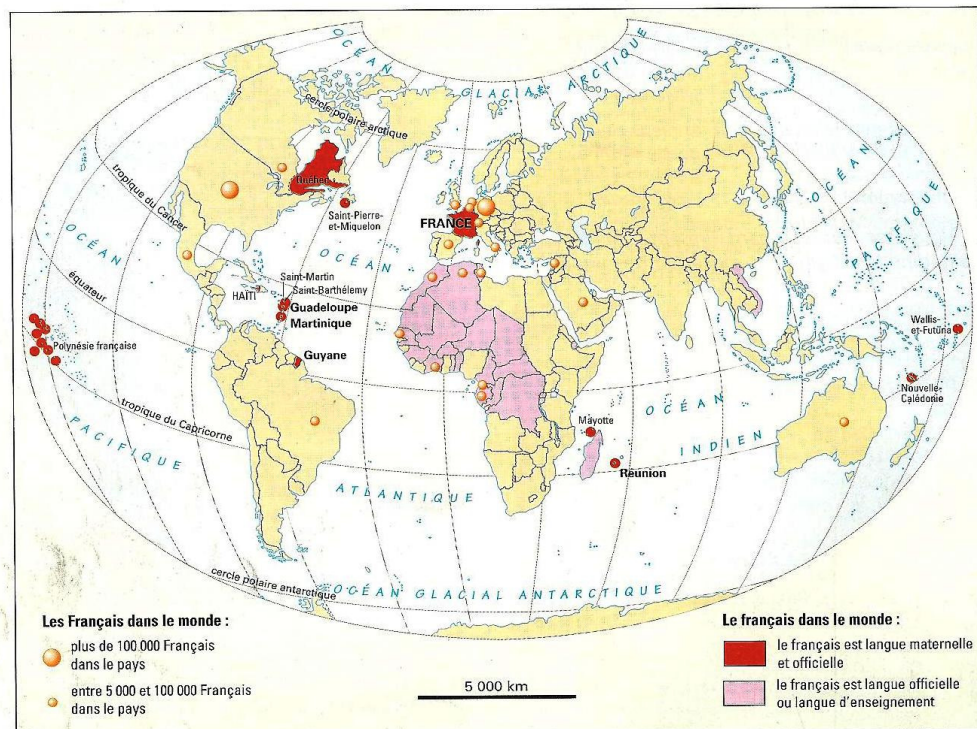
<sup>90</sup> No original : « *Le seul fait de solliciter des références à la culture de l'élève ne suffit pas pour cautionner la prise en compte effective de la réalité locale.* Le manuel universaliste ne peut que solliciter la culture d'un élève abstrait, qui n'a de chances de se voir dans une relation positive avec la culture enseignée que s'il adhère aux intérêts promotionnels de celle-ci. L'évocation d'une dimension « interculturelle » ou « comparative » dans le discours des auteurs ne suffit pas. Il faut que cette préoccupation soit traduite dans la réalité de la démarche d'enseignement. » - O itálico e as aspas são da autora.



no livro (p. 28), onde consta o texto que é falado no vídeo, é mostrado o mapa mundi com a localização dos diferentes lugares onde o francês é falado, como vê-se abaixo.

## CIVILISATION

# La francophonie



Nous sommes à Hanoï, pour le septième sommet de la francophonie. 49 pays participent au congrès. Ils représentent 200 millions de francophones dans le monde.

Nous voici maintenant en Afrique, en Côte d'Ivoire. Ici, on parle français.

Écoutons ces écoliers dans une classe du Maghreb. Ils parlent et ils chantent déjà très bien en français !

On parle français sur cinq continents : en Europe, en Afrique, en Asie, en Amérique et en Océanie.

En Polynésie aussi on parle français, même sur les marchés.

Au Canada, dans la province de Québec, 7 millions de gens parlent français.

À Saint-Boniface, dans le Manitoba, les francophones aiment leur langue. Dans ce

collège, on enseigne en français les maths comme

la littérature ! Dans les rues, les panneaux de signalisation sont écrits dans les deux langues. Ils disent : *bienvenue à tous les francophones !*

### CHOISISSEZ LA BONNE RÉPONSE.

- 1 Dans le film, on voit des images :
- a du Viêt-nam ;
  - b du Canada ;
  - c du Luxembourg.
- 2 On parle français sur :
- a deux continents ;
  - b cinq continents.

No Guia Pedagógico, nenhuma atividade é proposta para o conteúdo do vídeo, texto ou mapa, conforme é mostrado abaixo; apenas um texto sobre a... França. Sobre o que é mesmo a francofonia?!

## CIVILISATION p. 28



### La francophonie

Le professeur fera trouver des pays où on parle le français sur les cinq continents.  
Si le professeur dispose d'une carte de France, il l'affichera et la fera observer.

#### CHOISISSEZ LA BONNE RÉPONSE.

1 a et b. 2 b.

#### LA FRANCE

• La France a six frontières, trois sur la mer et trois sur d'autres pays : elle a la forme d'un hexagone.

La distance du nord au sud est 900 kilomètres. Il y a aussi 900 kilomètres de l'est à l'ouest.

La Belgique, le Luxembourg, l'Allemagne, la Suisse, l'Italie et l'Espagne ont une frontière commune avec la France.

• La capitale, c'est Paris. C'est une ville de 3 millions d'habitants, mais « le grand Paris » (l'Ile-

de-France) a 9 millions d'habitants. Lyon, Marseille, Lille, Bordeaux, Toulouse et Nice sont des villes importantes. Les Français, métropole et DOM-TOM, sont 60 millions.

• La France est une République. Elle a un président élu pour sept ans.

Le chef du gouvernement est le Premier ministre.

Le drapeau a trois couleurs : bleu, blanc, rouge et l'hymne national est *La Marseillaise*.

O outro modo como a presença do outro é percebida no método é através de personagens esporádicos, de outras nacionalidades, que compõem o cenário das histórias que se desenrolam ao longo dos episódios. “Compõem o cenário” porque são meramente figurativos e não representam de fato um outro que poderia se pronunciar, dando voz a aspectos da diversidade etnosocial da sociedade francesa ou à temática do choque cultural.

Assim sendo, tem-se Cláudia, jovem universitária italiana, M. Ikeda, japonês e M. Costa, brasileiro, urbanista, bem como os dois estudantes brasileiros que o acompanham. São presenças que poderiam se abrir para um diálogo pluricultural, suscitar reflexões, questionar valores, costumes, estereótipos, preconceitos, mas nesse momento, a didática de LE tem outros enfoques, e ainda questiona pouco sobre a correlação - ensino de línguas / alteridade / interculturalidade.

Coracini e Peruchi (2003) ao analisarem o discurso da cultura e a questão da identidade em dois manuais de FLE, ressaltam pontos de congruência em relação aos tratados acima:



Ao aluno resta uma imagem reduzida a respeito da cultura que envolve a língua que ele está aprendendo, e ao professor resta a aceitação acrítica desse discurso do livro didático, material que carrega consigo frequentemente a imagem de “bíblia”, de “detentor privilegiado do saber” ou a tarefa, nem sempre fácil de, a partir de uma visão crítica, fugir do que já está estabelecido pelo livro didático, promovendo, por exemplo, debates entre os alunos. (Coracini e Peruchi, 2003: 376)

Todos esses enfoques na didática do ensino de línguas não levam em conta, portanto, o componente cultural como possibilidade de **cruzamento de olhares e de representações** sobre a própria língua e cultura do aluno e sobre a língua e cultura alvos; nem como possibilidade de conscientização da pluralidade e, portanto, da relatividade dos diferentes pontos de vista apresentados na cultura estrangeira ou na sua própria cultura, por tratar-se de métodos universais destinados a aprendizes de francês inseridos em qualquer cultura; nem tampouco, enfim, como possibilidade de realização de atos comunicativos para identificar, reconhecer e interpretar atitudes e comportamentos expressados por seu interlocutor, como se busca orientar hoje dentro de um modelo intercultural.

## **2.3 COM A GLOBALIZAÇÃO, UM NOVO DESAFIO: A INTERCULTURALIDADE**

Como vimos no primeiro capítulo, o enfoque intercultural baseia-se na existência de diferentes culturas relacionadas estruturalmente entre si. Não se trata, entretanto, de comparar um catálogo que classifica o que é bom e o que não é tão bom em cada cultura, mas de se concentrar na permeabilidade entre elas, em suas possibilidades de mudanças e em seus conflitos internos. Dentro deste enfoque, o aprendiz é levado a relativizar suas próprias práticas sociais, convicções, crenças e a desviar o foco de si mesmo.

O termo ‘intercultural’ aparece pela primeira vez em contexto de educação, na França, em 1975, antes de se estender progressivamente para a área da ação social. Como ressalta Abdallah-Preteille (2005:82-84) a problemática intercultural foi introduzida na escola com o “objetivo de favorecer uma melhor inserção das crianças estrangeiras no

sistema escolar, respeitando sua identidade cultural, e para facilitar a readaptação no país de origem, no caso de retornarem.”<sup>91</sup>

No caso específico de FLE, é por volta de 1986 que a didática das línguas assimila as mudanças conjunturais e estruturais (tecnologia da informação, globalização etc.) marcadas pela diversificação e heterogeneidade do tecido social, mas o ensino de LE, de um modo geral, já vinha sendo marcado por uma abertura sobre a alteridade e não mais apenas sobre as culturas, sob a influência dos vários trabalhos e projetos realizados pelo Conselho da Europa (o programa *Língua* é um exemplo).

Para J-C Beacco (2000), a pedagogia intercultural visa agir sobre as representações de outras culturas, da própria e de si mesmo. Para o aprendiz, não se trata apenas de apropriar-se de um “saber comparar”, mas também de um “saber interpretar”, i.e., da capacidade de tirar conclusões das deduções feitas, se possível, a partir das grades de interpretação do sistema de referências compartilhado pelos membros da sociedade estrangeira ou, simplesmente, da outra cultura; na falta desses, a partir das grades de interpretação de sua própria cultura.

De Carlo (1998) afirma que o maior sinal de mudança desses novos tempos dá-se justamente no uso da palavra ‘cultura’ em detrimento do uso do termo ‘civilização’. É como se se refletisse pela primeira vez sobre todo o peso etnocêntrico que o primeiro termo implicava — uma hierarquia de valores e a superioridade dos países civilizados que justificavam toda iniciativa expansionista — ao se estudar os aspectos socioculturais em aula de LE e sua ressonância e recepção por parte do aprendiz estrangeiro.

Abdallah-Pretceille (2005), por sua vez, constata que o percurso traçado pelo ensino da civilização até o ensino das culturas e depois a passagem de uma competência cultural para uma competência intercultural como análise do cenário cultural não reproduz uma simples progressão linear da didática das culturas, mas traduz uma mutação epistemológica e metodológica através de uma centralização no sujeito (e não só no aprendiz e no enunciadador) e na comunicação, e através da contribuição das ciências sociais, humanas e, principalmente, da antropologia. Entretanto, acreditamos que não é porque novos paradigmas e necessidades levaram lingüistas, didatas, estudiosos das ciências sociais e da linguagem a identificar a importância dos estudos culturais, interacionais, da alteridade dentro do campo da didática das línguas e a anunciar e

---

<sup>91</sup> No original: « objectif de favoriser une meilleure insertion des enfants étrangers dans le système scolaire, tout

contemplar um novo lugar para eles na sala de aula, que se passa uma esponja apagando os vestígios das práticas das outras abordagens antes celebradas. Na maior parte das vezes, o que se vê é um mosaico construído e constituído de práticas que variam de conservadoras a comunicativas, mas com pouco espaço para o diálogo entre as culturas, com a alteridade e com a diversidade.

Zarate (1986:23) diz que “como na sala de aula a cultura proposta se dá explicitamente como ‘estrangeira’, a diferença torna-se institucionalizada”.<sup>92</sup> Neste contato com o outro, estabelece-se uma trajetória, ora de evidências compartilhadas, ora de estranhamentos a uma visão de mundo arbitrária, julgamento este imediato e que pode perdurar por tempo indeterminado, enquanto não houver uma predisposição interna, um trabalho interno do indivíduo em repensar e, se preciso for, em desconstruir o que julga ser coerente e verdade incondicional na sua representação de mundo, no seu sistema cultural de origem. A mesma autora afirma que “neste contexto, o encontro com outros sistemas culturais, com outras visões de mundo, constitui-se em pontos de fricção, em lugares de disfuncionamento, de ocasiões onde se podem desenvolver significações aberrantes” (Idem, p. 24).<sup>93</sup>

Um dos métodos que mais marcou esta nova etapa na didática das línguas ao introduzir alguns princípios da abordagem intercultural em suas páginas foi *Forum* (Baylon, C. et al, Paris, Hachette, 2001), adotado por muitos anos nas Alianças Francesas no Brasil e em muitas outras escolas particulares. Além de se considerar inovador por seu posicionamento pedagógico construtivista, “encontrado na organização do material e nas diferentes rubricas, mobilizando também a afetividade;”<sup>94</sup> por sua metodologia de descoberta que, “partindo dos conhecimentos gramaticais, fonéticos e culturais de base, desenvolve as habilidades de aprendizagem autônoma do aprendiz,”<sup>95</sup> e pelos conteúdos fundamentais que “englobam os conhecimentos lingüísticos e culturais indispensáveis à

---

en respectant leur identité culturelle, et de faciliter la réadaptation dans le pays d'origine, en cas de retour. »

<sup>92</sup> No original: « ...puisque dans la classe de langue, la culture proposée se donne explicitement comme ‘étrangère’, la différence y est institutionnalisée ».

<sup>93</sup> No original: « Dans ce contexte, la rencontre avec d'autres systèmes culturels, d'autres visions du monde, constitue des points de friction, des lieux de dysfonctionnement, des occasions où peuvent se développer des significations aberrantes ».

<sup>94</sup> No original: « ...qui se retrouve dans l'organisation du matériel et dans les différentes rubriques, et qui mobilise aussi l'affectivité ».

<sup>95</sup> No original: « ...partant des connaissances grammaticales, phonétiques et culturelles de base, développe les aptitudes d'apprentissage autonome de l'apprenant ».

comunicação de base em ambiente francófono,”<sup>96</sup> o método *Forum*, “no campo mais tradicionalmente conhecido por ‘civilização’” diz inovar ao “propor sistematicamente em cada unidade uma introdução ao ‘intercultural’”<sup>97</sup> (Guia pedagógico, *Forum* 1). Tal inovação traduz-se:

- *sob a forma de uma abordagem comportamental*: fotos, desenhos, comentários e informações permitem que o aprendiz compreenda melhor o outro (sem precisar aceitar tudo), comunique-se com ele, mantendo sua personalidade. Esta abordagem permite comparar as duas culturas, a do aprendiz e a apresentada no livro, ressaltar o que elas têm em comum, relativizar sua própria cultura e combater os clichês e os preconceitos;
- *sob a forma de uma abordagem factual*: imagens, estatísticas, breves comentários e artigos curtos, apresentam aspectos da França de hoje em relação estreita com o tema da unidade.<sup>98</sup> (Guia pedagógico, *Forum* 1, p. 6-7)

Como se pode observar, a proposta realmente vem inovar o quadro de princípios metodológicos que marcaram a concepção dos métodos de FLE até então e, mesmo com algumas ressalvas, não se pode tirar o mérito de sua tentativa em pelo menos, dar mais espaço para que o aluno seja alguém que possa manifestar-se como sujeito e, como tal, com visibilidade dentro do espaço cultural que ocupa.

Todavia, em relação à identidade e diversidade etnosocial interna ou de outros falantes de francês não pertencentes à França, o método não consegue avançar muito mais que seus antecessores. Em relação à francofonia, apenas inclui um mapa da francofonia (depois do *Portfolio*) e uma página no final da unidade 9 do módulo 3 (Nível 1) intitulada “*Perspectives francophones*” (Perspectivas francófonas), com o depoimento de três falantes de francês: um tunisiano, um argelino e uma belga.

---

<sup>96</sup> No original : « ...englobent les connaissances linguistiques et culturelles indispensables à la communication ordinaire en milieu francophone ».

<sup>97</sup> No original : « Dans le domaine de ce qu’on appelle traditionnellement la ‘civilisation’ (...) en proposant systématiquement dans chaque unité une introduction à l’intercultural’ ».

<sup>98</sup> No original : « - *sous la forme d’une approche comportementale* : des photos, des dessins, des commentaires et des informations permettent à l’apprenant de mieux comprendre l’autre (sans nécessairement tout accepter), de communiquer avec lui, tout en gardant sa personnalité. Cette approche permet de comparer les deux cultures, celle de l’apprenant et celle présentée dans le livre, de mettre en évidence ce qu’elles ont en commun, de relativiser sa propre culture et de combattre les clichés et les préjugés ;

- *sous la forme d’une approche factuelle* : des images, des statistiques, de brefs commentaires et de courts articles, présentent des aspects de la France d’aujourd’hui en relation étroite avec le thème de l’unité. »

# Cadres de vie

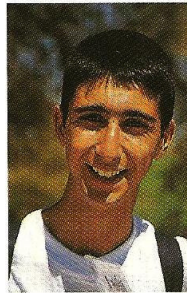
## Perspectives francophones

### Ils témoignent.

#### • Le français : une ouverture sur d'autres cultures

« J'aime bien la culture et l'art de vivre à la française. Je lis beaucoup de livres d'auteurs étrangers comme Hemingway ou Tchekhov, mais presque toujours en français. C'est une langue douce et sensuelle, où il n'y a pas de sons aigus. »

*Mohamed Amide, Tunisie, 17 ans.*



#### • Il chante en trois langues.



« Je chante en français et c'est normal, parce que lorsqu'on parle chez nous en Algérie, il y a un quart de français, un quart d'arabe et une moitié de berbère. Je suis né en Algérie, je vis en France et la musique est mon identité. Quand je chante, je parle à

tout le monde. J'éduque, je dis ce que je sais, en berbère, en arabe, en français. »

*Takfarinas, chanteur.*

#### • Pourquoi des frontières ?

« La situation linguistique est compliquée en Belgique : la Flandre est néerlandophone et la Wallonie est francophone.

Je vis en Belgique flamande. Le système éducatif n'est pas le même dans les deux communautés, et il est difficile de passer de l'un à l'autre. Pourtant, nous sommes tous des Belges. »

*Sophie, Belgique, 18 ans.*



Propos rapportés par Sébastien Langevin et Samuel Nja Kwa pour *Le Français dans le monde* n° 306.

#### 1 Mohamed Amide lit en français.

En groupe, faites la liste de toutes les langues que vous avez déjà entendues. Comme Mohamed, associez un adjectif à chacune de ces langues.

#### 2 Takfarinas chante en plusieurs langues.

Et vous, en quelle(s) langue(s) aimeriez-vous chanter ? écrire ? lire ? Pourquoi ?

#### 3 Sophie étudie en Belgique flamande.

Qu'est-ce que vous pensez de sa situation ? Connaissez-vous des situations comparables ?


### Le français

Le français est la langue maternelle de près de 115 millions de personnes. De plus, elle est la deuxième langue d'environ 40 millions de personnes qui habitent dans des pays où le français est langue officielle ou langue d'enseignement.

Le français est une des langues essentielles au niveau des échanges commerciaux et culturels et il est utilisé par plus de 300 millions de personnes dans le monde.

C'est la première langue de travail de l'Union européenne avec une très légère avance sur l'anglais.

C'est, après l'anglais, la deuxième langue de travail des organismes rattachés à l'ONU.

 **Qui parle français dans votre pays ? Qui l'apprend ? Pourquoi ? Et vous, pourquoi est-ce que vous apprenez le français ?**

**4 Devinettes. Voici des mots utilisés par des jeunes francophones. Devinez leur sens.**

- 1 Au Burkina Faso, *examiner* signifie :
  - a faire passer des examens ;
  - b préparer un examen.
- 2 Au Québec, *magasiner* signifie :
  - a tenir un magasin ;
  - b faire les magasins.
- 3 En Belgique, *bloquer une discipline* signifie :
  - a échouer à l'examen de cette discipline ;
  - b étudier particulièrement cette discipline.

cent quatre-vingt-cinq



O rapaz tunisiano reproduz o clichê já conhecido sobre a língua francesa – “*C’est une langue douce et sensuelle, où il n’y a pas de sons aigus*” (É uma língua doce e sensual, sem sons agudos). Os graduandos em Francês (Turma 2006) da FFLCH-USP também não fugiram do mesmo tipo de representação; quando perguntados “A língua francesa é...” (P3), alguns responderam: “muito delicada sonoramente” (R2), “linda de ouvir” (R3), “de elegante sonoridade” (R4)<sup>99</sup>. A instrução para realização de uma atividade em relação a esse depoimento se limita a pedir aos alunos para, em grupo, fazer uma lista das línguas que já ouviram e associarem um adjetivo para cada uma delas.

O rapaz argelino declara sua adesão praticamente ‘natural’ à diversidade lingüística e cultural, pelo fato de, na Argélia, haver um quarto de franceses, um quarto de árabes e a metade de berberes, e por ele cantar nas três línguas. A instrução para realização de uma atividade em relação ao seu depoimento limita-se apenas a perguntar ao aluno em quais línguas ele gostaria de cantar, escrever, ler e por quê.

Já a moça belga expõe a dificuldade de duas metades tão distintas lingüística e culturalmente – Flandres e Valônia – terem, ao mesmo tempo, uma mesma identidade nacional – belga. Para seu depoimento, pergunta-se ao aluno o que ele acha da situação e se ele conhece situação parecida.

A maneira superficial de oferecer as ‘perspectivas francófonas’ aos alunos deixou de mostrar o extraordinário mosaico do mundo francófono, com seus problemas étnico-raciais, lingüísticos e sociais que certamente exerceriam grande atração no aluno, além da oportunidade de se trabalhar princípios da diversidade lingüística e cultural da francofonia. O método não leva em consideração que seu destinatário (aluno estrangeiro) pode não saber o que está implícito no fato de um jovem tunisiano ler em francês; ou o fato de um quarto da Argélia falar francês; ou numa Bélgica dividida lingüisticamente, e que talvez ele quisesse saber e o método não dá conta – nem intrigando o aluno com essas questões, e nem ampliando as possibilidades de exploração do método pelo professor, dando suporte, por exemplo, com informação ou *links* para aprofundamento dos temas no Guia Pedagógico.

Outro aspecto que, apesar de pouco desenvolvido, não deixa de introduzir algumas reflexões sobre as diferenças lingüísticas e culturais entre falantes de uma mesma língua é apresentado nas unidades 7, 8 e 9 do módulo 3 (Nível 1), com a chegada de Aude, uma

---

<sup>99</sup> Cf. no Capítulo 4, p.154.

quebequense casada com um francês e que visita a França pela primeira vez. Em alguns diálogos ao longo das três unidades, Aude quer ver e visitar tudo que lhe parece “bem francês” (p.132); ela utiliza o verbo ‘*dîner*’ (jantar na França, mas almoçar em Quebec) no lugar de ‘*déjeuner*’ (almoçar na França, mas tomar café da manhã em Quebec, p. 136); ela reafirma o estereótipo de como os franceses sabem comer e comem bem, quando vai ao restaurante e diz – *La carte est magnifique! Ça va être difficile à choisir* (O cardápio é magnífico! Vai ser difícil escolher). Ou – *Depuis que je suis en France, j’ai l’impression que je n’ai jamais autant mangé* (Desde que cheguei à França, tenho a impressão de que nunca comi tanto ! - p. 156) ; ela quer conhecer mais sobre os queijos franceses e diz – *...regarde tous ces fromages dont nous rêvons au Canada !* (Olhe todos esses queijos com os quais nós sonhamos no Canadá! - p.173).

Por último, na página 174, o foco é no plurilingüismo e representantes de algumas nacionalidades (um romeno, uma luxemburguense e um camaronense) se encontram para rapidamente conversar sobre o francês falado em suas localidades. Reproduzem alguns conceitos já bem estereotipados, tais como – *Les langues, c’est une richesse* (As línguas são uma riqueza) ou – *Nous aussi, nous voulons le plurilinguisme en Europe, pour qu’on puisse se comprendre sans perdre notre identité* (Nós também, nós queremos o plurilingüismo na Europa para que a gente possa se compreender sem perder a identidade).

Como se pode perceber em *Forum 1*, algumas mudanças no tratamento da alteridade são visíveis: o aluno tem uma participação mais ativa nas tarefas propostas – sua identidade como tal, não só é reconhecida, como também solicitada; Aude é uma personagem que tem um papel importante por representar uma outra realidade cultural de expressão francesa que interage nos diálogos e que aparece em mais de uma página; além dela, outras personagens menores aparecem quebrando timidamente a hegemonia da identidade francesa.

Entretanto, não teria sido tão mais enriquecedor para o aluno se o método tivesse aproveitado a presença da Aude para mostrar com inserções na sua fala e também com imagens, aspectos da cultura do Quebec, já que seus comentários são, quase que na sua totalidade, para enaltecer o que há de bom na França? Não teria sido uma ótima oportunidade para fazer o aluno falar sobre choque cultural ao visitar um outro país ou no contato com algum estrangeiro no seu próprio país ou cidade? Nas instruções das

atividades em que o aluno deve simular uma situação, por que não diversificar o onipresente “ami(e) français(e)” como destinatário?<sup>100</sup> E por que não ilustrar tantos temas tratados com imagens de outros países de expressão francesa – casas, natureza, pinturas, meios de transporte etc.? Por que não a tecnologia na Suíça? Por que não os chocolates da Bélgica? Por que não um casamento no Senegal?

Por mais que a proposta do método se assevere favorável a uma abertura para o outro ele não consegue se desvencilhar de grande parte do seu caráter monocultural, mostrando, como grande parte dos métodos já fazia, tanto nas imagens quanto nos usos, costumes, crenças e valores veiculados no seu discurso, hábitos comuns dos franceses (*Les vacances des Français* – As férias dos franceses, p.111), peculiaridades de uma região (*Honfleur et sa région* – Honfleur e sua região, p. 175), desenvolvimento em setores diversos (*Les Français et la mode* – Os franceses e a moda, p. 129), entre outros.

Entretanto, se comparamos o método *Forum* (2000) com os mais recentes lançamentos (*Tout va bien*, 2005; *Alter ego*, 2006; *Alors?*, 2007, entre outros) no mercado editorial de FLE, observamos que nenhuma proposta mais inovadora ou que pelos menos venha favorecer um encontro e um diálogo maior com o outro é levada a cabo.

No Quadro de Conteúdos do método *Alter ego 1* (2006), um dos lançamentos mais recentes da editora Hachette (França), os elementos culturais são apresentados no item *Thématiques, contenus et objectifs socioculturels*. Nas lições, eles aparecem sob a rubrica *Point culturel*, sempre que necessário, e nos finais de cada *dossier*, como *Carnet de Voyage*. Na Introdução do Guia Pedagógico (p.7) os autores salientam a abordagem intercultural no método e dizem que “o acesso aos saberes culturais” é feito de duas maneiras: “contribuição de informações e pesquisa/interpretação de dados através de tarefas”; além disso, “inúmeras atividades são propostas a fim de favorecer as trocas interculturais.”<sup>101</sup>

---

<sup>100</sup> A título de exemplo:1. « Un(e) ami(e) français(e) a perdu ses clés entre chez lui/elle et le bureau. Vous voulez l'aider. » p. 145 [Um(a) amigo(a) francês(a) perdeu suas chaves entre sua casa e o escritório. Você quer ajudá-lo(a)]; 2. « Écrivez un mél à des amis français... », p. 146 (Escreva um e-mail a amigos franceses...); 3. “Vous êtes au restaurant ave un(e) ami(e) français(e) dans votre pays... » p.153 [Você está no restaurante com um(a) amigo(a) francês(a)...]

<sup>101</sup> No original: «l'accès aux savoirs culturels se fait de deux manières [...] apports d'informations et recherche/interprétation de données, par le biais de tâches. [...] de nombreuses activités sont proposées afin de favoriser les échanges interculturels. »



Ora, ao propiciar “acesso aos saberes culturais” o método se coloca numa postura de detentor da verdade, de quem domina um tipo de conhecimento (o ‘saber cultural’) que não cabe ao aluno questionar, num discurso que valoriza e prioriza seu caráter informativo. Além disso, as ‘inúmeras atividades propostas’ que realmente propiciam uma troca intercultural não são tantas assim e se concentram no último dossiê (10) do método denominado *Horizons* (Horizontes, p. 162-168), em que mostra que é possível se trabalhar a interculturalidade, mesmo dentro de uma estrutura mais rígida, como é um método.

Através de tiras em quadrinhos, desenhos e pequenos textos, o aluno é levado a refletir sobre o comportamento e atitudes (que surpreendem, que divertem, que constroem etc.) de representantes de uma cultura local face aos representantes de uma cultura estrangeira e vice-versa, podendo tirar partido do confronto e analisar suas próprias representações e reações em situações diversas propostas. Reproduzimos a página 165 do método como exemplo:



**9** Observez le comportement de ces visiteurs dans un musée.

1. Exprimez-leur oralement des interdictions.
2. Rédigez les interdictions sur un panneau.



## Invité chez des hôtes européens

Les Britanniques et les Danois dînent vers 19 heures, alors que, chez les Espagnols, le repas n'est pas servi avant 21 heures.

Invité à dîner, l'Allemand arrive à l'heure juste, par politesse. L'Italien et le Danois arrivent systématiquement avec un quart d'heure de retard. Et le Hollandais, lui, sonne à la porte avec quelques minutes d'avance...

Par hygiène, les Anglais ne se serrent pas la main; les Espagnols et les Italiens se donnent volontiers de grandes accolades.

Dans tous les pays, pour remercier la maîtresse de maison de son invitation, il est de bon ton de lui offrir des fleurs. En Allemagne ou en Autriche, on retire les fleurs de leur emballage avant de les offrir.

En Angleterre, la politesse exige que les convives gardent les mains sous la table. De son côté, le Suisse, maniaque de la propreté, n'apprécie pas de voir une serviette usagée sur la table...

## Point Langue

### > FAIRE DES RECOMMANDATIONS

Réécoutez l'enregistrement et trouvez des exemples pour chaque forme.

*Il est recommandé de* + infinitif

Impératif

*Il faut* + infinitif

*Éviter de* + infinitif

S'EXERCER n° 3

## 10

a) Lisez le texte ci-dessus et répondez.

Le texte donne:

- des instructions pour bien se comporter à table.
- des informations sur quelques coutumes en Europe.
- des conseils de savoir-vivre pour les étrangers en France.

b) Associez les intitulés aux paragraphes du texte.

L'heure du dîner - La manière de se comporter à table - La manière de saluer - Le cadeau - L'heure d'arrivée

## 11

a) Écoutez l'enregistrement et répondez.

1. La personne s'adresse à des stagiaires:
  - français à l'étranger.
  - étrangers en France.
  - français en France.
2. La personne fait des recommandations sur la manière de:
  - travailler.
  - se comporter en société.
  - apprendre la langue.

b) Réécoutez et repérez les différentes recommandations faites.

## 12 PHONÉTIQUE

Recommandation, obligation ou interdiction? Écoutez et répondez.

## 13

Échangez: Comparez les coutumes de votre pays avec les coutumes françaises évoquées.

## 14

Imaginez! Un ami étranger va séjourner dans votre pays: Quelles recommandations faites-vous sur la manière de se comporter en société?

## 15

Rédigez une page pour le *Petit Guide du savoir-vivre* dans votre pays, destiné aux étrangers.

O texto *Invité chez des hôtes européens* (Convidado para ir à casa de anfitriões europeus), que coloca várias nacionalidades em contato tanto do lado dos que recebem quanto dos que são convidados, poderia ter sua exploração didática expandida, associada, por exemplo, com outras nacionalidades conhecidas pelos alunos, com experiências vividas pessoalmente por eles, tanto como convidados quanto como anfitriões (ou seus pais)...

Quanto ao tipo de identidade cultural veiculada, o método não foge ao padrão já ‘fossilizado’ pelas editoras e autores de métodos de FLE – prioridade de referências (textos, imagens, costumes, comportamentos) à França, talvez justificando, subliminarmente, o centro de referência que deu existência e dá legitimidade a todos os outros povos e territórios francófonos. Não se esquecendo do contexto interno, e utilizando o mesmo parâmetro, Paris é praticamente sinônimo de toda a França, pois poucos outros lugares merecem atenção tão privilegiada. Extrapolando o Hexágono, o Dossiê 6 avança as fronteiras e mostra na Lição 1, Montreal (p. 98-100); na Lição 2, os DOM-TOM (departamentos e territórios além-mar, p.102-103) e a Ilha Reunião (p. 104-105) e na Lição 3, Bruxelas, (p.106-108). Apesar de não ser o ideal e apesar do tipo de abordagem ainda ser muito superficial, deixando entrever muito pouco do que cada lugar teria de verdadeiramente seu para implicar o outro nesse encontro, não se pode negar que alguns passos já foram dados em direção à descentralização monocultural.

Quanto ao tratamento da alteridade, a representação da diversidade etnosocial interna e externa é bem reduzida, com exceção do *Carnet de Voyage* do *Dossier 6* que apresenta o cantor/compositor *Tété*, senegalês de origem, e que vive entre Paris e Montreal e do *Dossier 10*, que trata de choques culturais e de situações de confronto com o outro. Entre as celebridades mencionadas ao longo das lições e os franceses mais célebres de todos os tempos somente dois (Marcelo Mastroianni e Marie Curie) não são franceses. Entretanto, a maioria não se expressa com sua própria voz, uma vez que são apresentadas na terceira pessoa (singular ou plural) – ele(s)/ela(s). Já em relação ao outro a quem se destina o método – o aluno, ele é chamado a realizar atividades orais e escritas com frequência, portanto, sua presença é requisitada ao longo do seu processo de aprendizagem com predominância de tarefas comunicativas para sua realização. Contudo, ele é pouco solicitado a refletir sobre sua identidade individual e cultural. A maior parte das instruções para realização das atividades (as mais personalizadas) tem as seguintes características:

- Exemplo 1: Você quer economizar. Como você gerencia seu orçamento de consumo? A) Reflita sobre seu consumo e responda. B) Com seu (sua) colega, compare seu orçamento de consumo (Carnê de viagem, dossiê 8, p.143).<sup>102</sup>
- Exemplo 2: A) Responda: De acordo com os diálogos, quais são os diferentes modos de pagamento nas lojas? / Como você geralmente paga suas compras?  
B) Observe o esquema abaixo e responda:  
[...]  
Quais são os dois principais modos de pagamento na França? / Compare com o seu país (p.131, lição 1, dossiê 8).<sup>103</sup>

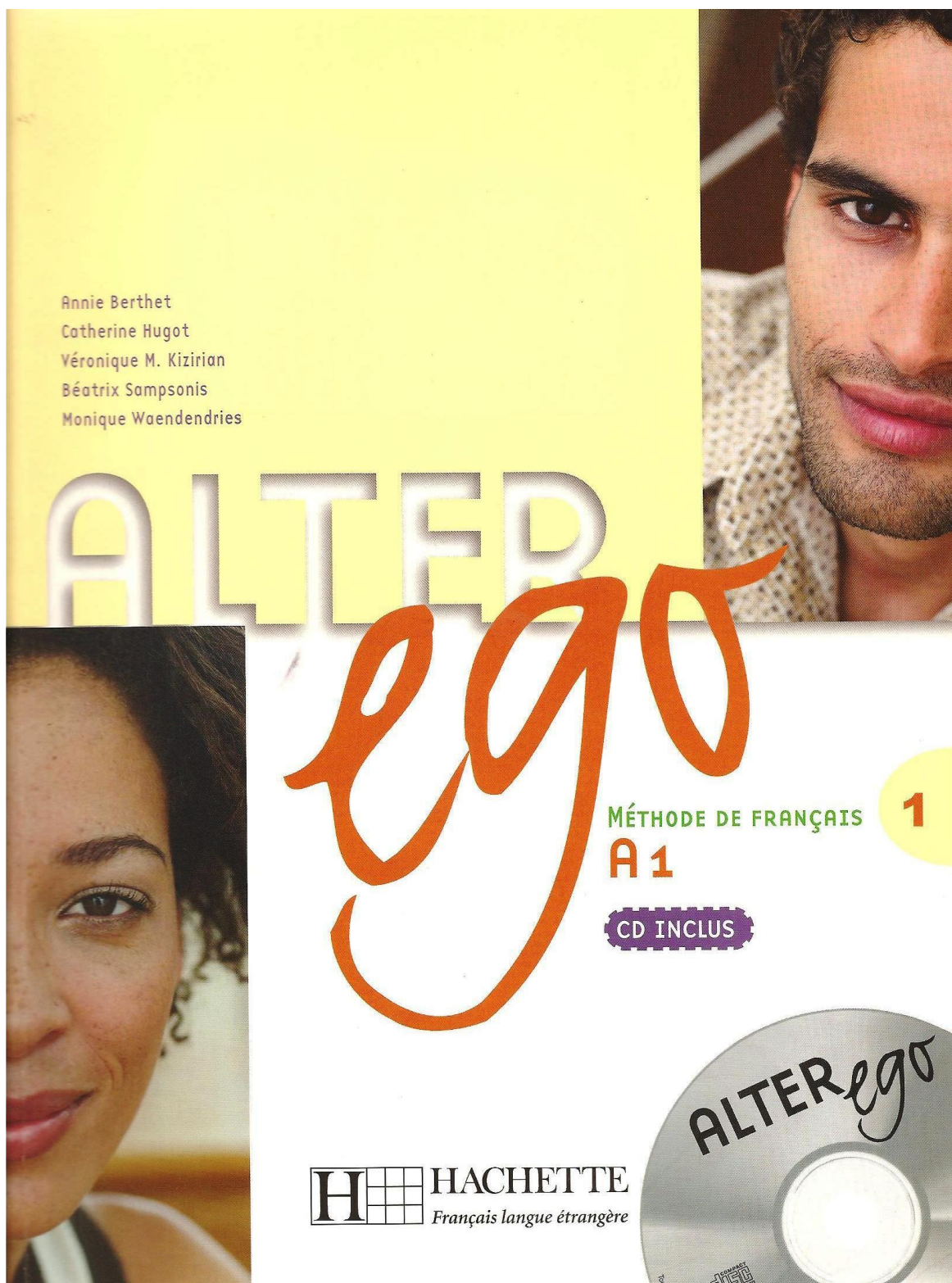
Como a maioria das instruções não difere das propostas dos exemplos 1 e 2 acima, seu caráter é predominantemente comunicativo e os aspectos culturais e de compreensão do outro (movimento da alteridade) não são percebidos.

Enfim, creio que a melhor propaganda do método é a própria capa, como vemos abaixo: além do título impactante – *Alter ego* (o outro eu) – que faz menção a um dos elementos cruciais da abordagem intercultural no ensino-aprendizagem de LE, que é o encontro com a alteridade, na imbricação da idéia que eu tenho de mim mesmo com a idéia que eu faço do outro e de como eu imagino que ele me percebe, a capa também utiliza as imagens do rosto de uma moça e de um rapaz morenos, que fogem do estereótipo que qualquer estrangeiro que desconhece a diversidade étnica presente no tecido social francês atual teria.

---

<sup>102</sup> No original : « Vous voulez faire des économies. Comment gérez-vous votre budget consommation ? a) Réfléchissez à votre consommation et répondez. b) Avec votre voisin(e), comparez votre budget consommation. »

<sup>103</sup> No original : « A. Répondez. D'après les dialogues, quels sont les différents modes de paiement dans les magasins ? Comment réglez-vous en général vos achats ? B. Observez le schéma suivant et répondez. [...] Quels sont les deux principaux modes de paiement des Français ? Comparez avec votre pays. »



Ao fazermos um balanço do percurso da análise de alguns manuais representativos de sua metodologia dentro de uma leitura e um olhar intercultural, observamos alguns pontos recorrentes entre grande parte deles, apesar de alguns se situarem em metodologias e momentos distintos da didática das línguas:

- Através do seu conteúdo programático, os métodos geralmente tentam estabelecer uma relação de naturalidade com o aluno-destinatário através de clichês, estereótipos, valores e opiniões do mundo representado no manual.
- Através de um discurso pasteurizado da língua e da cultura alvo, o método veicula uma “consciência comum da nação” (Bourdieu, 1998:35), bem como uma língua comum da nação, pois raramente suas nuances ou outros modos de falar são revelados ao aluno estrangeiro.
- O aluno é exposto a uma representação das práticas culturais do outro, práticas essas descritas como sendo características, pois evocam a relação de pertencimento. Daí, talvez, a dificuldade, para os franceses (no caso, os autores, as editoras), em representar nos métodos minorias étnicas e culturais, dentro de um conceito de divulgação e propagação de uma França harmoniosa e palatável no exterior, uma vez que eles próprios têm sérios problemas em reconhecer o pertencimento dessas minorias dentro de sua realidade.

Apesar de termos destacado três etapas maiores no percurso da didática das línguas até o presente momento e o espaço ocupado pela abordagem inter(cultural) no ensino-aprendizagem de uma LE até os dias de hoje, sabemos que, na realidade, não existe essa linearidade metodológica nas práticas pedagógicas nas aulas de LE. O contexto da sala de aula é mais lento em absorver mudanças; idem para os centros de formação de professores. Resta desenvolver junto a alunos e docentes uma conscientização e sensibilização ao que é interculturalidade e seu papel no ensino-aprendizagem de LE nos dias de hoje.

Uma grande dificuldade que se observa nos manuais de FLE até os dias de hoje é mostrar um pouco mais da diversidade cultural e social de seu país: é coisa rara encontrar um personagem desempregado, com uma profissão menos prestigiosa, que venha de uma família muçulmana, portuguesa ou africana, que more na periferia etc. A busca é sempre por assuntos e personagens que causem ‘boa impressão’, como se o manual sofresse também do mesmo mal que os interlocutores sofrem quando se comunicam em língua estrangeira e preferem utilizar uma via mais segura, para a preservação de suas próprias



identidades, para que não venham a ter ou causar problemas de ‘face’<sup>104</sup>, seja pela inadequação de uma expressão ou de uma atitude ou da própria dificuldade de lidar com as diferenças implícitas e explícitas no confronto de línguas e culturas diferentes. A impressão que se tem é que os conceptores de manuais para o ensino de FLE preferem correr menos riscos, principalmente nos assuntos que envolvem elementos socioculturais, para garantir sua atuação editorial no mercado com algo ‘vendável’ e que não os exponha a um provável fracasso que eventualmente venha prejudicar um próximo lançamento.

Auger (2001, 2003, 2006) mostrou no quê os métodos de FLE contribuem para dar uma certa imagem das alteridades e, assim, operar uma alterização dos mundos contemporâneos. Eles propõem, inevitavelmente, uma visão do mundo ou da cultura alvo, geralmente provenientes das conjecturas, das experiências e percepções dos autores dos manuais.

Ora, grande parte do discurso de um método caracteriza-se pela generalização, dados nem sempre passíveis a comprovação, mas veiculados como verdade pela voz indiscutível do autor que, também por ser nativo, impõe-se como autoridade legitimada pela sua identidade nacional. Em contrapartida a essa noção de *expert* (perito), Zarate (1998) propõe a noção de *informateur* (informador), como descreve abaixo:

A noção de informador é muito mais estimulante porque ela ressalta a relação orgânica entre a informação dada, aquele que dá e os interesses que este último garantiu sobre esta informação. Não se trata de negar o interesse de uma palavra de conhecedor, mas de ressaltar em que condições ela pode ser introduzida num processo de interpretação: o aluno deve ser capaz de avaliar a qualidade científica de um discurso que, de outro modo, lhe será proposto como palavra de autoridade. [...] Nesta abordagem, o aluno aprende a avaliar a qualidade descritiva das informações veiculadas, não em função de uma legitimidade duplamente importada e imposta, mas segundo um dispositivo de interpretação que ele deve aprender a construir e utilizar.<sup>105</sup> (Zarate, 1998: 42-43)

---

<sup>104</sup> Para melhor explicitação da noção de face - *face work* cf.: Kerbrat-Orecchioni, C. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, 1992, t. 2, p. 166-175; Almeida, A. E. de. *O ritual comunicativo na aprendizagem do Francês Língua Estrangeira*. 2002. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - FFLCH, USP, S. Paulo, p. 43-48.

<sup>105</sup> No original: «La notion d’informateur est beaucoup plus stimulante parce qu’elle souligne davantage la relation organique entre l’information donnée, celui qui la donne et les intérêts que ce dernier a gagés sur cette information. Il ne s’agit pas de nier l’intérêt d’une parole d’expertise mais de souligner à quelles conditions celle-ci peut être introduite dans une démarche d’interprétation : l’élève doit être en mesure d’évaluer la qualité scientifique d’un discours qui, sinon, lui serait proposé comme une parole d’autorité. [...] Dans cette approche, l’élève apprend à évaluer la qualité descriptive des informations apportées, non pas en fonction d’une légitimité

Entendemos então que a noção de informador privilegia os passos de construção de conhecimentos, bem como a relação entre a informação dada, quem a dá e os interesses que este último imprime nesta informação, cabendo ao professor e ao aluno avaliar, mensurar as ‘verdades’ desse discurso proposto que, de outro modo, lhes seria oferecido como discurso autoritário, forma absoluta e verdadeira de conhecimento.

Deste modo, o aluno é estimulado a exercer e a exercitar seu direito interpretativo e a não se posicionar no papel de “**não-nativo sem voz**” (Zarate, 1998), noção esta que remete ao que Galisson (1982) defende ao recomendar que o professor, mais do que transmitir “*savoirs*” (conhecimentos, como por exemplo, a gramática, o léxico etc.) e “*savoir-faire*” (interagir e negociar na língua e cultura alvos) precisa reconhecer o aluno como sujeito na sua totalidade e complexidade, levando em conta seu lado afetivo, muito mais do que a satisfação das necessidades de linguagem, o que significa ampliar a noção de “*savoir-être*” (saber compreender, aceitar, interpretar, integrar outras culturas, atitudes e valores, além de servir de mediador cultural), inserindo a noção de “*pouvoir-être*”, i.e., comprometer o aluno num tipo de pedagogia que lhe propicie meios de se construir como sujeito falante e atuante numa língua e numa cultura de aprendizagem para, justamente, aprender a posicionar-se como um **não-nativo com voz**.

O problema que se coloca em termos mais recentes não é apenas em relação ao tipo de cultura (comportamental, enciclopédica, antropológica...) que se deve ensinar ao aprendiz de FLE, mas também sobre os desejos e necessidades desse aluno em relação à cultura alvo. Galisson (1987) ressalta que:

com poucas exceções, os estrangeiros não ambicionam se passar por nativos, mas sim serem aceitos pelo que são. Por essa razão, a cultura estrangeira é bem menos uma soma de conhecimentos para se acumular do que uma chave para compreender os outros e ser compreendido por eles.<sup>106</sup> (Galisson, 1987:124)

O que isto implica em termos de aprendizagem, dentro de uma ótica intercultural, é que o acúmulo de informações e de conhecimentos não garante o modo como se deve

---

doublement importé et imposé, mais selon un dispositif d’interprétation qu’il doit apprendre à construire et à utiliser. »



agir, comportar e ser diante da diferença. É importante, portanto, que a comunicação desejada em LE não se limite a meras trocas de informação, mas que permita “ser” com os outros, falar a partir de si mesmo. A intersubjetividade e a interação situam-se no centro da comunicação intercultural, daí a importância de poder se expressar, i.e., falar por si, de si e com os outros.

Ora, depois de tudo que foi tratado sobre a perspectiva intercultural, sabemos que as descrições de fenômenos sociais ou descrições de comportamentos a respeito do(s) país(es) e dos locutores da língua alvo permanecem na superfície de uma reflexão e conscientização mais profundas que uma abordagem intercultural pode levar a professores e alunos de uma LE, conscientes de seu papel na sociedade em que vivem e que querem para si e para as futuras gerações.

Assim, cremos que com a introdução e aplicação de uma perspectiva intercultural na aula de LE, a universalidade do método pode e deve ser questionada, cabendo ao professor adaptar, transgredir, selecionar aquilo que deve ser explicitado e ensinado aos alunos, levando-os a refletir sobre sua formação como indivíduos e como atores sociais na sua própria cultura e no contato com outras culturas; enfim, personalizar, o que no linguajar dos mais jovens significa ‘customizar’ a ferramenta pasteurizada importada denominada método.

Mas como ensinar a perspectiva intercultural? Quais são seus princípios, suas orientações? O que já vem sendo feito a respeito? É a essas perguntas que nos dedicamos no capítulo que segue.

---

<sup>106</sup> No original: « qu'à quelques exceptions près, les étrangers n'ambitionnent pas de passer pour des natifs, mais d'être acceptés pour ce qu'ils sont. À ce titre, la culture étrangère est moins une somme de connaissances à engranger, qu'une clé pour comprendre les autres et être compris d'eux. »

## **CAPÍTULO 3**

### **COMPETÊNCIA INTERCULTURAL. DIDÁTICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

*“Aprender a ir ao encontro do outro é aprender a reconhecer nele aspectos singulares e universais que, amalgamados em proporções variadas, resultam na sua identidade cultural.”*

Martine Abdallah-Pretceille

#### **3.1. INICIATIVAS NA DIDÁTICA DO INTERCULTURAL**

Os trabalhos mais recentes publicados na área da didática das línguas dão conta de que o estudo de outras culturas e a aprendizagem de um idioma são considerados indissociáveis (Abdallah-Pretceille, 1986, 1996, 2005; Byram, 1992; Zarate, 1986, 1995; Kramersch, 1993, 1998). Toda língua, ao refletir uma visão de mundo e dar sua interpretação dele, constitui-se em um dado cultural, tornando-se tanto significado quanto significante cultural. Nesta concepção dialética de língua-cultura, o componente cultural na aula de LE passa a ser apresentado não mais como elemento exclusivo da língua alvo, mas em sinergia com a cultura do aprendiz; de outra maneira, pode-se dizer que são os comportamentos intersubjetivos que são priorizados, uma vez que, ao estabelecer uma relação com o outro, esta relação acaba remetendo à identidade própria de cada indivíduo, à identidade na relação e na comunicação.

Assim sendo, a interculturalidade assume o plano relacional da dimensão cultural; para compreendê-la, devem-se considerar os seguintes elementos interrelacionados, segundo Byram e Risager (1999:58):

- A cultura como aspecto da competência comunicativa que coloca o aprendiz em contato com o mundo cultural de um determinado grupo de falantes nativos;
- Capacidade para refletir e analisar a própria cultura a partir de uma perspectiva externa, e capacidade para compreender sua relação com outras culturas, a fim de facilitar a comunicação em interações significativas;
- Capacidade e responsabilidade do professor de LE para ajudar os alunos em seu processo de compreensão do outro e da alteridade, como base fundamental para a aquisição e desenvolvimento de sua competência comunicativa (inter)cultural: professor como mediador intercultural entre os que aprendem e o universo representado pelas línguas e culturas estrangeiras.

De acordo com Byram e Rasinger (1999), o objetivo do professor não é modificar os valores de seus alunos, mas sim explicitá-los, fazendo-os chegar à consciência do aluno quando este reage de forma crítica aos valores dos outros. Portanto, em termos de valores, o ensino de LE pode promover o respeito à dignidade humana e à igualdade dos direitos do homem para todos, enquanto base de toda interação social em uma convivência democrática.

Um exemplo de material pedagógico que poderia não só inspirar, mas instrumentalizar muitos professores no tratamento da interculturalidade em sala de aula de LE (e que muito contribuiu para a idealização e formatação do curso-piloto aplicado aos graduandos de francês na FFLCH-USP) é o manual *Miroirs et fenêtres - Manuel de communication interculturelle* (Huber-Kriegler, M.; Lázár, I.; Strange, J., 2005), lançado pelas Edições do Conselho da Europa. Este manual foi concebido justamente para tentar dar conta do grande desafio atual de uma Europa cada vez mais pluricultural e plurilíngue ao destacar o papel que o ensino de línguas pode exercer na qualidade das relações, na intercompreensão e no respeito mútuo entre os cidadãos da Europa.

Dada a pluralidade de línguas que integram cada vez mais a comunidade européia e com o intuito de permitir maior comunicação e troca entre as diversas línguas e culturas pertencentes a esse conglomerado, o Conselho da Europa, através do seu braço lingüístico *Centre européen pour les langues vivantes - CELV* (Centro Europeu para as Línguas

Modernas), dentre inúmeros projetos, instituiu um programa a médio prazo (2000 - 2003) denominado *Competência em comunicação intercultural na formação de professores*<sup>107</sup> e que resultou na obra *Mirrors and windows - An intercultural communication textbook* (Espelhos e janelas - Manual de comunicação intercultural). Dando seqüência ao projeto, seguiu-se um outro denominado *A comunicação intercultural na formação dos professores*<sup>108</sup> (2004 - 2007), que resultou da versão francesa do mesmo manual - *Miroirs et fenêtres - Manuel de communication interculturelle*, citado acima.

Sua proposta, já podendo ser percebida no título, pretende levar o usuário (que pode ser tanto o aluno, o professor em formação — contínua e/ou em autonomia quanto o formador) a refletir sobre aspectos da sua própria cultura e a de outros; enfim, “ter prazer com as imagens fascinantes que seu espelho poderia refletir e que você poderia interceptar nas inúmeras janelas abertas para o mundo”.<sup>109</sup> Seu uso visa aos cursos de formação de professores como manual prático sobre a comunicação intercultural ou como material didático de apoio em cursos de língua estrangeira e de didática das línguas. Seu principal objetivo de aprendizagem é ajudar a construir uma competência comunicativa intercultural, compreendendo sete unidades independentes umas das outras, podendo ser utilizadas de acordo com os assuntos tratados em sala de aula. No final do livro, algumas notas e idéias complementares, conselhos e sugestões de atividades extras são colocadas para utilização dos professores e formadores. Todas as unidades são estruturadas da seguinte forma:

- **Introdução** - informações gerais sobre o tema da unidade;
- **Refletir sobre sua própria cultura** - questões e propostas que pretendem levar o aluno a refletir sobre seus próprios costumes, valores, atitudes;
- **Descobrir outras culturas** - textos, exercícios e projetos que encorajam o trabalho em autonomia e uma mente mais aberta para outras culturas;
- **Trabalho com a língua** - atividades que permitem que o aluno aprenda aspectos da língua através da cultura (Huber-Kriegler, M; Lázár, I; Strange, J., 2005:12).

---

<sup>107</sup> No original: « Compétence en communication interculturelle dans la formation d'enseignants »

<sup>108</sup> No original: « La communication dans la formation des enseignants »

<sup>109</sup> No original: « prendre plaisir aux images fascinantes que pourrait vous renvoyer votre miroir et que vous pourriez intercepter aux nombreuses fenêtres ouvertes sur le monde ».

Por visar atingir uma clientela predominantemente européia, nada mais natural do que utilizar exemplos extraídos de situações vividas por membros da comunidade européia ou que fazem parte do seu ideário/imaginário. Assim, lideram as ocorrências de situações lingüísticas (exemplos de mal-entendidos, contrastes de uma língua para outra, modos de dizer etc.) e confrontos socioculturais (estereótipos, choque cultural etc.) França e Grã-Bretanha (19 exemplos cada), seguidas da Hungria (13), Holanda (11), Polônia (8), EUA (8), Áustria (7), países árabes (6), Grécia e Alemanha (3 cada), Israel (3), Itália e Estônia (2 cada) e Armênia, Finlândia, Luxemburgo, Espanha, Portugal, Eslovênia, Rússia, Romênia, e Turquia (1 cada). Algumas situações foram descritas contrastando a Europa do Norte com a Mediterrânea (4 cada). Como o manual foi concebido para um público que fala e/ou aprende o inglês (manual em inglês) e que fala e/ou aprende o francês (manual em francês) compreende-se o porquê de tantos exemplos sobre ambas as línguas e nacionalidades. Os países de origem dos autores do manual são Hungria (Ildikó Lázár), Holanda e Grã-Bretanha (John Strange) e Áustria (Martina Heber-Kriegler), o que pode ser percebido pela presença maior de exemplos. Da Espanha e de Portugal, apenas um exemplo de cada.

Enfim, esta classificação apenas denota uma falta de coesão ainda vigente na própria abordagem que o europeu faz da sua pluralidade nacional e lingüística e da dificuldade inerente ao ser humano de pensar no e o outro.

O manual *Miroirs et fenêtres* é um exemplo do que pode ser feito na didática do intercultural com grupos de trabalho compostos por formadores e professores de diversos países, através do Conselho da Europa e seus programas, e que serão apontados brevemente no item seguinte.

### **3.1.1 A interculturalidade em programas do Conselho da Europa**

Atualmente, o Conselho da Europa reúne a quase totalidade dos países do continente europeu (46 Estados-membros). Seu objetivo é de criar um espaço democrático e jurídico comum, reunindo os preceitos que constituem a Convenção Européia dos Direitos do Homem, bem como outros textos de referência sobre a proteção do indivíduo.

Tendo sido criado em 1949, depois da II Guerra Mundial, ele se tornou o símbolo histórico da reconciliação.

Uma das inúmeras atribuições do Conselho da Europa é orientar o desenvolvimento de sistemas educativos dos países membros para uma conscientização da diversidade cultural. Existem três tipos de projetos distintos, a saber:

- o projeto assimilacionista, que favorece a implantação de programas especiais destinados a alunos culturalmente “diferentes” ou saídos da imigração, para que aprendam a língua da cultura majoritária e se integrem nos programas educativos nacionais;
- o projeto integracionista, que promove uma educação para todos, orientada para a descoberta da diversidade e para a formação de competências e atitudes, com o intuito de melhorar as relações interculturais;
- o projeto humanista, que questiona os sistemas educativos nacionais a respeito da sua capacidade em responder às exigências socioculturais atuais na Europa, principalmente em relação à transmissão de saberes e de competências que vão permitir aos cidadãos de diversas origens participar plenamente de uma sociedade democrática multicultural.

Dentre os vários programas em curso voltados para a educação intercultural destacamos: o programa **Comenius**, que contribui para a promoção de uma conscientização intercultural organizando atividades internacionais como o desenvolvimento de iniciativas interculturais nas escolas, a formação intercultural para professores, a educação dos filhos de trabalhadores migrantes, ciganos etc.; o programa **Erasmus**, que destina-se também à formação de professores, encorajando a mobilidade de estudantes e professores dentro dos países da comunidade europeia; o programa **LINGUA**, que promove a aprendizagem de línguas estrangeiras, a fim de favorecer as trocas e as relações entre os países, ou o programa **Tempus**, voltado para os países do Leste Europeu, cuja missão é favorecer às novas gerações o conhecimento de suas culturas e possibilitar sua interação com as mesmas.

### **3.1.2 O Centro Europeu para as Línguas Modernas – Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV)**

O CELV foi criado pelo Conselho da Europa para que os cidadãos europeus pudessem se comunicar utilizando as diferentes línguas faladas na Europa dentro de um espírito de compreensão mútua. Seu papel é de servir de catalizador das reformas de ensino e aprendizagem das línguas dos países membros do Conselho da Europa.

Entre 2004 e 2007, o programa sobre « As línguas para a coesão social: a educação para as línguas dentro de uma Europa multilingüe e multicultural » compreendeu 22 (vinte e dois) projetos divididos em quatro temas:

- indo de encontro à diversidade lingüística e social;
- a comunicação numa sociedade multicultural;
- a comunicação intercultural na formação dos professores (ICCinTE) ;
- língua e educação para o plurilingüismo (LEA) ;
- competência intercultural para o desenvolvimento da mobilidade profissional (ICOPROMO) ;
- conhecer-se melhor para melhor se compreender (Gulliver).
- desenvolvimento profissional e ferramentas de referência;
- abordagens inovadoras e novas tecnologias.

O CELV investe desde 1995 na promoção de abordagens inovadoras na área da educação e didática das línguas. Suas atividades se inscrevem na organização e subvenção de programas e projetos de pesquisa e desenvolvimento a médio-prazo, conduzidos por equipes internacionais com alto grau de excelência, com ênfase na formação de formadores multiplicadores, na promoção do desenvolvimento profissional dos professores e na criação de uma rede de excelência. O CELV defende a preservação da diversidade lingüística e cultural, além de encorajar o plurilingüismo e o pluriculturalismo dos cidadãos europeus. Atua através de atividades complementares junto à Divisão das

Políticas Lingüísticas, órgão do Conselho da Europa encarregado de elaborar políticas e ferramentas de planejamento político na área de educação para as línguas.

Como a imigração e o projeto de integração dos países europeus sempre caminharam de forma paralela, as preocupações nas áreas de educação (desde a didática das línguas até a educação para a cidadania), cultura e economia acabaram impulsionando os estudos e a pesquisa nessas áreas, razão pela qual a quase totalidade de literatura concernente à interculturalidade ser proveniente de países da Europa. Fora da Europa, merecem destaque os trabalhos e pesquisas nessa área feitos no Canadá, mais especificamente em Quebec, pelo fato da grande entrada de imigrantes em seu território e da necessidade de se construir formas de se organizar um mesmo espaço democrático para a coexistência de várias etnias, culturas e línguas. Da mesma forma que Quebec tem o Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ, como órgão regulador dos parâmetros educacionais da província de Quebec, a comunidade europeia, cada vez mais plurilingüe e pluricultural, onde cada país-membro tinha seus próprios parâmetros e suas próprias diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras, viu a necessidade de estabelecer um dispositivo curricular comum a todos os seus membros, que desse unidade à didática das línguas e, conseqüentemente, ao mercado editorial de métodos de LE. Assim, foi criado, em 2001, o *Cadre européen commun de références pour les langues* – CECR, cujas diretrizes para uma pedagogia intercultural são apontadas no item seguinte.

### **3.1.3 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**

O Quadro Europeu Comum de Referência<sup>110</sup> para o ensino das línguas na Europa – QECR – foi criado em 2001 com o objetivo de tornar os sistemas educativos europeus mais competitivos, de melhorar a qualidade das formações ministradas, a fim de permitir aos indivíduos desenvolver-se e realizar-se plenamente enquanto indivíduos, cidadãos, membros da sociedade e agentes econômicos.

Os parâmetros apresentados no QECR (2001) em relação à interculturalidade na aprendizagem de uma LE dão conta de que:

---

<sup>110</sup> Em francês, CECR: *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001).



O aluno de uma segunda língua (ou língua estrangeira) e de uma segunda cultura (ou cultura estrangeira) não perde a competência na sua língua e cultura maternas e a nova competência em curso de aquisição também não é totalmente independente da precedente. O aprendiz não adquire duas maneiras estrangeiras de agir e de se comunicar. Ele torna-se *plurilingüe* e aprende a *interculturalidade*. As competências lingüísticas e culturais relativas a cada língua são modificadas pelo conhecimento da outra e contribuem para a conscientização, para as habilidades e para as realizações interculturais. Elas permitem que o indivíduo desenvolva uma personalidade mais rica e mais complexa e aumente sua capacidade para aprender outras línguas estrangeiras e se abrir a novas experiências culturais.<sup>111</sup> (Conselho da Europa, 2001, p. 40)

Um dos objetivos primordiais do ensino de LE dentro dos seus estatutos é “favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendiz e de sua identidade, em resposta à experiência enriquecedora da alteridade no que diz respeito à língua e à cultura”<sup>112</sup> (1.1). No capítulo 5, intitulado “As competências do utilizador/aprendiz” (p. 82-101), encontramos a enumeração das habilidades e saberes apontados como necessários no ensino-aprendizagem das línguas. Em relação ao aprendiz, o Quadro afirma que as competências lingüísticas e culturais “permitem que o indivíduo desenvolva uma personalidade mais rica e mais complexa, aumente sua capacidade para aprender outras línguas estrangeiras e se abra a experiências culturais novas”.<sup>113</sup> (Introdução). Ele não introduz a dimensão cultural de forma temática, e sim através da conscientização intercultural, das habilidades e saberes. A interculturalidade é reconhecida como um componente necessário da didática de línguas e está inserida no quadro das competências gerais (*compétences générales*) e não das competências comunicativas da linguagem (*compétences communicatives langagières*). Na seqüência como aparecem no Quadro, são essas as competências gerais:

---

<sup>111</sup> No original: « L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou culture étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. »

<sup>112</sup> No original: « favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture ».

<sup>113</sup> No original: « Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles ».

- Saber (*savoir*) – conhecimento declarativo que inclui o conhecimento de mundo, o conhecimento cultural e a conscientização cultural;
- Saber-fazer (*savoir-faire*) – habilidades e competência, tanto no plano prático quanto no plano intercultural;
- Saber-ser e saber-estar (*savoir-être*) – competência existencial
- Saber-aprender (*savoir-apprendre*) – capacidade de aprender.

Esses quatro componentes foram apontados por M. Byram e G. Zarate (1994) para a aquisição de uma competência intercultural. Como os dois autores foram também relatores dos dispositivos que nortearam os parâmetros curriculares do QEER, é natural que tenham sido integrados ao documento. Esses saberes reagrupam os pontos de vista, os conhecimentos, as capacidades de interpretação e de relação, as capacidades de descoberta e de interação, e a visão crítica no nível cultural e puderam ser levados em conta na avaliação da participação e engajamento dos alunos do curso-piloto sobre noções e práticas interculturais por nós organizado e ministrado, e que faz parte deste projeto de pesquisa.

**Do saber (*savoir*):** o conhecimento declarativo (ver 5.1.1. p. 82-83) é entendido como um saber cultural, que implica no conhecimento do mundo a partir da língua, bem como de diversos outros saberes e competências, ligados a aspectos da vida cotidiana, dos valores, crenças e comportamentos. Resulta da experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento acadêmico). Toda a comunicação humana depende de um conhecimento partilhado do mundo. No que diz respeito ao uso e à aprendizagem de línguas, o conhecimento que é posto em marcha não se encontra relacionado diretamente com a língua e a cultura de forma exclusiva.

O conhecimento empírico relacionado com a vida quotidiana (organização do dia, horas de refeição, meios de transporte, comunicação e informação), no domínio público ou no privado, é também essencial para a gestão de atividades lingüísticas numa língua estrangeira. O conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais de outros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum etc., são essenciais para a comunicação intercultural. Estas diferentes áreas do conhecimento variam de indivíduo para indivíduo e podem ser específicas de uma cultura, mas de qualquer forma, estão relacionadas com parâmetros e constantes mais universais.

Ora, o conhecimento da cultura estrangeira (não importando o tipo de abordagem) sempre acompanhou a aprendizagem de uma nova língua. Os objetivos do desenvolvimento da habilidade para interagir com a cultura estrangeira fazem parte da maior parte das propostas curriculares, pois são essenciais para se exercitar uma competência comunicativa. A ênfase colocada sobre a terceira categoria – o saber-ser/estar foi impulsionada ao longo dos anos 90 e esta categoria é importante dentro da discussão de uma conscientização intercultural, daí nossa surpresa de que essa noção tenha sido incluída na primeira categoria, que comporta o saber ou conhecimento, embora tenha sido sempre ligada à noção de competência existencial.

**Do saber-fazer (*savoir-faire*):** esta competência (ver 5.1.2. p. 84) refere-se à capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira, de reconhecer e utilizar estratégias variadas para entrar em contato com estrangeiros, de atuar como mediador cultural entre sua própria cultura e a cultura estrangeira e administrar de modo eficaz as situações de malentendidos e de conflitos culturais. Na definição de Byram e Zarate (1994:13), trata-se da “capacidade para integrar saber-ser, saber-aprender e saberes em situações específicas onde os contatos biculturais se estabelecem”.<sup>114</sup>

Pensar a educação no âmbito da interação pressupõe um redirecionamento principalmente em relação às práticas educativas. De forma geral, tais práticas colocam a aprendizagem dos alunos na ordem de um saber (*savoir*) e de um saber-fazer (*savoir-faire*). O primeiro está relacionado com o conhecimento em si enquanto o segundo está relacionado com as capacidades de resolução de problemas, utilização de materiais etc. Não existe, de imediato, uma preocupação com a formação do indivíduo ou o saber-ser/estar (*savoir-être*). As relações que se estabelecem sob a perspectiva de um saber e um saber-fazer estão estruturadas nos pressupostos de uma educação tradicional. Ainda encontramos na sala de aula uma relação que se estrutura verticalmente, onde o professor detém o poder do conhecimento e o aluno é aquele que recebe e incorpora tal conteúdo.

A competência de realização, quer se trate de guiar um carro, tocar violino ou presidir a uma reunião, depende mais da capacidade para pôr em prática procedimentos do que do conhecimento declarativo.

**Do saber-ser** (*savoir-être*): a competência existencial (ver 5.1.3. p. 84-85) pode ser entendida como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles.

A noção de saber-ser/estar imbrica-se na língua, na sua utilização em situações culturalmente marcadas. A aprendizagem da comunicação em LE é assim colocada sob o signo da atividade social inerente a qualquer grupo humano. Esta realidade lingüística, cultural e social não se limita à transmissão de informações, mas sim a uma sensibilização às especificidades culturais, a uma conscientização tanto das semelhanças quanto das diferenças que podem existir entre a(s) cultura(s) de base do aprendiz e a(s) cultura(s) da língua de aprendizagem.

O saber-ser/estar remete à curiosidade e abertura, à atitude em revisar sua desconfiança em relação às outras culturas e sua fé na própria cultura. Em outros termos, trata-se de uma vontade de relativizar seus próprios valores, suas próprias crenças e comportamentos, de aceitar que eles não são necessariamente os únicos possíveis e os únicos adequados, e de aprender a considerá-los do ponto de vista de uma pessoa de fora, que possui um conjunto de valores, crenças e comportamentos diferentes. Nas palavras de Byram e Zarate (1994:7), o saber-ser/estar compreende a “capacidade afetiva para abandonar as atitudes e as percepções etnocêntricas em relação à alteridade, e a capacidade cognitiva para estabelecer e manter uma relação entre sua própria cultura e uma cultura estrangeira”.<sup>115</sup>

Como a competência existencial tem uma raiz cultural e é, portanto, uma área sensível para as percepções e relações interculturais, o modo como um membro de uma cultura específica exprime cordialidade e interesse pelo outro pode ser entendido por alguém de outra cultura como agressivo ou ofensivo.

**Do saber-aprender** (*savoir-apprendre*): A competência de aprendizagem (ver 5.1.4. p. 85-86) mobiliza as três competências anteriores e apóia-se em competências de diferentes tipos. São capacidades de descoberta e de interação que englobam a faculdade

---

<sup>114</sup> No original: « capacité à intégrer savoir-être, savoir-apprendre et savoirs dans des situations spécifiques où des contacts biculturels s'établissent ».

<sup>115</sup> No original: « capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère ».

de adquirir novos conhecimentos sobre uma cultura ou práticas culturais dadas. Citando Byram e Zarate (1994:9), o saber-aprender implica uma “capacidade para elaborar e para empregar um sistema interpretativo que atualiza as significações, crenças e práticas culturais até então desconhecidas”.<sup>116</sup>

A competência de aprendizagem pode ser concebida como “saber como ou estar disposto a descobrir o outro”, quer esse outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas, ou novas áreas do conhecimento. Dependendo do aprendiz, a competência de aprendizagem pode implicar vários graus e combinações dos aspectos da competência existencial, do conhecimento declarativo e da competência de realização, tais como:

- competência existencial: p. ex., a vontade de tomar iniciativas ou até de correr riscos na interação verbal, de receber ajuda das pessoas com quem interage, como pedir-lhes que reformulem o que disseram em termos mais simples etc., e também a capacidade de atenção ao que é dito, de plena consciência dos riscos de um mal-entendido cultural na relação com os outros;
- conhecimento declarativo: p. ex., o conhecimento de que relações morfossintáticas correspondem a variações de declinação em determinada língua, ou a consciência de que pode haver rituais especiais ou tabus associados a práticas alimentares ou sexuais em algumas culturas, ou que podem ter conotações religiosas;
- competência de realização: p. ex., facilidade em usar um dicionário ou em se orientar facilmente num centro de documentação; capacidade de utilizar meios audiovisuais ou informáticos (p. ex.: a Internet) como recursos da aprendizagem.

Apesar de parecer completo, esse “sistema de atitudes” deixa de lado, como já dissemos, o fundamental — poder ser (*pouvoir-être*) — que abre espaço para o estrangeiro conquistar seu espaço, sendo acolhido pelo outro como um ‘igual’.

É preciso salientar que, desde a instituição do QECR, em 2001, e a partir dessa data, praticamente todos os métodos de FLE procuraram se ajustar a esse novo parâmetro curricular europeu para o ensino, aprendizagem e avaliação das línguas, sendo que a competência intercultural integra seus princípios. Se, por um lado, este procedimento faz com que os conceptores de métodos e as editoras atentem para este tipo de abordagem ao

---

<sup>116</sup> No original: « aptitude à élaborer et à mettre en oeuvre un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues ».

longo do conteúdo programático do método, por outro lado, abre caminho para que muitos equívocos sejam feitos em nome de um ‘conteúdo intercultural’. Daí a necessidade de uma formação ao intercultural dentro da formação geral dos professores de línguas para conhecerem os princípios e fundamentos de uma abordagem intercultural; daí a necessidade de uma formação crítica e reflexiva para os professores de línguas, que saberão separar ‘o joio do trigo’ e que começa pela sua aprendizagem do que vem a ser a competência e a comunicação interculturais.

### **3.2. CONSCIENTIZAÇÃO, COMPETÊNCIA E COMUNICAÇÃO INTERCULTURAIS**

Dentro do conceito interacionista de cultura, deve-se aceitar que não existe cultura melhor nem pior, nem superior, nem inferior. Sabe-se, entretanto, que se trata de uma visão ideal a serviço de uma sociedade também ideal onde os conflitos inerentes aos contatos entre grupos e indivíduos (que se reconhecem ou se apresentam como culturalmente diferentes) seriam resolvidos.

Ao aceitar-se que não há hierarquia entre as culturas, postula-se o princípio ético que considera que todas as culturas são igualmente dignas e merecedoras de respeito. Isto não implica que o aprendiz deva abrir mão de sua capacidade crítica, mas deve utilizá-la com parcimônia quando não entende a complexidade simbólica das práticas culturais. Tal orientação visa a atingir e inibir um inevitável etnocentrismo que pode levar o indivíduo a interpretar as práticas culturais de um grupo e de uma sociedade a partir dos critérios da sua cultura. Se este esforço de compreensão não for feito, a comunicação intercultural estará mais passível de mal-entendidos e encontrará mais dificuldade em ser bem sucedida.

A conscientização intercultural que tanto se deseja despertar no aprendiz é antes de mais nada, sensibilizá-lo ao encontro de indivíduos que se movimentam em culturas diferentes e são levados a construir um sistema de referências que não pertence e não depende nem de um nem de outro, na sua totalidade, mas a um terceiro, que seria então o lugar da interação e do encontro entre as culturas em presença. Além disso, ela reduz o

etnocentrismo, que tende a decodificar e interpretar os comportamentos de outro em função dos nossos modelos culturais, nossas normas e valores. Assim, o etno-relativismo se mostra necessário para verdadeiramente compreender outras lógicas culturais além daquelas com as quais já estamos mais familiarizados.

Trata-se de um processo dinâmico e implica uma conscientização da diversidade das realidades regionais e sociais dos dois mundos, o que leva a uma reformulação da concepção freqüente que têm os alunos de que a língua materna e a língua alvo formam entidades uniformes. Conscientizar-se do fato de que as duas culturas são forças dinâmicas, mais do que entidades estáticas, faz parte do processo de sensibilização à conscientização intercultural.

O conhecimento e a competência culturais, definidos como aspectos da competência em comunicação, podem ser ensinados como elementos das aulas de LE. A conscientização, por outro lado, não é uma competência que possa ser ensinada; ela deve ser desenvolvida pelo próprio aluno. O termo “competência” designa um conhecimento; já a conscientização, é um termo metacognitivo que faz referência a uma atitude. Fenner e Newby (2000) resumem o dilema:

É um erro imaginar que poderemos atingir um ponto em que seremos capazes de compreender completamente o outro, embora não estejamos nem mesmo em condição de atingir tal grau de compreensão de nossa própria cultura e de nós mesmos. Entretanto, nas aulas de LE, é importante abrir-se para uma variedade de encontros com a cultura estrangeira e de fornecer possibilidades de refletir individualmente e num contexto social sobre esses encontros. Isto significa também refletir sobre a multiplicidade de sentidos que existe em toda cultura e que pode ser potencialmente apresentada através de uma variedade de tipos de texto.<sup>117</sup> (Fenner e Newby, 2000:153-154)

Na perspectiva intercultural e na concepção de L. Porcher (1988) aprender uma língua é:

---

<sup>117</sup> No original : « C'est une erreur de croire que nous pouvons atteindre un stade où il nous sera possible de comprendre totalement « l'autre ». Nous ne parvenons même pas à nous comprendre nous-mêmes et notre propre culture à ce point. Cependant, dans la classe de langue vivante, il est important de s'ouvrir à différentes rencontres avec la culture étrangère et de prévoir des occasions de réfléchir à ces rencontres individuellement et dans un contexte social. Cela implique également que l'on réfléchisse à la multiplicité d'interprétations qui existent dans toute culture et auxquelles on peut avoir potentiellement accès par le biais de différents types de textes. »

ser capaz de compreender os sistemas de classificação que permitem o funcionamento de uma comunidade social e, conseqüentemente, de antecipar, numa determinada situação, o que vai acontecer (isto é, que comportamentos convêm ter para estabelecer uma relação adequada com os protagonistas da situação).<sup>118</sup> (Porcher, 1988: 88)

Ora, quando se fala em adquirir competência em uma língua estrangeira não se quer dizer um processo evolutivo, no qual os conhecimentos se somam aos que precedem. O que ocorre é que os novos conhecimentos se confrontam com os mais antigos e mais estabelecidos, desafiando sua posição no jogo de poder dos saberes; desta confrontação dialética surgem novas intuições e idéias. À medida que se adquire competência numa LE, os aprendizes articulam suas novas experiências com as mais antigas, tornando-as relevantes para suas vidas. Assim, os significados tidos como seguros são desafiados, questionados, e novos significados poderão ser produzidos, apesar da tensão permanente entre o que é conhecido, compartilhado, e o que é novo, desconhecido.

O mesmo ocorre na aquisição da competência intercultural. A relação que se estabelece entre a cultura do aprendiz e a cultura alvo é de grande importância para a percepção que tanto aprendizes quanto professores têm da aprendizagem de uma língua, pois expõem não só suas opiniões e crenças, mas também sua identidade e capacidade de distanciar-se da própria cultura. Assim, esta noção de competência ressalta as atitudes para consigo mesmo e para com os outros desde o momento em que o indivíduo sai do círculo que acredita conhecer para adentrar o que acredita desconhecer.

Ora, aprender uma língua é aprender palavras, gramática, comportamentos sociais; é aprender a compreender, a respeitar, a viver na diversidade, dentro de uma perspectiva de integração de saberes (*savoirs*), saber-fazer (*savoir-faire*) e saber-ser (*savoir-être*), preconizados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas como novo paradigma de competências para a avaliação da aprendizagem em LE.

Se, como Perrenoud (1999:7), aceitarmos que competência é "uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles" é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades

---

<sup>118</sup> No original: « être capable de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation)».



individuais que melhor podem servir o processo cíclico de aprendizagem-ensino-aprendizagem.

Muitos professores temem ensinar uma LE dentro de uma perspectiva intercultural por não se sentirem competentes o suficiente. Outros acham que para adquirir uma competência intercultural é preciso já ter um nível de língua bem avançado. Os dois exemplos soam falsos, uma vez que a educação intercultural não visa dotar nem alunos, nem professores com um sem-número de informações ou dados sobre a cultura alvo.

A competência intercultural contém um certo número de ‘saberes’, mas são, sobretudo, o ‘saber-fazer’ e o ‘saber-ser’ que mobilizam a capacidade de se relacionar com os outros, de se comunicar com eles, de interagir. O aprendiz não necessita de um nível de língua muito avançado para aprender os ‘saber-fazer’ e ‘saber-ser’ mais elementares. O professor não é obrigado a ter todo o tipo de conhecimento a respeito da cultura do país cuja língua ensina, mas deve possuir, mais do que qualquer outra coisa, a consciência cultural que vai permitir que encoraje seus alunos a conscientizarem-se da diversidade e a se abrirem a ela, a relativizarem seus pontos de vista e a situarem um fato no seu contexto cultural, tendo sempre como referência sua própria cultura.

Do ponto de vista prático, de acordo com M. Byram (1998), as práticas pedagógicas ainda são muito focadas na aquisição do código lingüístico e no ‘saber usar’ a língua. Na verdade, encoraja-se o aluno a perseverar na aprendizagem da utilização da língua no sentido de que, ainda hoje, apesar da dimensão sociológica do ensino comunicativo da língua, a competência de comunicação seja frequentemente interpretada (principalmente nos níveis iniciante e intermediário) como a capacidade para formular a expressão adequada, visando a uma interação específica. Esses encorajamentos se exprimem em termos de objetivos tangíveis. Entretanto, para D. Lussier (1997), minimiza-se ainda a importância da dimensão cultural no ensino e aprendizagem de línguas.

A competência intercultural traduz-se por um conjunto de saberes ligados à comunicação de recepção ou à cultura-alvo estrangeira. Para Zarate (1986), eles vão permitir interpretar os significados implícitos a partir dos quais se mede o fato de se pertencer a uma determinada comunidade cultural. Para G. Phillip (1993), visam a desenvolver no aprendiz a capacidade de relacionar os referentes, a sair de suas próprias referências com o objetivo principal de se abrir à compreensão do outro.

Nosso interesse, portanto, para que o aprendiz adquira esse conjunto de saberes, se dá pelos seguintes motivos:

- Primeiramente, porque estabelece um elo com o componente cultural que, de acordo com vários pesquisadores tais como M. Abdallah-Preteille, C. Kramsch, G. Zarate, M. Byram, D. Lussier, entre outros, atende a um imperativo pedagógico nos dias de hoje;
- Em seguida, porque constitui um dispositivo importante, tanto por favorecer o acesso à língua e à cultura do outro, dentro de uma ótica de integração ao que é diferente, quanto por sensibilizá-lo à sua própria cultura;
- Finalmente, porque capacita o aprendiz a viver em uma sociedade democrática e pluricultural, praticando uma vivência solidária e tolerante.

Não se pode falar em competência intercultural sem falar em **competência comunicativa**, pois, segundo definição de Hymes (apud Kerbrat-Orecchioni, 1990:29), trata-se do “conjunto de aptidões que permitem que o sujeito falante comunique-se eficazmente em situações culturais específicas”.<sup>119</sup> Este conceito inclui o conhecimento, não apenas do código lingüístico, mas do que dizer, a quem e como, em uma determinada situação. A competência lingüística é uma condição necessária, mas não é suficiente para uma comunicação intercultural bem sucedida. Do ponto de vista da compreensão, o aprendiz deve ser capacitado a poder identificar, reconhecer e interpretar atitudes e comportamentos expressados pelo seu interlocutor nos atos de fala, juntamente com seus implícitos paraverbais e não-verbais. Mesmo quando não está diante de um locutor em carne e osso, o aprendiz precisa das mesmas competências para agir e reagir frente a um telejornal, a um artigo da imprensa, a um filme, a um documentário, a uma novela, a uma música, a um *video-clip*, a uma história em quadrinhos, a um romance, a um quadro de humor etc.

Não se pode falar em competência intercultural sem se **repensar a própria cultura**. Em muitas ocasiões, a comunicação entre as pessoas está cheia de valores que são transmitidos, sem que estejam conscientes disso.

O indivíduo tem necessidade de conhecer suas próprias raízes e de identificar-se com uma nação. Se for cortado de suas raízes, ele perde suas referências e sente-se inseguro, podendo chegar a sentir medo dos outros. Ele não consegue compreendê-los

porque não compreende a si mesmo. Ele não consegue aceitá-los porque não aceita a si mesmo. Não se trata aqui de apagar qualquer referência ou traço das diferenças, de esquecer as tradições locais, os costumes. Trata-se, muito pelo contrário, de prestigiar seu próprio patrimônio cultural, consciente de sua própria identidade cultural, ao mesmo tempo em que aceita e se abre para a riqueza do outro.

Dentro de uma perspectiva intercultural, a competência comunicativa baseia-se na capacidade dos interlocutores em perceber o elemento cultural nas trocas interacionais e saber se comportar de modo adequado ao tipo de situação que compartilham. Como a percepção humana é seletiva, ela leva o indivíduo a se fixar nos fenômenos da vida cotidiana que reafirmam uma concepção preconcebida da realidade. Desta forma, cada um reafirma sua visão da realidade porque vê, prioritariamente, aquilo que a reafirma.

Para evitar que os mal-entendidos sejam a regra e não a exceção é preciso desenvolver a capacidade de **metacomunicação**, i.e., falar não apenas do que a mensagem significa, mas do efeito que ela deveria causar. Comunica-se explicitando como a mensagem deve ser compreendida pelo receptor. Metacomunicar consiste em representar a relação entre mim e o outro. Ela aparece como instrumento essencial de resolução das tensões e conflitos, pois permite que se dê ao outro a imagem que se tem dele. Em uma comunicação intercultural é importante reforçar o sentido literal da mensagem, pois muitas vezes não é evidente para o outro os subentendidos, as pressuposições e os eufemismos utilizados para se dizer algo, principalmente porque se faz achando que está claro para o outro algo que só é óbvio para os mesmos membros de um grupo ou sociedade. Assim, toda experiência intercultural positiva leva o indivíduo a uma transformação. Já não é exatamente o mesmo indivíduo sem, para isso, ser outro. Esta mudança permite chegar às culturas tomando um certo distanciamento. O indivíduo pode, efetivamente, perceber uma situação a partir de um terceiro ponto de referência, que é o encontro dos dois precedentes, e construir uma metacultura porque está consciente dos processos que estão em jogo na sua percepção do outro e de si mesmo. Na comunicação intercultural, não se pode pressupor que o interlocutor vai entender exatamente o que é dito explicitamente, aspecto que não foi questionado durante o auge da abordagem comunicativa.

---

<sup>119</sup> No original: « ...l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques ».

A comunicação não é somente uma questão de troca de informações. Ela implica, de igual forma, interagir com outros indivíduos, compreender seu modo de vida, suas crenças, seus valores e seu comportamento, além de envolver as emoções de alguém diante de elementos que, freqüentemente encontram-se na literatura, na filosofia e na arte, áreas que centralizaram o interesse voltado para uma abordagem enciclopédica na aprendizagem de LE de tantas décadas.

Para começar a superar o desconhecimento do outro e os estereótipos enraizados no imaginário coletivo de uma cultura é preciso ser capaz de criar uma relação de **empatia**; não se trata simplesmente de sentir o que o outro sente, mas de aumentar a compreensão mútua através das emoções.

Assim, através de uma perspectiva intercultural, o ensino de LE pode combinar interesses tradicionais e contemporâneos, sentimento e pragmática, eu e o outro. Para uma comunicação e uma interação mais eficazes, a exigência que se faz recai sobre uma compreensão de mundo menos maniqueísta e mais heterogênea, menos individualista e mais solidária, onde se encontram imbricados objetivos humanistas ligados ao crescimento pessoal, à aquisição de pontos de vista diferentes e à análise crítica de si mesmo e da sociedade que nos cerca.

No nosso ponto de vista e a partir das leituras que fizemos, o objetivo fundamental da aquisição de uma competência intercultural é o **entendimento crítico da alteridade**. Algumas pistas que se abrem para se desatar muitos nós acumulados ao longo da existência são: reconhecer que a cultura de origem influi nas observações empreendidas, nas interpretações e no comportamento; aprender a lançar um olhar empático para as culturas, estando consciente de que os critérios utilizados estão determinados culturalmente, de que nosso modo de ver o mundo não é o único possível, e procurar entender quais são os fatores que condicionam nossa percepção; manter uma atitude crítica aprendendo a enfrentar a dificuldade, o que implica manter o equilíbrio entre a empatia e a distância emocional, necessário para encarar as situações interculturais; habilidade para se tornar mediador entre as culturas por meio da negociação de significados e a aprendizagem da maneira de verbalizar a incerteza, a ambigüidade, as emoções, as diferenças e semelhanças produzidas entre culturas distintas.

Mas como levar o aprendiz a adquirir essa competência intercultural? Como vimos, o que se encontra na maioria dos métodos de ensino de FLE, ainda hoje, são imagens grandiosas e glamurizadas da França (força econômica, parque industrial de ponta, férias em grande estilo, alta costura) que tentam transmitir uma realidade estereotipada, escamoteando e impedindo assim, a construção de uma compreensão de uma realidade diversificada e complexa pela presença dos diversos grupos sociais e etnias que a compõem. Este enfoque informativo apresentado comumente nos manuais de FLE ainda limita uma abordagem menos culturalista que o professor poderia fazer do conteúdo cultural neles veiculado.

É necessário, portanto, passar de uma competência cultural para uma competência intercultural, o que significa passar de uma competência descritiva, explicativa, em que conhecimentos observáveis e nem sempre objetivos levam a um discurso sobre o outro, para uma competência de análise, de reflexão, que permite pensar na alteridade como o diálogo com o outro.

Para isso, alguns critérios devem ser levados em conta, segundo Denis e Pla (2002):

- orientar-se na direção de uma perspectiva de compreensão do outro mais do que em direção a uma explicação da cultura;
- apoiar-se numa epistemologia da complexidade mais do que na simplificação;
- apoiar-se no postulado da heterogeneidade das culturas, do aprendiz, dos procedimentos de ensino e aprendizagens possíveis mais do que no da homogeneidade;
- centrar-se no aprendiz e no seu modo de proceder ao apreender o outro;
- considerar a relação identidade-alteridade inerente a todos os indivíduos, i.e., a presença do outro presente em cada um;
- não basear-se num saber acadêmico mas na cultura e em suas manifestações contextualizadas;
- conceber a comunicação intercultural iniciada na aula de LE como uma preparação para comunicar-se com outros indivíduos.

Na comunicação intercultural, o que mais se leva em conta não é a cultura ou a identidade nacional, mas sim as pessoas, pois “são elas que veiculam ou intermedeiam as

relações entre as culturas” (Ladmiral e Lipiansky, 1989:11).<sup>120</sup> Entretanto, sem identificação das pessoas em co-presença — quem sou eu? quem é você? — torna-se mais difícil estabelecer (ou recusar) contato com o interlocutor. Nesta troca, acontece de se centralizar ou se limitar em um ou mais de um aspecto identificatório (por exemplo: sexual, social, profissional, nacional, ideológico) que entra(m) em jogo para o contato ou a recusa do mesmo. Assim, o processo comunicativo na perspectiva intercultural é concebido como uma atividade que estimula a capacidade interpretativa do outro, sem imposição da maneira de pensar de um ou de outro. É a capacidade de agir em tempo real na comunicação diante de um interlocutor, apreender as diferenças e compreendê-las, graças ao que se conhece do outro e da sua cultura, além de ser capaz de reagir, na seqüência. Os participantes de uma interação possuem várias identidades sociais que os unem a certos grupos e práticas culturais. A língua não é apenas a forma de se referir ao mundo e a tudo que nele há, mas engloba também conotações compartilhadas que ajudam o falante a manter seu sentimento de pertencimento a distintos grupos sociais. A língua também traduz o fato cultural e comunicar consiste sempre em negociar significados culturais — falas, símbolos, atitudes, gestos, postura etc. Portanto, um indivíduo que se mostra competente num determinado contexto pode não sê-lo em outras situações. A competência intercultural nem sempre está vinculada à competência lingüística e o fato de alguém se expressar fluentemente numa LE não significa que sua competência intercultural também seja avançada (e vice-versa). Outro aspecto que pode levar a deduções enganosas é alguém achar que, pelo fato de manter contato estreito com pessoas de um outro país, por exemplo, sua competência intercultural também seja avançada.

### **3.3. O TRIPÉ DA PEDAGOGIA INTERCULTURAL**

Todas as leituras feitas nos mostraram que há um tripé sustentando a pedagogia intercultural e que vai do “eu” ao “outro” para retornar ao “eu” em forma de aquisição da língua estrangeira.

---

<sup>120</sup> No original: « ce sont elles qui véhiculent ou médiatisent les rapports entre cultures ».

### 3.3.1 O trabalho da identidade – percebendo meu eu

Ao processar novas categorias durante a aprendizagem de uma LE, todo aprendiz se vê confrontado com um outro sistema de representação — pois toda língua comunica significados, expressões, valores e interpretações de uma cultura, além de questionamentos voltados para sua própria língua, até então a única legítima para operacionalizar na fala e na escrita sua visão de mundo.

Segundo Ladmiral e Lipianski (1989), a identidade cultural apóia-se em elementos objetivos tais como a língua, as origens étnicas, a herança histórica, a religião etc., mas também em elementos subjetivos impressos na consciência dos membros de uma determinada comunidade:

ela [a identidade cultural] existe primeiramente sob a forma de representação social que permite que uma coletividade defina-se e faça-se reconhecer por outras; esta representação é feita de imagens, símbolos, estereótipos, mitos originários, narrativas históricas que oferecem à consciência coletiva uma figuração de sua “personalidade” e de sua unidade.<sup>121</sup> (Ladmiral e Lipianski, 1989:9-10)

A identidade não é compreendida somente nas suas relações estruturais com a coletividade de base, mas ela se elabora também no confronto permanente com outras identidades.

Dentro da corrente fenomenológica em que se baseia parte dos estudos interculturais, a consciência de si mesmo enquanto identidade específica, individualidade singular, só se constitui na interação estreita com o outro. Assim, para Hegel (apud Ladmiral e Lipiansky, 1989:120), “a consciência de si mesmo só pode ser percebida através do reconhecimento de uma outra consciência; mas, ao mesmo tempo, para se livrar dessa dependência, ela tende a se afirmar como única e, portanto, a excluir o outro”.<sup>122</sup>

Não deixa de ser um grande desafio para o professor de FLE dar conta das premissas de uma abordagem intercultural na sua prática pedagógica, que pressupõe

---

<sup>121</sup> No original: « elle existe d'abord sous forme de représentation sociale qui permet à une collectivité de se définir et de se faire reconnaître par les autres; cette représentation est faite d'images, de symboles, de stéréotypes, de mythes originaires, de récits historiques qui offrent à la conscience collective une figuration de sa "personnalité" et de son unité ».

passar pelas mesmas indagações e questionamentos levados aos alunos em relação à sua identidade, à alteridade e ao tratamento e confronto dos conteúdos culturais locais e trazidos junto com a língua alvo.

O grande desafio da educação intercultural é, por um lado, ajudar o aprendiz a superar a insegurança causada pelo desconhecido e, por outro lado, ajudá-lo a diversificar as experiências de contato com a cultura estrangeira, sem cair na armadilha do estereótipo. Esta tarefa é própria da didática de LE e das culturas, uma vez que a conscientização da diversidade de uma sociedade estrangeira encontra-se ligada à aprendizagem e à utilização da língua dentro de um contexto de comunicação real. Como isto nem sempre atinge seu nível ideal em um contexto artificial de sala de aula em situação exolíngüe, o ponto de partida, em qualquer situação apresentada, deve ser então a identidade do aluno. É De Carlo (1998) quem aponta saídas plausíveis para este cenário:

Pela descoberta de sua cultura materna, ele [o aluno] será levado a compreender os mecanismos para fazer parte de qualquer cultura. Quanto mais consciente ele for dos critérios implícitos de classificação de sua própria cultura, mais capacidade ele terá para objetivar os princípios implícitos de divisão do mundo da cultura estrangeira. Portanto, o objetivo não é apenas pragmático - oferecer ao aprendiz os meios para organizar seu discurso de modo coerente e interagir com os estrangeiros; ele é também e, sobretudo, formador - saber desenvolver um sentimento de relatividade de suas próprias certezas, o que ajuda o aprendiz a dar conta da ambigüidade de situações e de conceitos próprios a uma cultura diferente.<sup>123</sup>  
(De Carlo, 1998:44)

A descoberta intercultural supõe uma identificação passageira com a cultura do outro, uma incursão no imaginário cultural do outro que pode abrir espaço para que eu apreenda como normal ou natural o que para mim pode *a priori* chocar ou parecer estranho. Em relação à identidade, a valorização da cultura estrangeira não implica

---

<sup>122</sup> No original: « la conscience de soi ne peut se saisir qu'à travers la reconnaissance d'une autre conscience; mais, en même temps, pour échapper à cette dépendance, elle tend à s'affirmer comme unique et donc à exclure l'autre ».

<sup>123</sup> No original: « par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique - offrir aux apprenants les moyens pour organiser leur discours de façon cohérente et interagir avec des étrangers -, il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et des concepts appartenant à une culture différente. »



desvalorização da identidade nacional ou vice-versa mas ambas podem desenvolver um olhar positivo entre si (Zarate, 1995).

Dentro dessa perspectiva, os documentos autênticos (filmes, artigos da imprensa, cardápios de restaurantes, enfim, tudo que é produzido no contexto da cultura de aprendizagem sem finalidade pedagógica, dirigido ao público local) continuam a ser muito importantes para aproximar o aprendiz do *modus vivendi* do outro, colocá-lo em contato com a cultura do outro, não para analisá-la como se fosse um objeto estático a ser decodificado, mas para refletir sobre os motivos que condicionam os hábitos e comportamentos diferentes, tentando construir uma visão de mundo mais plural e ampla, onde há espaço para o acolhimento da diversidade.

É justamente na circunscrição citada e a partir dela que nossa pesquisa foi desenvolvida: o aluno de língua estrangeira, mais especificamente de FLE, inscrito na cultura brasileira e, dentro e a partir dela, abrir-se para uma nova cultura e tentar apreender suas dimensões materiais e simbólicas, concomitantemente ao exercício de aprendizagem de uma língua estrangeira que ocorre em relação a uma prática complexa envolvendo três dimensões da pessoa - a afirmação do *eu*, o trabalho do corpo, a dimensão cognitiva - conforme postula Revuz (2001):

Prática de expressão, mais ou menos criativa, [a aprendizagem de língua estrangeira] solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador.[...] Com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem, em harmonia. O sujeito deve pôr a serviço da expressão do seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas lingüísticas. (Revuz, 2001:216-17)

Assim sendo, este trabalho considera o sujeito-falante em sua língua e cultura, pois a integração desses aspectos contribui para a construção de uma relação menos redutora e mais profunda com a língua e a cultura alvos.

### 3.3.2 O trabalho da alteridade – percebendo o outro

Nos dias de hoje, a questão não é mais ‘conhecer a cultura do outro’, mas poder interagir socialmente com ele. Assim, as culturas constituem-se espaços emergentes de interação e de intercompreensão entre os indivíduos e as culturas. **Como integrar então a experiência da alteridade em sala de aula de LE?** Um dos motivos principais na elaboração e experimentação de um dispositivo didático que contemplasse uma perspectiva intercultural no ensino e aprendizagem de FLE foi justamente o de responder a essa questão, que será aprofundada no Capítulo 4 deste trabalho.

A alteridade compõe-se das noções de diferença, de identidade e de relação. Na verdade, o confronto com a alteridade permite que o *eu* construa sentido, invente-se e conscientize-se da sua própria alteridade (Kristeva, 1994); por esse motivo ela poder ser externa ou interna a este *eu*, o que leva a deduzir que a identidade e a alteridade não são noções estáveis, mas mutantes, múltiplas e em movimento.

A relação com a alteridade tornou-se um assunto irreversível para a compreensão do mundo, onde não só as trocas e a circulação de bens e capitais, mas também de indivíduos, grupos, idéias, informação, projetos de vida, dentre tantos outros itens, intensificaram-se dia após dia. No processo dialético da identidade e da alteridade, i.e., das relações entre ‘eu’ e ‘outro’, entre ‘eles’ e ‘nós’, entre o ‘familiar’ e o ‘estrangeiro’, as transformações, tentativas de integração e aceitação da diferença nem sempre são bem sucedidas e não acontecem sem algumas rupturas e crises, não obedecendo a uma somatória sucessiva, seja de rejeição, superação ou de aceitação, seja de abertura ou restrição. Tais dificuldades face à alteridade revelam o traço natural de etnocentrismo do ser humano. Por etnocentrismo, tomamos a definição de Ladmiral e Lipiansky (1989):

O etnocentrismo é inerente a qualquer afiliação a um grupo sociocultural, étnico ou nacional. É correlativo ao mecanismo de distinção que separa o seu do meu, os próximos e os estrangeiros, as “pessoas daqui” e as “pessoas de fora”. [...] Assim, o etnocentrismo é tanto um traço cultural universalmente difundido, quanto um fenômeno psicológico de natureza discriminativa em que qualquer percepção é feita através de uma "grade de leitura" elaborada inconscientemente a partir do que nos é familiar e de nossos próprios valores; esta grade opera um tipo de seleção e

traduz o que é diferente na nossa linguagem habitual, reinterpretando, portanto, a alteridade no registro do mesmo ou, rejeitando-o.<sup>124</sup> (Ladmiral e Lipiansky, 1989:137-138)

O objetivo da abordagem intercultural não é de identificar o outro fechando-o dentro de uma rede de significações, nem de estabelecer uma série de comparações com base em uma escala etnocêntrica. Metodologicamente, concentra-se mais atenção nas relações que o 'eu' (individual ou coletivo) mantém com o outro do que nesse outro propriamente dito (procedimento da etnologia). Assim, dentro dos parâmetros interculturais, a alteridade não é mais um fenômeno objetivo que tenta-se descrever, mas uma relação dinâmica entre duas entidades que constroem sentido mutuamente (Abdallah-Preteille, 2005).

Ora, no confronto com a alteridade os membros de uma comunidade procuram, antes de mais nada, o prazer do reencontro consigo mesmo e a permanência de sua visão de mundo (Zarate, 1986). A sala de aula torna-se então um local privilegiado onde esses mecanismos podem ser questionados, onde outros modos de relação entre as culturas de origem e a estrangeira podem ser propostos, onde paradigmas de uma visão de mundo etnocêntrica e hegemônica podem ser postos de lado em favor de uma percepção e conscientização de um mundo cada vez mais plural, onde as culturas devem buscar um diálogo conciliador e transformador, valorizando a aproximação, sem precisar abrir mão de suas diferenças.

No artigo "A Celebração do Outro", de Maria José R. F. Coracini (2003), a autora confirma a importância desse encontro com o outro no espaço de aula de língua estrangeira:

os estudantes e professores de uma língua estrangeira constituem sujeitos irreversivelmente afetados pela alteridade, bem como pelo estranhamento de si (do eu) que os constitui diante do outro mais ou menos desconhecido, com quem se identificam (de maneira positiva ou negativa). O contato com outras línguas e, portanto, com outras culturas favorece a percepção do estrangeiro que nos habita (Kristeva, 1988), pois esse contato provoca o retorno sobre si

---

<sup>124</sup> No original: « L'ethnocentrisme est inhérent à toute affiliation à un groupe socio-culturel, ethnique ou national. Il est corrélatif du mécanisme de distinction qui sépare le tien du mien, les proches et les étrangers, les "gens d'ici" et les "gens d'ailleurs". [...] Ainsi l'ethnocentrisme est à la fois un trait culturel universellement répandu et un phénomène psychologique de nature discriminative qui fait que toute perception se fait à travers une "grille de lecture" élaborée inconsciemment à partir de ce qui nous est familier et de nos valeurs propres; cette grille opère une sorte de sélection et traduit ce qui est différent dans notre langage habituel en réinterprétant donc l'altérité dans le registre du même ou en la rejetant. »

mesmo, sobre sua própria cultura, criando, assim, um espaço para o questionamento da univocidade e da homogeneidade aparentes e ilusórias que caracterizam todo discurso e com maior razão ainda o discurso de sala de aula. (Coracini, 2003:198)

Para aprender uma LE, é preciso que haja um certo interesse por culturas distintas da sua própria, um interesse em ver o que se pode aprender com as outras culturas. Com o modelo intercultural, atualmente busca-se conhecê-las tal como são, deixando-se para trás o ranço do modelo colonialista, que procurava modificar as culturas não dominantes de modo a torná-las o mais próximo possível das culturas dominadoras.

Para cada indivíduo existe a dificuldade de aceitar a diferença, de explorá-la e de torná-la parte do seu processo de aprendizagem. Como constata C. Revuz (2001):

Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro. (...) É fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver. Há muitas maneiras de eludir essa experiência, porém não será sempre entregar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do Outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento? (Revuz, 2001:229)

De fato, seria ingênuo pensar que é possível compreender plenamente o outro, como também constataram Fenner e Newby (2000). Não conseguimos nem mesmo compreender a nós mesmos, nem nossa própria cultura. Conhecer outras línguas e outras culturas não garante uma compreensão melhor do outro, como também não garante que a compreensão mútua será melhor. São ferramentas necessárias, mas não são suficientes. Vivemos impregnados de atitudes etnocêntricas, por mais paradoxal que isto possa parecer em um mundo cercado de tecnologia inovadora, implementando recursos para aproximarem mais as pessoas ou, pelo menos, fazerem-nas comunicarem-se mais e encurtarem as distâncias entre elas.

Aceitar o outro, com todas as suas incoerências e dificuldades (tal como nós mesmos, se lançarmos um olhar mais realista para ‘nosso próprio umbigo’) não é uma atitude que vem espontaneamente de dentro de nós; é muito mais o resultado de um percurso difícil, que passa pela conscientização intrínseca do nosso olhar em direção ao outro (Ladmiral e Lipiansky, 1989).

Por mais paradoxal que possa parecer, a interação com o estrangeiro pressupõe reconhecê-lo como igual e como diferente. **Reconhecê-lo como igual** é considerá-lo pertencente à mesma humanidade que eu, à mesma 'aldeia global' que sofre com a alteração climática do planeta, com a desigualdade econômica e social; reconhecê-lo como igual é ir ao seu encontro como sujeito, aceitando a porção de alteridade que cada um carrega consigo, i.e., aceitar o estrangeiro contido em nós mesmos pode facilitar nossa tolerância para com o estrangeiro fora de nós (J. Kristeva, 1994). Longe de ser o 'inferno', em alusão à citação de J.- P.Sartre – “o inferno são os outros”<sup>125</sup> - o outro pode ser fator de enriquecimento e de contribuição para superação dos nossos limites, sejam eles de quaisquer níveis - culturais, sociais, psicológicos, espaciais etc. **Reconhecê-lo como diferente** é admitir que existem outras referências, outros costumes, outras maneiras de interpretar os comportamentos do estrangeiro relativizando meu próprio sistema de valores; reconhecê-lo como diferente supõe um movimento de descentralização dos meus próprios paradigmas, o que leva a uma percepção e conscientização da própria identidade cultural. Como ressalta T. Todorov (1988:27), o encontro com o outro nos leva a “esta verdade banal que, ao ignorar a si mesmo, nunca se chega a conhecer os outros: que conhecer o outro e se conhecer é uma coisa só”.<sup>126</sup> Portanto, inserida em um aparente paradoxo, a descoberta e a compreensão da alteridade passa pela compreensão e superação de mecanismos diferenciadores. Para reconhecer as diferenças, é preciso talvez aceitar as semelhanças.

O ensino de LE registra ainda hoje na realidade da sala de aula uma justaposição dos conteúdos (ou disciplinas) que o compõem; ao invés de se entrelaçarem evitando assim uma fragmentação dos campos de conhecimento, se compartmentam, levando o aluno a um aprendizado também compartimentado, fragmentado, em detrimento de um projeto holístico para a didática de línguas e culturas. Assim sendo, é comum distinguir-se a aprendizagem da gramática da aprendizagem da cultura, freqüentemente transmitida através de uma compilação de conhecimentos enciclopédicos sobre o país onde a língua ensinada é falada.

---

<sup>125</sup> No original: « L'enfers, c'est les Autres » (p.75). Consulta em: SARTRE, J-P. *Huis Clos*. Paris: Gallimard, 1947.

<sup>126</sup> No original: « cette banale vérité qu'à s'ignorer soi-même, on ne parvient jamais à connaître les autres; que connaître l'autre et soi est une seule et même chose ».

Assim, a compreensão da alteridade é distanciada das realidades socioculturais, tornando-se algo abstrato, sem dinâmica histórica, sem compartilhamento (*partage*), sem deixar emergir o sujeito e sua subjetividade.

A tentativa para encontrar respostas em um ensino que fala do outro, mas não se preocupa nem se interessa em conhecê-lo além das imagens estereotipadas dos manuais, métodos, informações pontuais e parciais; um ensino que mostra como se deve falar e se comportar na língua do outro, mas que não se preocupa nem se interessa em viabilizar o ‘poder ser’ na língua do outro, i.e., como ser sujeito, valorizar sua identidade - quem sou e como sou - fazer-se conhecer (e conhecido) também na língua do outro; tudo isso expõe e revela a complexidade e fragilidade de uma visão unilateral e muitas vezes equivocada do outro e de nós mesmos.

Fomentar a simetria nesse encontro torna-se fundamental, pois não é o fato de ir ao encontro do outro que torna alguém menos preconceituoso ou mais tolerante, ou que o coloca em posição inferior, subjugado pela sua cultura, seu comportamento social etc. Nesse encontro, ‘pode-se ser’, porque existe confiança em relação ao que se é, ao que se crê, ao valor e ao que se é capaz de dar em troca (ou não).

É preciso lembrar todo tempo quais são os valores, crenças e bases que movem alguém para viver em sociedade para ter um encontro mais autêntico e menos tenso, menos preconceituoso com o outro. Na didática de línguas a abordagem intercultural trabalha com essas questões, propiciando o confronto da língua e da cultura do aluno com a língua alvo e as culturas no seu entorno, podendo tal confronto ser elemento e momento de reflexão, de transformação para uma atitude mais positiva e liberadora para si e em direção ao outro.

Durante a explanação e justificativa dos temas escolhidos para compor o curso-piloto *Noções e práticas interculturais na aprendizagem de FLE*, ministrado no segundo semestre de 2006 e que constitui o próximo capítulo deste trabalho, muitas dessas referências à alteridade, bem como à representação, ao estereótipo e ao preconceito, já abordados anteriormente, serão retomadas para um cruzamento teórico-pragmático que pretende apontar canais/alternativas pedagógicas (aulas, seminários) que possam mobilizar o aprendiz a um encontro (ou confronto) com suas próprias vivências culturais e com a alteridade através da aprendizagem de uma língua estrangeira e – por que não? – tentar mobilizar o aprendiz ao desejo e à possibilidade de se relacionar em simetria nas

diferenças e semelhanças com o outro, o estrangeiro, justamente porque o valor e a riqueza do encontro está, em grande parte, na diversidade que o constitui.

### **3.3.3 O trabalho da relação eu/outro – interagindo com o outro**

Este tópico, na verdade, é o resultado e a somatória do trabalho apresentado nos dois tópicos anteriores, pois a interação com o outro possibilita a abertura para uma competência intercultural e alguém só está preparado para uma melhor comunicação intercultural se for capaz de se perceber e perceber o outro, seja em um local geograficamente localizado, seja em algum território das emoções, do desejo consciente ou inconsciente. Assim, a interação com indivíduos de uma outra cultura e de uma outra nacionalidade baseia-se em atitudes psicossociológicas que determinam grandemente as representações e comportamentos nessa área, além dos problemas lingüísticos que se colocam ao interagir em outra língua.

É importante afirmar-se (ou confirmar) implicitamente a identidade dos interlocutores ao estabelecerem contato entre si. Esta relação identitária nos leva a aceitar, recusar ou corrigir o modo como vemos o outro, como o outro nos vê e como gostaríamos que o outro nos visse. Neste movimento de confirmação, rejeição ou de negação da identidade encontra-se a base da maior parte das emoções que as pessoas sentem umas para com as outras e que vão da angústia ao prazer, da alegria à cólera, do amor ao ódio; portanto, muitos dos conflitos de idéias, de opiniões e de interpretação remetem, na realidade, a conflitos de identidade (Ladmiral e Lipiansky,1989). Para estes mesmos autores:

Este tipo de encontro [o encontro intercultural] suscita nos participantes dois movimentos: de um lado, um procedimento de abertura, um desejo de contato com as pessoas que têm uma outra identidade; de outro, um sentimento de insegurança devido ao confronto com essa identidade diferente.<sup>127</sup> (Ladmiral e Lipiansky,1989, p. 152)

Muitas vezes, o que percebemos no aluno de LE é justamente essa ambivalência no seu contato com a língua e a cultura de aprendizagem: junto ao desejo sincero de descoberta do novo, de abertura para novos olhares, ele pode, ao mesmo tempo, provar uma certa dificuldade em se desviar do seu próprio universo ‘seguro’, enfim, em tirar do foco central o modo como assimila e vê o mundo, para compreender os sistemas de valores e atitudes de outros.

O que se pode depreender das considerações feitas até então neste tópico é que a identidade pode aparecer como obstáculo a uma comunicação intercultural. Para Ladmiral e Lipiansky (1989):

Ela [a identidade] carrega primeiramente uma limitação. Em função da identidade do meu interlocutor, um certo tipo de troca, um certo registro de discurso, certos temas vão me parecer “convenientes” e outros, não; a identidade dos interlocutores define assim, tanto para um, quanto para o outro, um território de fala e de troca bem delimitado e mais ou menos restrito.<sup>128</sup> (Ladmiral e Lipiansky, 1989:147)

Assim, como superar essa limitação que geralmente leva a interações estereotipadas e/ou ritualizadas no encontro com o outro? Uma resposta possível está no encontro com o outro como sujeito (sujeito-eu / sujeito/outro), podendo ser sujeito e assumindo minha identidade, onde as incompreensões e as dificuldades podem vir à tona, pois ambos os sujeitos podem empreender e superar a travessia do confronto e do conflito possíveis - sem precisar evitá-los de forma dissimulada - reconhecendo a fragilidade recíproca de seus paradigmas, valores e rituais de aproximação (para estabelecer contato).

---

<sup>127</sup> No original: « Ce type de rencontre suscite chez les participants deux mouvements: d’une part une démarche d’ouverture, un désir de contact avec des personnes ayant une autre identité; d’autre part un sentiment d’insecurité dû à la confrontation avec cette identité différente ».

<sup>128</sup> No original: « Elle y apporte d’abord une limitation. En fonction de l’identité de mon interlocuteur, un certain mode d’échange, un certain registre de discours, certains thèmes vont me paraître ‘convenables’ et d’autres non; l’identité des interlocuteurs définit ainsi pour l’un et l’autre un territoire de parole et d’échange bien délimité et plus ou moins restreint. »



### 3.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A partir de trabalhos desenvolvidos junto a alunos e colegas de graduação e pós-graduação na Unicamp - SP, e junto ao MEC para avaliação de cursos de Letras, Silvana Serrani (2005) constata uma lacuna e uma limitação na formação do docente na área da linguagem no que concerne a sua formação teórica transdisciplinar, com incidência justamente nos campos de conhecimento em grande parte abarcados pelos estudos interculturais, a saber: a Antropologia Social, a História, a Sociologia, a Teoria da Comunicação e Multimeios etc. No Prefácio do seu livro *Discurso e Cultura na Aula de Língua* a pesquisadora revela:

pude observar que o componente sócio-cultural e a dimensão enunciativa da língua costumam ocupar lugares acessórios na maioria das grades curriculares. Do mesmo modo, enfoques interculturais que contemplem a diversidade social de modo efetivo são muito escassos em programas e ementas. (Serrani, 2005:11)

Ao orientar as práticas pedagógicas dos futuros professores e mesmo em sua formação continuada, a preocupação primeira dos cursos de formação recai sobre os aspectos técnicos, didáticos e metodológicos, em detrimento de uma preocupação sociocultural que o ensino de uma língua estrangeira poderia e teria muito com que contribuir, além de permitir ao aluno/professor importantes reflexões tanto para sua postura como mediador de conhecimento, como para uma melhor compreensão de seu papel na sociedade em que vive. Se não existe a preocupação de uma estruturação pedagógica ligada ao ensino da cultura e ao encontro da alteridade nos cursos de formação, como o futuro professor terá respaldo em ações concretas na sua prática pedagógica que não seja sua intuição?

Ao tentar responder a essa pergunta, faço uma reflexão que testemunha o percurso da minha prática pedagógica até aqui.

Professores e alunos acham sempre mais cômodo se guiar por ‘receitas’ – “Como preparar uma boa aula?” ou “Como aprender o uso das preposições de lugar em francês?” – como se as coisas sempre viessem prontas. Ao atuar dentro de uma perspectiva reprodutivista, “é impossível que o professor desenvolva uma prática de caráter crítico”, afirma Saviani (1991:72). O professor acaba por reproduzir as relações de produção e a

reflexão que ele poderia desenvolver sobre seu papel, seu agir (com o meio e com o outro) e as transformações que daí poderiam surgir não ocorrem. Desta forma, este mesmo autor questiona os limites da teoria crítico-reprodutivista e busca saídas teóricas para as questões educacionais: “como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico?”

A partir do meu desconforto em relação à condução das minhas práticas pedagógicas durante alguns anos, surgiram muitos questionamentos nas leituras, conversas com outros professores, gerando um processo de mudanças de postura em relação ao meu papel, à minha prática e um grande número de reflexões (que não se esgotam!), sendo este trabalho uma parte resultante deste conjunto. Assim, procuro manter sempre em foco a pergunta acima nas situações de ensino que me cercam. Como o modelo de transmissão ainda domina a maior parte das práticas no ensino, o professor precisa experimentar uma reorientação fundamental dos seus conceitos sobre seu papel e sobre a natureza do que é ensino e aprendizagem (Zeichner, 2001).

Através dos questionamentos sobre suas práticas pedagógicas no seu contexto de atuação, o professor busca formar-se, informar-se, equipar-se, tanto com questões teóricas sobre educação, pedagogia, ensino, quanto com conhecimento da e sobre a língua e a cultura que ensina; não concebe mais aplicar modelos monolíticos, universalizantes e unívocos, mas adquire uma visão mais pluralista da sua prática e das suas atribuições. Por estar sempre em busca de desafios na sua (auto)formação profissional e intelectual, o professor descobre que não precisa temer os conflitos e as transformações advindos de uma postura dialética no exercício do seu ofício pois, assim como é na vida real das pessoas, não há receita de sucesso sempre, não há imunidade contra lutas e conflitos; é experimentando e passando por tantos que ele constrói, desconstrói, reconstrói, não apenas uma vez, mas quantas vezes forem necessárias, o conhecimento e o amadurecimento do seu papel como mediador, formador de uma práxis social mais justa e mais solidária com seus alunos, colegas e quem mais estiver ao seu redor.

Em relação a esse tipo de desenvolvimento reflexivo genuíno no professor, Zeichner (2001) afirma que:

Associar a reflexão do professor à luta por justiça social significa que, além de nos certificarmos de que os professores têm o conteúdo e o respaldo pedagógico necessários para ensinar de forma consistente com o que agora sabemos sobre como os alunos aprendem

(rejeitando assim o modelo de ensino de transmissão), precisamos ter certeza de que os professores são capazes de tomar decisões rotineiras que não limitam desnecessariamente as oportunidades de seus alunos, que tomem decisões no seu trabalho muito mais conscientes das conseqüências potenciais das diferentes escolhas que fazem.<sup>129</sup> (Zeichner, 2001:9)

O professor certamente cresce com suas dúvidas, incertezas e eternas reflexões sobre si mesmo e sobre sua prática pedagógica. Esse exercício constante de ‘ensinar’, esse movimento constante de refletir sobre a experiência própria e de ouvir o relato da experiência de outros professores, leva à conclusão de que nenhuma formação é completa; nenhum professor sai pronto de um curso de Didática, ou qualquer outro treinamento, por mais respeitado que seja. Muitas vezes o professor precisa fazer suas próprias descobertas e achar suas próprias respostas, por mais provisórias e inacabadas que sejam e, da mesma forma, tentar levar o aluno a fazer suas próprias descobertas e achar suas próprias respostas também. É preciso ajudá-lo pacientemente a ‘desconstruir’ esse tipo de aula e esse tipo de professor que se acostumou ter, e esse tipo de aluno que se acostumou a ser em tantas etapas de sua educação formal. É uma tentativa, de qualquer forma, de desmitificar a cultura do professor que ‘entrega’ tudo pronto para o aluno.

A formação de professores foi durante muito tempo (e em muitas instituições ainda é) a transmissão de um conjunto de técnicas necessárias à realização das principais funções profissionais (seguir o programa, avaliar) ou um aperfeiçoamento no campo das disciplinas, daí um bom professor ser considerado como um profissional que domina competências técnicas, o que leva a uma representação de estabilidade e solidez da profissão.

A busca por formação se faz sempre dentro de uma perspectiva de recontextualização histórica e social da sua atuação. É nesse processo que se encontram muitos professores. Questionamento e prática não caminham estanques, dissociados um do outro, mas ambos abrem caminho para outras possibilidades de construção de sentido e aquele espaço pode tornar-se bem maior do que só aquela sala de aula, do que só aquela língua, do que só aquela cultura.

---

<sup>129</sup> No original: « Connecting teacher reflection to the struggle for social justice means that in addition to making sure teachers have the content and pedagogical background needed to teach in a manner that is consistent with what we now know about how pupils learn (thus rejecting the transmission and banking model of teaching), we need to ensure that teachers are able to make decisions on a daily basis that do not unnecessarily limit the life chances of their pupils, that they make decisions in their work with greater awareness about the potential consequences of different choices they make.”

Quando o professor sente a necessidade de testar suas próprias construções, ele está tentando dizer que as receitas provam-se insuficientes, descontextualizadas, e que é melhor se arriscar e ousar outras possibilidades do que viver sob o insosso e alienado jugo do previsível. Ao formar alunos e prestar atenção no seu *feedback*, ao tentar conhecê-lo melhor e interagir com ele naquele determinado contexto, abre-se sempre a possibilidade de novas construções que permitem leituras renovadas de si mesmo e do outro, seja ele o aluno, o método, o nativo, a língua ou a cultura.

Assim sendo, a fronteira entre ensinar e aprender torna-se menos definida, pois o professor que encara os conflitos e as transformações de cada situação que se lhe apresenta está em constante reflexão em relação a seu papel – não mais de mero reprodutor do *status quo*, mas de forjador de mudanças. C. Puren (1998:16) compartilha a mesma opinião sendo até mais radical ao dizer que “o processo de ensino é ao mesmo tempo um processo de aprendizagem na exata medida em que ele não se trata de simples aplicação ou simples reprodução”<sup>130</sup>.

As incertezas, as dúvidas, a inexperiência e os *insights*; os impasses, as surpresas, os estranhamentos e a cooperação; a própria desconstrução de algumas certezas difíceis de serem abandonadas na prática; toda a formação e autoformação de um professor é um processo e um caminhar desafiador, pois nenhum professor sai pronto de nenhuma formação, mas é nela e na sua continuidade que ele se prepara para responder aos constantes desafios na sua postura e prática pedagógica, além de permitir o exercício de reflexão e amadurecimento de suas escolhas no contato com as leituras e experiências compartilhadas com outros profissionais que também tiveram de começar em algum momento de suas vidas.

Em relação à construção de um currículo de formação para os “alunos professores de LE” Beacco (2000) defende

...que se dê prioridade à intervenção sobre as atitudes culturais dos futuros professores em relação à aquisição de uma tecnicidade pedagógica, pois esta última compromete pouco: o que estará em jogo na sala de aula, a saber, as representações da cultura estrangeira que o professor estará apto a co-construir com seus alunos, depende muito pouco da maneira de conduzir a

---

<sup>130</sup> No original: « Le processus d’enseignement est en même temps un processus d’apprentissage dans l’exacte mesure où il n’est pas simple application ou simple reproduction. »

aula, mas bem mais dos conteúdos que ali circularão, oficialmente ou paralelamente.<sup>131</sup>  
(Beacco, 2000:49)

Para a introdução da temática intercultural nos cursos de metodologia e de didática de LE fica a possibilidade de se integrar o estudo das culturas aos módulos já existentes, redesenhando a seleção e ordem de apresentação dos conteúdos, o que seria muito bem-vindo no contexto brasileiro.

Assim, a capacitação e a formação para uma prática pedagógica reflexiva e abrangente das múltiplas facetas subjacentes ao ensino de uma LE requer a introdução das concepções teóricas da noção de interculturalidade como conteúdo curricular nos programas oferecidos com esse intuito, a fim de que a questão cultural não seja apenas um elemento acessório ou ‘pano de fundo’ para a competência lingüística buscada na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na sua prática cotidiana o professor enfrenta também situações onde põe à prova sua aquisição de uma competência intercultural, não só em relação aos conhecimentos envolvidos no conteúdo que deseja tornar conhecido ao aluno, mas na sua própria maneira de se aproximar desse aluno (também um outro).

Não basta ensinar o aprendiz a usar seus conhecimentos lingüísticos e culturais em sua própria língua e cultura na língua e cultura de aprendizagem, perpetuando a crença de que, para se comunicar em uma LE, basta estabelecer as diferenças gramaticais e léxicas entre sua própria língua e a língua alvo. Dentro de uma perspectiva intercultural, a competência comunicativa se estabelece na capacidade dos interlocutores em depreenderem o componente cultural nas suas trocas verbais. Aprender a agir e reagir em um determinado sistema lingüístico-cultural distinto requer algo mais do que o estabelecimento de equivalências ou a memorização de experiências e informações. Supõe-se a reorganização de todo o espaço nocional a partir de uma relação de alteridade em que se permite interpretar as diferenças, participando ativamente da construção dos significados (destituindo desse ato de construção qualquer evidência de poder e assimetria na relação), além de valorizar e buscar entendimento nas soluções antagônicas.

---

<sup>131</sup> No original: «...à donner priorité à l'intervention sur les attitudes culturelles des futurs enseignants, par rapport à l'acquisition d'une technicité pédagogique. Car celle-ci engage peu : ce qui se jouera en classe, à savoir les représentations de la culture étrangère que l'enseignant sera en mesure de co-construire avec ses apprenants, dépend fort peu de la manière de conduire le cours, mais bien davantage des contenus qui y seront mis en circulation officiellement ou latéralement. »

Para se alcançar tudo isso, é importante trabalhar junto aos alunos as noções de identidade e alteridade e, mais do que isto, levá-los a interagir com o outro. Foram com esses objetivos que nos propusemos a elaborar o dispositivo didático que apresentaremos no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 4

### DA CONCEPÇÃO À EXPERIMENTAÇÃO DE UM DISPOSITIVO DIDÁTICO NO ENSINO DE FLE DENTRO DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

*“A aula de língua estrangeira convida a uma conscientização dos mecanismos da identidade: no confronto com o outro, é uma definição de si que se constrói.”*

Geneviève Zarate

Uma das competências pouco consideradas nos objetivos que o professor de LE deveria levar o aprendiz a adquirir é a conscientização intercultural, não apenas com o intuito de fazê-lo se comunicar melhor, mas também com o intuito de combater a xenofobia, o etnocentrismo, evitar os preconceitos e as discriminações que se localizam, muitas vezes, no inconsciente de muitos, e que podem ser abrandadas ou até substituídas por uma visão mais generosa e tolerante em relação ao que é estrangeiro. As competências lingüísticas e culturais de cada língua se modificam pelo conhecimento do outro e contribuem para uma conscientização e uma competência interculturais. O aprendiz de uma língua e cultura estrangeiras não perde a competência na sua língua e cultura maternas; o que acontece é que ele pode tomar emprestado de outras culturas modelos de comportamento, hábitos e normas. A identidade não desaparece, mas o modo de vivê-la e expressá-la torna-se mais diversificado. É claro que (con)viver entre essa diversidade construída e em constante mutação não é tarefa simples e a reflexão trazida por Revuz

(2001) sobre a experiência de estranhamento pela qual o aprendiz de uma LE muitas vezes passa ao viver as diferenças é bastante reveladora e contundente:

aprender uma língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver. Há muitas maneiras de eludir essa experiência, porém, não será sempre entregar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do Outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento? (Revuz, 2001, p. 229)

Até bem pouco tempo atrás, não havia esse tipo de preocupação no ensino de LE e nem na prática pedagógica do professor. A didática das línguas começa a assimilar as mudanças conjunturais e estruturais – tecnologias da informação e da comunicação, globalização, alto fluxo migratório em relação a alguns países da Europa – e a dar-se conta de que o uso da língua como ferramenta de comunicação funcional e pragmática, sem aludir à alteridade, é redutor, por ignorar a diversificação, a heterogeneidade e a mobilidade dentro do tecido social reconhecidamente plural. O reconhecimento de que há um vazio nessa área que carece ser preenchido abre caminho para que o professor busque, na sua formação, ferramentas para agregar à sua prática uma reflexão sobre esses novos conceitos, valores e noções, junto ao papel formador, educador e também mediador de sua prática. Com que base, com que parâmetros pautar esse ensino? Como tornar o contexto de sala de aula receptivo e como envolver o aluno nessa situação de aprendizagem? Como operacionalizar os conceitos que envolvem uma compreensão sociocultural que vai desde o ‘locus de enunciação’ do aprendiz, de onde ele se encontra (levando-se em conta as variáveis aí implicadas) até o encontro com a alteridade, e das vozes desse outro através do discurso dos métodos, dos documentos autênticos apresentados em sala de aula através de suportes variados e do discurso do professor?

As perguntas surgem em profusão e a busca por respostas desperta a atenção de professores, formadores e educadores para a pesquisa e a reflexão na gestão dos inevitáveis desafios trazidos pelas questões interculturais que fazem interface ao ensino de línguas estrangeiras no século XXI e que envolvem, principalmente, aprender a lidar com a ambigüidade, com a alteridade, com o desconhecido, com o diferente e com os choques culturais que podem surgir desse contato, desse encontro entre culturas.



#### 4.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DO CURSO

A idéia do projeto de oferta de um curso voltado para os aspectos interculturais entre as culturas em contato (as de expressão de língua francesa e a brasileira) foi impulsionada pelo contato com alunos de graduação de francês no ensino universitário que manifestaram em várias ocasiões a lacuna que sentiam, já no final da sua formação, de um conhecimento e aproximação maiores com as culturas da língua que estudam.

Ao pensar na formatação do curso e ao coletar material para elaboração dos tópicos a serem trabalhados com os alunos, uma síntese decorrente de toda a pesquisa e estudo feitos no assunto até então foi o que norteou minhas escolhas, pois o objetivo era propor aos alunos um viés intercultural de descoberta da alteridade, do estrangeiro, da cultura e da língua e assim, sensibilizá-los para novas leituras do mundo, do outro, sem medo de mudanças, sem medo das diferenças.

Ao elaborar um dispositivo didático de orientação intercultural, onde o encontro da cultura do aluno com a(s) cultura(s) de expressão de língua francesa foi o elemento mobilizador, catalizador, e ao mesmo tempo desestabilizador de crenças e certezas — oxalá formador, encorajador e desencadeador de novos processos e discussões de posturas individuais e socioculturais —, procurou-se criar um espaço dentro do ensino das línguas que estimulasse a reflexão sobre os processos de contato, interação e comunicação entre indivíduos e grupos pertencentes a culturas diferentes, a fim de que os questionamentos que surgissem nesse percurso viessem enriquecer a formação do aprendiz (e também do professor), não apenas em relação aos saberes e conhecimentos lingüísticos e socioculturais da língua alvo, mas também em relação ao seu próprio *habitus* social e cultural, procurando despertar nele uma postura solidária no encontro com a alteridade, não importando a cultura ou etnia de contato. Ensinar diferenças e semelhanças sem julgamento de valor e estudar aquilo que é constante e o que distingue a cultura alvo da do aprendiz é um caminho sugerido para sensibilização ao intercultural.

O objetivo do curso também foi o de encorajar o aluno a fazer uma análise mais crítica e objetiva da realidade, instigando-o a tomar distância de muitas idéias recebidas (através de manuais de FLE, de estereótipos culturais veiculados pela mídia local e estrangeira, de grupos sociais, religiosos, familiares etc.) que circulam sobre a cultura

estrangeira em interface com sua própria cultura, permitindo assim a integração de outros referenciais e valores que, sem passar por um processo reflexivo e crítico, seriam “abstratos, invisíveis, inacessíveis”, segundo observação de Furstenberg:

Raramente nossos alunos têm a possibilidade de acesso à “dimensão escondida” da cultura, retomando a expressão do antropólogo americano Edward Hall, i.e., seus valores, suas atitudes, seus modos de agir, de interagir e de ver o mundo. É fato de que esta dimensão é extremamente difícil de “ensinar”, na medida em que, justamente, essas noções são essencialmente abstratas, invisíveis, inacessíveis.<sup>132</sup> (Furstenberg, *Site Cultura – MIT*, 1999, primeira página)

## 4.2 PÚBLICO ALVO

O público alvo deste projeto foram os alunos do 4º ano do curso de graduação em Francês, na FFLCH/USP, na disciplina intitulada “Análise da Língua e dos Textos 1 e 2” (sendo 1, referente ao 1º semestre de 2006 e 2, ao 2º semestre de 2006).

Como participante do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na primeira etapa denominada Preparação Pedagógica, no 1º semestre de 2006, fui estagiária nessa disciplina pelo fato de poder ter um acompanhamento mais próximo de sua responsável (na parte da manhã), Profa. Dra. Cristina Casadei Pietraróia, também minha orientadora, e que muito contribuiu com discussões e avaliações sobre a classe, suas necessidades, além dos obstáculos de língua e cultura que os alunos deixavam entrever. A formatação do curso — escolha dos temas, conteúdos, material, datas, horário, duração — deu-se principalmente pelo contato direto que tive com essa classe.

A segunda etapa do PAE, denominada Atividade Docente Supervisionada, correspondeu à aplicação do curso-piloto aos alunos quarto-anistas e outros interessados ao longo do 2º. Semestre de 2006 e mais uma vez contou com a participação e supervisão da Profa. Dra. Cristina Casadei Pietraróia.

---

<sup>132</sup> No original: “Rarement, nos étudiants ont la possibilité d’accéder à la ‘dimension cachée’ de la culture, pour reprendre l’expression de l’anthropologue américain Edward Hall, c’est-à-dire ses valeurs, ses attitudes, ses façons d’agir, d’interagir et de voir le monde. Il est un fait que cette dimension est extrêmement difficile à ‘enseigner’, dans la mesure où, justement, ces notions sont essentiellement abstraites, invisibles, inaccessibles.”

Os estudos interculturais associados, ou melhor dizendo, integrados ao ensino de LE e, mais particularmente, de FLE, no contexto universitário (FFLCH-USP) onde o curso-piloto "Noções e práticas interculturais no ensino-aprendizagem de FLE" foi ministrado e que faz parte deste trabalho, ainda não fazem parte dessa realidade; o que se percebe, não só no contexto universitário, mas no ensino de LE de modo geral, é que um mosaico de modelos são utilizados indistintamente, com uma insistência maior na competência lingüística do aluno, através de uma abordagem metalingüística e metacomunicativa. Aspectos culturais da língua alvo são mais trabalhados nas aulas de literatura; na aula de língua são mais raros e aparecem de forma mais descritiva.

Dentro desse contexto, os alunos de 4<sup>o</sup>. ano do curso de graduação de Língua Francesa se ressentiam bastante de 'qualquer coisa' que remetesse ao cultural em sua aprendizagem, principalmente porque já era o último ano do curso e logo estariam fora daquele contexto, atuando inclusive como professores de francês.

Com minha presença constante nas aulas do 1<sup>o</sup> semestre, a classe, conhecedora do tema de minha pesquisa, manifestou o desejo de conhecer mais das culturas de língua francesa e assim, lancei a idéia da viabilidade de formatação de um dispositivo didático centrado nos aspectos culturais das culturas em contato dentro de uma perspectiva intercultural de ensino-aprendizagem.

A princípio, a idéia era fazer algumas inserções nas aulas do 2<sup>o</sup> semestre com atividades pedagógicas que levassem os alunos a uma conscientização intercultural dentro do contexto de aprendizagem no qual se inserem. Mas depois de algumas conversas com os alunos e de lhes expor o tipo de trabalho que seria feito com aspectos da interculturalidade em FLE, eles se mostraram tão interessados pelo tipo de abordagem que, por sugestão da responsável pela disciplina, decidiu-se então pela oferta de um curso livre (ministrado no 2<sup>o</sup> semestre de 2006), ampliando-se as propostas de atividades que privilegiassem a sensibilização ao enfoque intercultural na aprendizagem de FLE, em um horário alternativo, ampliando-se a oferta aos demais alunos intermediários de FLE interessados na proposta.

### **4.3 PERCURSO DA CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DO DISPOSITIVO DIDÁTICO**

Em meados do 1º semestre de 2006 foi proposto aos alunos que respondessem a um questionário com o intuito de se ter contato com os conhecimentos, expectativas, apreciações e representações que têm e que fazem da língua francesa e sua(s) cultura(s).

A participação foi voluntária e as informações recolhidas contribuíram não só para o tipo de material a ser selecionado para a elaboração do dispositivo didático como também para a escolha dos temas a serem abordados e a forma como seriam conduzidos em classe. O confronto com os dados dos questionários e o transcorrer das aulas, além dos meus questionamentos durante e depois do curso concluído, das minhas próprias representações sobre como seria uma abordagem intercultural dos temas propostos e a façanha de realizar o curso praticamente partindo do desconhecido, "por mares nunca dantes navegados", tudo isto poderá ser melhor exemplificado e pontuado ao longo deste capítulo, que traz também uma reflexão pessoal sobre as aulas ministradas.

#### **4.3.1 Questionário inicial**

Em busca de elementos que pudessem ajudar a melhor delinear a proposta do curso-piloto e dos temas a serem tratados, optamos por uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, a partir da qual tentamos identificar até que ponto o componente cultural da língua de aprendizagem já havia sido apreendido pelos alunos do 4º. ano de Francês do curso de Letras da FFLCH-USP, e que tipo de representações tinham em relação à língua e cultura francesas e francófonas, bem como em relação à sua própria língua e cultura. Isto foi feito por meio de um questionário que elaboramos, baseado no modelo proposto por De Carlo (1998). O curso não teve divulgação ampla, pois se esperava que os próprios alunos dessa classe preenchessem as 15 vagas abertas para seu funcionamento. Devido à dificuldade em se conciliar dia e horário viáveis para a maioria, boa parte que respondeu ao questionário e que gostaria de freqüentar o curso não se inscreveu; assim, as vagas remanescentes foram preenchidas por alunos do semestre anterior ou que terminaram a graduação e faziam a Licenciatura em Francês.

Na verdade, o questionário forneceu-nos um panorama sobre os interesses e conhecimentos de um grupo que infelizmente acabou sendo minoria (somente 2) na frequência ao curso. Nenhum outro questionário foi aplicado aos alunos que se inscreveram e frequentaram o curso. Somente após o final do mesmo é que foi pedida uma avaliação informal, via correio eletrônico, com críticas e sugestões. As avaliações recebidas estão anexadas neste capítulo, bem como o questionário e suas respostas.

De um modo geral, as respostas (ou falta delas) permitiram fazer uma avaliação inicial de algumas representações que os alunos possuem da sua própria língua e cultura, e da língua e cultura de aprendizagem, através de três aspectos exploratórios (itens 1, 2 e 3) e um pedido de sugestão (item 4) sobre o que gostariam que fosse tratado no curso.

O questionário foi concebido visando à obtenção de dados qualitativos que permitissem a elaboração e estruturação do curso através de temas que pudessem mobilizar opiniões e atitudes, valores e paradigmas dos participantes implicados no seu próprio processo de significação com a cultura local, ao mesmo tempo que convidados a conhecer, interagir e experimentar outros processos de significação com a cultura do outro. Dos 10 (dez) respondentes, 9 (nove) eram do sexo feminino e apenas 1 (um) do masculino. A faixa etária variou dos 21 (vinte e um) aos 24 (vinte e quatro) anos, com exceção de I. A., com 51 (cinquenta e um) e de F. B., com 42 (quarenta e dois) anos. Os questionários foram entregues via eletrônica e, para uma melhor visualização das perguntas e respostas, foram agrupados no formato que se segue:

#### QUESTIONÁRIO “COMPETÊNCIA INTERCULTURAL EM FLE”

Legenda: P = pergunta / R = respondente

##### I. DADOS DOS RESPONDENTES

<i>Sigla</i>	<i>Iniciais</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Aspiração profissional após a graduação</i>
R1	I. A.	51	F	Ensino da língua francesa.
R2	L. D. A	22	F	mestrado, doutorado.
R3	P. F. I.	21	F	mestrado em tradução.
R4	J. F. C	24	F	continuar trabalhando na área editorial.
R5	F. B.	42	M	tradução e literatura (escrever).
R6	E. R.	21	F	não tem planos definidos.
R7	E. R. P.	23	F	outra graduação (em Psicologia).
R8	A. A. B. C	24	F	continuar estudos e trabalhos na área cultural e de ensino.
R9	J. M. D.	22	F	lecionar FLE e trabalhar c/ pesquisa.
R10	M. S.	23	F	revisora de textos, corretora de textos, atriz.

## II. QUESTIONÁRIO - PERGUNTAS E RESPOSTAS

### 1. IMAGENS, REPRESENTAÇÕES, ESTEREÓTIPOS

P1. A França é ... (objetos, idéias, lugares, pessoas)	P2. Ser francês é ... (adjetivos, frases)	P3. A língua francesa é ... (adjetivos)
R1. um país atraente pela sua beleza, cultura e história.	R1. ser charmoso, e resmungão.	R1. romântica, musical.
R2. linda. Torre Eiffel piscando, as boulangeries, o vinho e o queijo, muita arte. Qualidade de vida. E muito grandes pequenos prazeres diários.	R2. être très gentil, doucement.	R2. muito delicada sonoramente. A entonação, ou a pouca entonação em relação ao português faz dela uma língua perfeita pra literatura.
R3. pequena, linda, longe, com comidas boas, tipo croissant, crepe e principalmente fondue! E tem o Louvre, sabe, eu li o Código da Vinci, então.... Cheia de gente q se veste com roupas como a da Zara, ou seja, lindas principalmente no inverno! E cafés, cafés e cafés, com meia luz e chocolate quente!	R3. não ser brasileiro.... é não comer feijoada aos domingos religiosamente, não ver copa religiosamente, não ter q aturar novela nem pagode nem samba nem calor nem gente falando com vc na rua, nem gente encostando em vc, relando em vc no ônibus, no metrô... é ter trens com ar-condicionado e por sorte não ter praias... é ter cafés charmosos com bancos aveludados e chocolate quente com chantilly em qualquer boteco.	R3. linda de ouvir, difícil de falar, linda de ler, complicada de entender.
R4. centro de difusão cultural, lugar de gastronomia refinada, boas viniculturas, residência dos grandes da moda mundial, simpatizante da diplomacia. No entanto, é um país que ainda apresenta disparidade entre a grande metrópole, Paris, e suas outras províncias.	R4. na minha opinião, ser francês é somente nascer na França. É uma nacionalidade como qualquer outra, um cidadão francês está disposto a facilidades e dificuldades de viver na França, assim como em outros países do mundo, seja subdesenvolvido, emergente ou desenvolvido. Talvez ser francês é disponibilizar de melhores oportunidades de acesso à cultura.	R4. uma língua de elegante sonoridade.
R5. Flaubert, o lugar onde Joyce e Beckett se encontraram, Bretanha, caminhar de Saint-Michel para Montparnasse às duas da manhã...	R5. não ser passivo, estar no centro da Europa, ser magro sem fazer esforço...	R5. sonora, colorida (embora em tons pastel), precisa.
R6. café, queijos, vinhos, montanhas, cultura, literatura, museus, torre Eiffel, Museu do Louvre.	R6. ter imagens clichês como: ser metido, usar os melhores perfumes, tomar café, fumar e ler muito.	R6. ágil, articulada, detalhista, instigante.
R7. o ideal revolucionário (Liberdade, Igualdade, Fraternidade), a av. Campos Elíseos, bons vinhos.	R7. saber lutar por seus direitos, ter um ar "snob".	R7. bela, charmosa.
R8. um país de forte cultura, história e valores transmitidos a toda a sociedade contemporânea. É Paris, é a Revolução Francesa, é o cinema.	R8. nascer na França! Mesmo que muitos não estejam sendo considerados por esse critério.	R8. instrumento de boa parte do pensamento humano.
R9. em uma palavra, cultura, principalmente artística, como a pintura, a literatura etc.	R9. ter uma grande tradição cultural.	R9. além de bela, necessária para os estudos de humanidades e, atualmente, mesmo para os estudos tecnológicos e na área da saúde.
R10. luz, magia, beleza, perfume, riqueza, estilo, Paris, teatro, cultura, bebidas, pães.	R10. ser perfumado, 'xenófobo', chique, revolucionário.	R10. bela, sofisticada, complexa, cheia de acentos.

<i>P4. Em relação à França, eu gosto ... (objetos, idéias, lugares, pessoas)</i>	<i>P5. Em relação aos franceses, eu gosto ... (atitudes, comportamentos, características)</i>	<i>P6. Em relação à língua francesa, eu gosto ... (características, obras)</i>
R1. da língua, cultura, história e dos lugares.	R1. da ética, responsabilidade e objetividade.	R1. da sonoridade, das expressões.
R2. da quantidade de museus e de arte, da cultura em geral, no sentido de erudição, da comida, das pessoas, da organização, limpeza, da beleza das cidades enfim.	R2. da gentileza e da boa educação.	R2. da poesia.
R3. do Louvre, acho eu, o cheiro, o pôr-do-sol, a música, as pessoas afastadas, os animais, os cafês, e chocolates e fondues e crepes, se ainda não ficou claro... gosto do fato de o lugar comum dos franceses não ser tão comum assim.	R3. de como eles gostam de animais, do fato de não ficarem relando em todo mundo e de não ficar falando com vc sem motivo, sem te conhecer... ahn, e da boina, claro.. bom, tb acredito que o francês médio tem muito mais amor às artes que o brasileiro médio..e isso tb é fascinante... e, acho que, sobretudo, eu gosto da inocência deles.	R3. de alguns trechos de poesias, de alguns livros, de alguns pensadores, do fato de ser tão linda de ouvir q qualquer um se encanta quando vc fala, mesmo que não saiba, e de algumas músicas, tb... ahn, e eu adoro os mil acentos numa mesma palavra, é instigante...
R4. da cultura, da literatura, do cinema e do cosmopolitismo.	R4. da simpatia (baseando-me na convivência que tive com alguns franceses).	R4. da literatura.
R5. Flaubert, Céline, Paris, Versailles, TGV, Bordeaux, Lille, Marais, Tango du Chat, rue St Séverin. Gilbert Joseph, FNAC, Virgin Mégastore Champs-Élysées, Crêpes œuf jambon fromage...	R5. combatividade e engajamento, educação (“finesse”, mas é preciso entrar no clima para entender), importância dada à arte e à cultura.	R5. Les Trois Contes, a prosa de Beckett em francês, Maupassant, Robbe-Grillet, Voltaire...
R6. da beleza das cidades ( tanto no interior, quanto em cidades grandes ou no litoral) , da língua que falam.	R6. do interesse pelo Brasil.	R6. adoro estudar gramática, mas aprecio demais a literatura, desde os clássicos do teatro até os poetas contemporâneos como Jacques Prévert.
R7. O Sul da França, a literatura.	R7. da disposição para lutar por seus direitos.	R7.
R8. da literatura de todos os tempos, das artes plásticas (impressionismo e vanguardas do século 20, sobretudo), do cinema (nouvelle vague, produção contemporânea).	R8. da vontade de se discutir toda e qualquer coisa.	R8. gosto de línguas em geral, e acho que como todas o francês tem seus pontos “positivos”. É meio subjetivo...
R9. dessa grande tradição cultural. Adoraria conhecer os museus.	R9. da vontade que eles têm de instruir, atitude que infelizmente foi utilizada como pretexto para a colonização.	R9. da estética.
R10. mesmo sem ter ido à França, adoraria conhecer todos os teatros de lá, comprar muitos perfumes e roupas, conhecer as pessoas, suas comidas exóticas, e experimentar seus vinhos.	R10. Embora haja certo preconceito com relação aos franceses, acho que eles têm razão em alguns pontos, como por exemplo, defender sua língua. Acho impressionante como tudo que vem de outra língua eles dão um jeito de ‘afrancesar’. Gosto também da forma como eles lutam pelos direitos deles, acho que não são tão acomodados como os brasileiros.	R10. mesmo sabendo que Samuel Beckett era Irlandês, ele escreveu em francês também, e adoro ler em Francês, acho que é uma forma muito eficaz de aprender a língua, só acho estranho ainda hoje em dia escreverem usando o “passé simple”, afinal de contas ninguém mais fala assim, mesmo que seja uma linguagem mais culta, acho que os romances atuais deviam ser mais atuais.

<i>P7. Em relação à França, eu não gosto...</i>	<i>P8. Em relação aos franceses, eu não gosto...</i>	<i>P9. Em relação à língua francesa, eu não gosto...</i>
R1. dos excessos de objetividade.	R1. do mau-humor.	R1. das “exceptions”.
R2. que seja longe.	R2. eu passei dois meses lá e não tenho nada do que reclamar.	R2. dos acentos, da ortografia em geral.
R3. do fato de ela ser tão longe, tão velha, tão tradicionalista e tão moderna ao mesmo tempo.	R3. de uma boa parte dos filmes, que, assim como os brasileiros, poderiam estar na seção “pornô” da locadora, da sua xenofobia, da sua pele branquinha que dá raiva de tanta inveja, da sua sorte de ter nascido na Europa, que também dá inveja...	R3. do fato de eu não sabê-la bem o suficiente para poder me expressar e ainda mais do fato de ela ser tão encantadora que eu nunca pensei em desistir dela, embora de alguma forma eu tenha acabado deixando-a de lado um pouco.... difícil pensar em algo que eu não goste...
R4. de queijo e escargot!	R4.	R4. de alguns pronomes (partitivo, y e en). É difícil de entender, pois quase não temos comparativos na Língua Portuguesa.
R5. da distância até lá, da situação da segunda geração de imigrantes, dos subsídios agrícolas europeus defendidos para favorecer os agricultores franceses.	R5. dos filósofos, de Barthes, de Derrida.	R5. de quem a trata mal e escreve sem clareza.
R6. do modo como eles se comportam em relação à imigrantes.	R6. das pessoas que de tão sinceras, são mal-educadas e da necessidade entre alguns deles de parecer muito sérios, e por isso acabam ficando estereotipados.	R6. não sei.
R7.	R7. a aparente resistência para com os estrangeiros.	R7. a resistência em fazer uma reforma ortográfica...
R8. do que vem sendo feito (já há muito tempo) com as massas de imigrantes, da política imperialista. Isso é condenável em qualquer nação.	R8. não conheço “os franceses” tão a fundo para dizer algo.	R8. não acho que haja algo pra se não gostar.
R9. não sei, pois nunca estive lá.	R9. de sua atitude em relação aos imigrantes.	R9. do fato de sua reforma ortográfica ter sido feita no século XVII.
R10. eu não gosto dessa “cultura” européia de tomar pouco banho, apesar de poder ser um boato, acho que higiene é fundamental e banhos diários são imprescindíveis.	R10. como não conheço nenhum francês, tenho que falar o que ouvi dizer (o que significa que não sei se é verdade) mas dizem que eles são muito mal-educados. Não consigo entender, como alguém que fala uma língua tão bonita, vive num país tão rico, e tem uma vida cultural tão intensa, seja tão inexperiente quando se diz respeito à educação.	R10. a língua francesa tem muitos acentos, há palavras como “hétérogénéité” que tem 5 acentos, porém, não creio que eles usem todos os acentos na hora de escrever coloquialmente, acho que não é possível alguém não esquecer de algum...



## 2. NÓS E OS OUTROS

<i>P10. Semelhanças entre a França e o Brasil...</i>	<i>P11. Semelhanças entre os franceses e os brasileiros...</i>	<i>P12. Semelhanças entre a língua francesa e o português ...</i>	<i>P13. Diferenças entre a França e o Brasil ...</i>
R1. gosto pelo futebol, música( apesar de estilos diferentes).	R1. igual às dos países.	R1. "mots transparents", alguns aspectos da gramática.	R1. organização socio-político-cultural.
R2. não sei.	R2. não sei dizer.	R2. são duas línguas latinas, então elas são mais parecidas do que o português e o chinês.	R2. a França tem um sistema social que funciona, instituições fortes e sólidas.
R3. nenhuma.	R3. são diferentes...em meus sonhos, são todos diferentes dos brasileiros...	R3. são complicadíssimas para quem é nativo do inglês...	R3. a França está no sonho, o Brasil na realidade... na verdade o Canadá também está no sonho, mas daí abrimos os olhos e só vemos o Brasil.... não que seja ruim, mas talvez o tempo de morar no Brasil já tenha acabado.... devíamos todos nos mudar para outros países! Acredito que a diferença mais marcante depois do clima e da arquitetura, sejam as pessoas. De fato eu acredito que existe gente, seja na França ou em qualquer outro lugar, que não pense q vc é médio... que você gosta do que todo mundo gosta.... acredito que a França seja mais democrática assim, realmente, que o Brasil...
R4. não encontro nenhuma.	R4. nenhuma.	R4. ambas têm o mesmo tronco: o latim vulgar.	R4. grau de desenvolvimento em todos os aspectos civilizacionais.
R5. a França é o Brasil amanhã.	R5. um francês é um brasileiro com cultura.	R5. boa parte do léxico.	R5. a França já chegou no futuro.
R8. o fato de ser ocidental, as influências intercruzadas.	R6. gostar de sol, festas, música.	R6. são próximas e interessantíssimas, ricas em detalhes.	R6. na minha opinião, o clima interfere em várias outras diferenças.
R6.	R7.	R7. a origem latina e algumas estruturas.	R7.
R7.	R8. a abertura a outros povos.	R8. a origem latina.	R8. países com histórias diferentes, posições diferentes na relação metrópole-colônia.
R9. não vejo nenhuma.	R9. não vejo nenhuma.	R9. elas terem surgido do latim.	R9. a França valoriza mais a cultura que o Brasil.
R10. a cultura, pois é riquíssima.	R10. adoramos uma boa comida e sentar num barzinho com os amigos para pôr a conversa em dia.	R10. há muitas semelhanças, muitas palavras que são parecidas, justamente por terem se originado do latim, como por exemplo, "amor" e "amour", "mão" e "main". Eu também gosto do som das línguas latinas, acho que há uma musicalidade totalmente diferente das línguas anglo-saxônicas.	R10. a quantidade de florestas, as belezas tropicais que ainda nos restam, a fauna e a flora brasileira.

<i>P14. Diferenças entre os franceses e os brasileiros...</i>	<i>P15. Diferenças entre a língua francesa e o português...</i>	<i>P16. Comportamento: Os franceses são ... (máximo de 5 adjetivos)</i>	<i>P17. Comportamento: Os brasileiros são ... (máximo de 5 adjetivos)</i>
R1. aspectos relacionados à responsabilidades, ética.	R1. necessidade de se explicitar com marcas as frases/palavras.	R1. formais, éticos, objetivos, educados, responsáveis.	R1. o oposto dos franceses.
R2. os franceses são educados e gentis e os brasileiros são cordiais, é muito diferente.	R2. a ortografia.	R2. gentis, educados, sutis.	R2. cordiais, alegres e sorridentes, bem humorados.
R3. francês sabe francês...francês respeita sua língua e no meu mundo, francês respeita diferenças (fora a xenofobia, falo de diferenças íntimas), francês valoriza seu mundo...seu país... e de fato vive num continente melhor....	R3. eu falo português.... não consigo falar francês, embora entenda, o português economiza os acentos...apenas um pra cada, quando se tem um... o português não tem boas músicas escritas em sua língua, embora tenha obras.... o francês se sobressai nas duas....	R3. sortudos, inteligentes, apaixonados, inocentes e libertários.	R3. espertos, loucos, trabalhadores, pouco apaixonados e totalmente presos, isto é, ignorantes...
R4. acesso à educação e cultura.	R4. sonoridade e alguns aspectos da sintaxe.	R4.	R4. desfavorecidos no acesso a aspectos básicos de sobrevivência, mas são alegres e bem receptivos.
R5. do jeito que a coisa anda, o brasileiro nunca terá cultura.	R5. boa parte do léxico.	R5. (relativamente) ordeiros, engajados, ativistas, curiosos, complicados.	R5. desorganizados, alienados, desinteressados, imaturos, sonsos.
R6.	R6.	R6. interessantes, cultos ( pelo menos estão sempre lendo, lendo e lendo).	R6. alegres, expansivos, simpáticos com os estrangeiros.
R7.	R7.	R7.	R7.
R8. a questão da identidade cultural nos franceses é mais bem resolvida. Isso sem falar dos imigrantes e descendentes.	R8. muitas. A maneira de falar do português no Brasil é, segundo vários franceses, meio cantada.	R8. debatedores.	R8. hospitaleiros, gentis.
R9. os franceses são mais nacionalistas que os brasileiros.	R9. o português brasileiro é mais dinâmico e adaptável, isto é, se molda melhor diante mudanças, do que o francês.	R9. egocêntricos.	R9. receptivos e folgados.
R10. a hospitalidade brasileira não tem comparação em nenhum país do mundo.	R10. embora algumas pessoas falem que o português é uma das línguas mais difíceis, acho que o francês está bem próximo do português, como já disse, há muitos acentos e muitos tempos verbais, muitas particularidades, o que dificulta o aprendizado.	R10. austeros, cheirosos, cultos, boêmios.	R10. hospitaleiros, festeiros, humildes.

<i>P18. Interferências: Você conhece brasileiros de origem francesa? E franceses de origem brasileira?</i>	<i>P19. Interferências: Conhece palavras em francês utilizadas com frequência em português? Cite algumas. E palavras em português de origem francesa (já 'abrasileiradas')? Cite algumas.</i>	<i>P20. Tem conhecimento de realizações feitas através de acordos de cooperação/colaboração entre os governos da França e do Brasil (técnicos, políticos, econômicos, artísticos...)? Cite algumas.</i>
R1. não / não	R1. réveillon, menu, petit gâteau, croissant, baguette, lustre / maquiagem, filé mignon, champanhe, chofer, maiô, abajur, maionese	R1. acordos entre USP, CAPES.
R2. não / não	R2. chic / vitrine	R2.
R3. de longe / não	R3. poucas: pret à porter, menu, maitre / restaurante, abajur, toaleta	R3. ano passado foi o ano do Brasil na França, e me lembro que o Pão de Açúcar fez muita propaganda, mas não acho que o governo divulgue isso muito.
R4. não / não	R4. uma expressão bem popularizada a pouco tempo foi savoir faire / abajur, guichê, chofer, carnê, gafe etc.	R4. no momento só me recordo do Ano do Brasil na França.
R5. os ex-proprietários da casa onde moro / não	R5. première, chic, (à) doré / Premiê, abajur, entente	R5. não.
R6. não / não	R6. ballet, abajour, toilette, soutien / sutiã, abajur	R6. ano do Brasil na França.
R7. não / sim	R7. chauffeur, lingerie, peti-gâteau / musse, sutiã, abajur	R7. acordo para duplo diploma entre escolas de engenharia e o ano do Brasil na França.
R8. sim, mas poucos; professores e um colega da Letras / não	R8. prêt-à-porter / performance, abajur, gilete, guilhotina, lingerie	R8. a realização do ano do Brasil na França em 2005 e mais outros no campo acadêmico que não saberia citar.
R9. não / não	R9. croissant, menu, maître / batom, abajur, musse	R9. "Ano do Brasil na França".
R10. não / não	R10. ménage à trois, 5 à sec (lavanderia), Moulin Rouge (filme), pot-pouri, prêt-à-porter / abajour, soutien, croissant, ballet, champagne	R10. não.

### 3. INFORMAÇÕES, CONHECIMENTOS

<i>P21. Você poderia citar de 1 a 3:</i>  <i>a) país de língua francesa...</i>	<i>P21. Você poderia citar de 1 a 3:</i>  <i>b) escritor francês...</i>	<i>P21. Você poderia citar de 1 a 3:</i>  <i>c) pintor...</i>	<i>P21. Você poderia citar de 1 a 3:</i>  <i>d) músico...</i>
R1. Bélgica, Canadá(Quebec), Suíça, Tunísia.	R1. Sartre, Camus, Gide.	R1. Gauguin, Matisse, Renoir.	R1. Debussy, Erik Satie.
R2. França, Canadá, Martinica.	R2. Mallarmé, Proust, Prevert.	R2. Matisse, Manet, Toulouse-Lautrec	R2. Mozart, Chopin, Pierre Boulez.
R3. França, Bélgica, Canadá.	R3. Voltaire, Boileau, Rousseau.	R3. hm... acho que não.	R3. não.
R4. Haiti, Martinica, Costa do Marfim, Guiana Francesa etc.	R4. Molière, Lamartine e Perec (somente os meus preferidos).	R4. Claude Monet, Henri Matisse e Marcel Duchamp.	R4.
R5. Senegal, Mali, Costa do Marfim.	R5. Flaubert, Robbe-Grillet, Céline.	R5. Dufy, Matisse, Renoir.	R5. Schaeffer, Boulez, Debussy.
R6. Guiana Francesa, Bélgica.	R6. Flaubert, Jacques Prévert, Victor Hugo.	R6. Monet.	R6. Francis Cabrel.
R7. Haiti, Guiana Francesa.	R7. Roland Barthes, Albert Camus, Molière.	R7.	R7. Serge Gainsbourg.
R8. França e parcialmente Bélgica, Argélia, Mali.	R8. Albert Camus, Guy de Maupassant, Molière.	R8. Cézanne, Watteau, Delacroix.	R8. música erudita? Debussy, Chopin, Milhaud.
R9. Canadá, Suíça, Bélgica.	R9. Sartre, Perec, Marguerite Duras.	R9. Delacroix.	R9. Bizet.
R10. França, "Quebec", Bélgica, Suíça.	R10. Molière, Baudelaire, Sartre.	R10. Monet, Manet.	R10.

<i>P21. Você poderia citar de 1 a 3: e) cantor contemporâneo...</i>	<i>P21. Você poderia citar de 1 a 3: f) estilista...</i>	<i>P21. Você poderia citar de 1 a 3: g) prato típico...</i>	<i>P21. Você poderia citar de 1 a 3: h) piloto de Fórmula 1...</i>
R1. Aznavour, Renaud, Gainsbourg.	R1. Chanel, Dior, Lagerfeld.	R1. pot-au-feu, bouillabaisse, quiche lorraine.	R1. Alain Prost.
R2. Cabrel, Rafael.	R2. só os mais antigos, contemporâneos não lembro. Dior, Chanel e YSL.	R2. escargot, fondue bougonois (sic).	R2. Proust (sic).
R3. cantora serve? Patrícia Kaas, eu acho.	R3. Gautier é estilista?	R3. fois gras.	R3. não.
R4. Tragedie.	R4. Coco Chanel.	R4. cassoulet, escargot.	R4. Alan Prost.
R5.	R5. Givenchy, Pierre Balmain, Philippe Starck.	R5. bouillabaisse, tarte tatin, coq au vin.	R5. Alain Prost, Jean Alesi, René Arnoux.
R6. Johnny Hallyday, Henri Salvador.	R6. Givenchy, Yves Saint Laurent, Chanel.	R7. la bouillabase.	R6. Jean Alesi.
R7.	R7. Yves Saint-Laurent.	R6. coq-au-vin, crepes.	R7.
R8. M, Thomas Fersen, Bénabar.	R8. Yves Saint-Laurent, Delacroix, Christian Dior.	R8. bouillabaisse, crêpe, fondue.	R8. Alain Prost.
R9. Tragédie.	R9. Christian Dior.	R9. escargot, crepe, terrine.	R9. Alain Prost, Olivier Panis, Jean Alesi.
R10.	R10.	R10. escargot, crepe, terrine.	R10. Alain Prost.

<i>P21. Você poderia citar de 1 a 3:</i>  <i>i) jogador de futebol...</i>	<i>P21. Você poderia citar de 1 a 3:</i>  <i>j) ator/atriz...</i>	<i>P21. Você poderia citar de 1 a 3:</i>  <i>l) político...</i>	<i>P21. Você poderia citar de 1 a 3:</i>  <i>m) cientista...</i>
R1. Zidane,Thierry-Henri.	R1. Isabelle Adjani, Huppert,Dépardieu.	R1. Chirac,Villespain,De Gaulle.	R1. Pasteur,Mme.Curie.
R2. Zidane, que acho que não é francês.	R2. Caterine Deneuve, Balasco.	R2. Mitterand, Vilepin, Chirac.	R2. Pasteur.
R3.	R3. Gerard Dup.... não lembro o sobrenome.	R3.	R3.
R4. Zinedine Zidane.	R4. Juliette Binoche, Gerard Depardieu e Alan Delon.	R4. Jack Chirac, Dominique de Villepin e o general De Gaule.	R4. não me recordo de nenhum no momento.
R5. Tigana, Trésor, Platini.	R5. Dépardieu, Fanny Ardant, Catherine Deneuve.	R5. Miterrand, De Gaulle, Jack Lang.	R5. M & P Curie, Pasteur.
R6. Zidane.	R6. Isabella Rosselini, Gérard Dépardieu	R6. Le Pen.	R6. Louis Pasteur.
R7. Zidane.	R7. Gérard Dépardieu, Juliette Binoche.	R7. Jacques Chirac.	R7.
R8. Zinedine Zidane.	R8. Gérard Depardieu, Sandrine Bonnaire, Jean Gabin.	R8. Valérie Giscard d'Estaing, François Mitterand, Jean Jaurès.	R8. Pierre et Marie Curie, Louis Pasteur.
R9. Zidanne.	R9. Gerard Depardieu / Emmanuelle Béart.	R9. Dominique de Villepin, Nicolas Sarkozy.	R9. Coulomb, Jacques Cousteau.
R10. Zidane.	R10. Gérard Depardieu, Brigitte Bardot.	R10. Jacques Chirac.	R10.

#### 4. SUGESTÕES PARA TEMAS DE AULA

<i>P22. Até o final do curso, o que gostaria que fosse tratado em sala de aula sobre a cultura francesa? Haveria algum outro país de língua francesa cuja cultura você gostaria de conhecer?</i>
R1. Aspectos contrastivos entre cultura francesa e brasileira. Talvez fosse interessante uma outra comparação com a cultura de outro país francófono (Suíça ou Bélgica) ou com um país que foi colonizado pela França (Canadá/Quebec ou África).
R2.
R3. Talvez linguagem de receitas, para a gente poder cozinhar. Gostaria que tudo isso que falei nesse questionário fosse mostrado, uma vez que toda a França que conheço reside na minha cabeça..... sim, o Canadá com certeza.
R4. Gostaria que estudássemos mais a cultura francófona, incluindo os países africanos de língua francesa. Abordando as diferentes características que o francês adquiriu com a miscelânea com outras culturas. Seria interessante abordar aspectos do Québec (como já é feito), da Bélgica, Suíça, só para citar alguns exemplos. A cultura francesa é fácil de pesquisar, há muita informação sobre este assunto, mas da cultura francófona não há. Outro aspecto interessante seria discutir como os franceses recebem os imigrantes, quais as oportunidades (reais) de ir para a França, quais as melhores localidades etc.
R5. Mais autores contemporâneos, mais literatura e cultura de países da África.
R6. Tenho vontade de conhecer todo tipo de variações quanto aos países de língua francesa. Gostaria de saber mais sobre cada região da França.
R7.
R8. Sugiro que se tratasse de temas da atualidade, assim como alguns fatos marcantes da história francesa em pequenos textos, tirados da imprensa em papel ou na internet. Tópicos da literatura que são pouco vistos nas disciplinas de literatura, como os novos autores, por exemplo. Expressões idiomáticas. Diferentes gêneros de texto – cartas formais, atestados, bilhetes, pubs, etc.
R9. Gostaria de ser melhor informada sobre cinema, música, teatro... Gostaria também de saber mais sobre o Canadá.
R10. Gosto muito de ouvir sobre os costumes franceses, formas de xingamento, expressões idiomáticas, músicas contemporâneas, filmes, peças de teatro...

Em todos os itens respondidos, ficou evidente como as representações podem aproximar-se mais (ou menos) de clichês e de estereótipos culturais apreendidos em fontes diversas (por exemplo, manuais de língua estrangeira, contato com nativos, experiência de imersão no país, literatura, cinema, Internet etc.) ao longo das experiências vivenciadas de forma profunda ou superficial no encontro com a língua e a cultura estrangeiras. A visão de mundo constitui-se então de todo um conjunto de representações através das quais uma

comunidade nacional, um grupo social ou um indivíduo apreendem a realidade que os cerca e interpretam-na em função de suas preocupações interculturais (Auger, 2001).

Apesar das respostas curtas e pontuais, em sua maior parte, elas constituem um filtro através do qual muito se revela sobre a visão de mundo e as representações que os aprendizes fazem da sua cultura, da cultura alvo e da relação que estabelecem com as mesmas. Com esse panorama, as respostas dos participantes deixaram entrever um aspecto desigual e desestabilizador: a variação entre respostas que mostraram desde uma percepção mais crítica e acurada do ambiente cultural próprio e do outro, da própria identidade e a do outro, a respostas que repetiram clichês e estereótipos engravados nos ‘aspectos típicos e naturais’ que caracterizam a própria identidade e a do outro, e dos componentes culturais próprios e relacionados ao outro.

Dentre as respostas obtidas no questionário, priorizou-se analisar as de maior representatividade para análise das questões de identidade, estereotipia e alteridade que integram a maior parte do conteúdo do curso-piloto. Portanto, as perguntas de número 18 (dezoito) a 22 (vinte e dois) não foram consideradas para a análise que segue abaixo, embora tenham sido reveladoras de aspectos de interferências lingüísticas (P19) e culturais (P18/P20/P21/P22) pontuais dos saberes (*savoirs*) até aqui acumulados pelos alunos. Os temas sugeridos pelos alunos e que se encontram na última parte do Questionário (P22) foram considerados prioritários na elaboração do conteúdo programático, e só não constaram aqueles cuja coleta durante a pesquisa de documentos e material para as aulas mostrou-se insípida e inconsistente. Para melhor organização da análise dos itens abordados, não seguiremos a ordem das perguntas tal como aparecem no questionário. Assim, propomos uma abordagem das imagens de si e do outro depreendidas dos conjuntos França e Brasil, francês e brasileiro, e língua francesa e português.

## **Imagens de si e do outro**

### **1. Da França e do Brasil:**

**As respostas relacionadas à França** – o que é (P1), do que se gosta (P4) e do que não se gosta (P7) no país, remetem principalmente:



- a) ao berço de cultura, civilização e de ideais revolucionários que o país representa; país que transpira tradição, história, literatura, enfim, refinamento nas artes por todos os poros, como se pode observar nos exemplos seguintes:

R1 – País atraente pela sua cultura e história. (P1) / Em relação à França, eu gosto da língua, cultura, história e dos lugares. (P4)

R2 – Em relação à França, eu gosto da quantidade de museus e de arte, da cultura em geral, no sentido de erudição...(P4)

R4 – A França é centro de difusão cultural. No entanto, é um país que ainda apresenta disparidade entre a grande metrópole, Paris, e suas outras províncias. (P1) / Em relação à França, eu gosto da cultura, da literatura, do cinema e do cosmopolitismo.(P4)

R5 – A França é Flaubert, o lugar onde Joyce e Beckett se encontraram...(P1) / Em relação à França, eu gosto de Flaubert, Céline (...) Gilbert Joseph, FNAC, Virgin Mégastore Champs-Élysées...(P4)

R6 – ...cultura, literatura, museus...(P1)

R7 – A França é ideal revolucionário – Liberdade, Igualdade, Fraternidade...(P1) / ...é literatura. (P4)

R8 – Um país de forte cultura, história e valores transmitidos a toda a sociedade contemporânea. ...é a Revolução francesa, é o cinema.(P1) / Eu gosto da literatura de todos os tempos, das artes plásticas – impressionismo e vanguardas do século 20, sobretudo, do cinema – nouvelle vague e produção contemporânea. (P4)

R9 – Em uma palavra, cultura, principalmente artística, como a pintura, a literatura etc.(P1) / Em relação à França, eu gosto dessa grande tradição cultural. Adoraria conhecer os museus.(P4)

R10 – ...teatro, cultura...(P1) / ...adoraria conhecer todos os teatros de lá...(P4)

A França tem uma imagem muito forte, no ideário do aprendiz pesquisado, da sua cultura humanística e seus valores de erudição, pois quase todos mencionaram o valor da sua cultura (9), sua literatura (5), seus museus (5), sua história (3), além do cinema, teatro, arte, pintura e autores (todos clássicos).

- b) À beleza do país, suas regiões, seus monumentos, Paris, onde tudo é bem cuidado, limpo e atraente – o paraíso na terra - com pessoas bonitas, bem vestidas, que

comem bem em lugares refinados – enfim, o mundo da revista CARAS, extensivo a todos os mortais... que moram na França. Seguem alguns exemplos:

R1 – Um país atraente pela sua beleza...(P1)

R2 – A França é liinda. Torre Eiffel piscando, as boulangeries, o vinho e o queijo, muita arte. Qualidade de vida. E muito grandes pequenos prazeres diários.(P1) / [gosto] da comida, das pessoas, da organização, limpeza, da beleza das cidades enfim. (P4)

R3 – A França é pequena, linda, longe, com comidas boas, tipo croissant, crepe e principalmente fondue! etc. [...]Cheia de gente q se veste com roupas como a da Zara, ou seja, lindas principalmente no inverno! E cafés, cafés e cafés, com meia luz e chocolate quente! (P1) / ...o cheiro, o pôr-do-sol, a música, os animais, os cafés, chocolates, fondues e crepes, se ainda não ficou claro... gosto do fato de o lugar comum dos franceses não ser tão comum assim. (P4)

R4 – A França é lugar de gastronomia refinada, boas viniculturas, residência dos grandes da moda mundial, simpatizante da diplomacia.

R5 – A França é Bretanha, caminhar de Saint-Michel para Montparnasse às duas da manhã...(P1) / ...Paris, Versailles, TGV, Bordeaux, Lille, Marais, Tango du Chat, rue St. Séverin...(P4)

R6 – A França é café, queijos, vinhos, montanhas (...) torre Eiffel, Museu do Louvre. (P1) / Em relação à França, eu gosto da beleza das cidades – tanto no interior, quanto em cidades grandes ou no litoral...(P4)

R7 – ...a av. Campos Elíseos, bons vinhos. (P1) / O sul da França...(P4)

R8 – É Paris...(P1)

R10 – É luz, magia, beleza, perfume, riqueza,estilo, Paris (...) bebidas, pães. (P4)

Porcher, em seu artigo *L'enseignement de la civilisation en questions* (1982) já chamava a atenção para “os perigos da folclorização”, explicando que, os manuais de língua e o professor em sala de aula, ao selecionar, na cultura alvo, os traços mais espetaculares e mais estereotipados sem se preocupar em saber se são efetivamente os mais representativos e pertinentes, legitimam uma cultura reduzida e fracionada, como podemos constatar na maior parte das imagens representadas pelos respondentes – Paris, tour Eiffel, Champs Elysées, Louvre, vinho, cafés etc. É como se tivessem extraído seu discurso de um método de FLE ou de um folheto turístico, reproduzindo a fala de outrem ou a idealização de ‘lugares’ e ‘sensações’ que não precisariam ‘ser’ a ou ‘estar’ na França

para serem materializados, mas que dão a impressão de que só no lugar do outro se cria o espaço para que se realize. Se alguns idealizam porque nunca estiveram lá, recebem informações variadas e aceitam-nas conforme lhes chegam, sem um olhar mais crítico e investigativo, outros demonstram uma certa familiaridade com o local, saem do lugar-comum, deixam de lado as imagens associadas ao desejo e ao sonho para compartilhar a experiência que só quem vivenciou pode dizer que a França é “caminhar de Saint –Michel para Montparnasse às duas da manhã”. Nesta frase não estaria também representado o desejo de identificação com algo que pertence ao outro ao qual se teve acesso? De que não se é alguém que só anseia em concretizar o seu desejo (conhecer a França), mas de que ele foi realizado e isto se traduz num diferencial de identificação ‘natural’ com aquilo que é ‘natural’ do outro, e que a ‘zona de conforto’ de sua identidade cultural é expandida até onde o outro habita?

- c) A aspectos políticos, de comportamento e à situação geográfica do país (pela distância com o Brasil). Vejamos alguns exemplos em relação à Pergunta 7:

R2/R3/R5 – Em relação à França, eu não gosto que seja longe./ do fato dela ser tão longe.../ da distância até lá...

R5 – Eu não gosto da situação da segunda geração de imigrantes, dos subsídios agrícolas europeus defendidos para favorecer os agricultores franceses.

R6/R8 – Em relação à França, eu não gosto do modo como eles se comportam em relação aos imigrantes. / eu não gosto do que vem sendo feito (já há muito tempo) com as massas de imigrantes, da política imperialista. Isso é condenável em qualquer nação.

R10 – eu não gosto dessa “cultura” européia de tomar pouco banho, apesar de poder ser um boato; acho que higiene é fundamental e banhos diários são imprescindíveis.

Como a pergunta foi direcionada para aquilo de que não se gosta na França, as respostas permitiram entrever representações negativas em relação a aspectos políticos, principalmente em relação ao endurecimento de políticas em prol da regularização dos imigrantes clandestinos e de fronteira e em relação aos subsídios agrícolas, respostas estas que demonstraram a atualização desses respondentes com as questões de política externa, no que tange a França; em relação à distância geográfica, cujo aspecto negativo só ressalta o desejo do outro, é como se dissessem que, se a França fosse mais perto, estariam

sempre lá, não sairiam de lá, dando a entender de que aqui onde estão não é onde gostariam de estar, não é onde se realizam; e em relação ao costume de “tomar pouco banho” (R10), a locução prepositiva “apesar de” tem a função de atenuar, de relativizar um estereótipo cuja fonte propagadora o respondente desconhece.

**As respostas relacionadas ao Brasil** – de 10 (dez) respondentes, 6 (seis) não conseguiram encontrar nenhuma semelhança entre os dois países, enquanto que, para as diferenças, 1 (um) só não respondeu. As semelhanças (P10) e diferenças (P13) em relação à França revelaram os seguintes aspectos:

- a) O Brasil como lugar da realidade, do presente, dos sistemas e organizações que não funcionam, em oposição à França como lugar do sonho, do futuro e onde tudo funciona:

R1 – Diferenças entre a França e o Brasil: organização socio-político-cultural.

R2 – A França tem um sistema social que funciona, instituições fortes e sólidas, enquanto que o Brasil...

R3 – A França está no sonho, o Brasil na realidade... na verdade o Canadá também está no sonho...mas daí abrimos os olhos e só vemos o Brasil.... não que seja ruim...mas talvez o tempo de morar no Brasil já tenha acabado...(..) acredito que a França seja mais democrática assim, realmente, que o Brasil....

R4 – Grau de desenvolvimento em todos os aspectos civilizacionais.

R5 – A França é o Brasil amanhã. A França já chegou no futuro.

R8 – Países com histórias diferentes, posições diferentes na relação metrópole-colônia.

R9 – A França valoriza mais a cultura que o Brasil.

O Brasil foi menos mencionado que a França, apesar de que, mesmo quando não é explicitado, ele aparece como o que não é, o que não tem etc., em relação ao que é dito. Assim, se para o respondente 2 “a França tem um sistema social que funciona, instituições fortes e sólidas” é porque o Brasil não tem.

A dificuldade de encontrar semelhanças entre os dois países permite entrever a distância que ocupam um do outro nas representações dos alunos e de como o sonho e a realidade são difíceis de se aproximar. A valorização e solidez das instituições, da cultura e o funcionamento do sistema social revelam o desejo de um dia o Brasil ser tão

desenvolvido quanto a França, o que denota um certo sentimento de inferioridade em relação à sua história política e cultural.

b) valorização dos aspectos naturais do Brasil:

R6 – Na minha opinião, o clima interfere em várias outras diferenças.

R10 – A quantidade de florestas, as belezas tropicais que ainda nos restam, a fauna e a flora brasileiras.

Para o respondente 10, o Brasil com quantidade de florestas, belezas tropicais, fauna e flora tem o que a França não tem. O não-dito (o que a França não tem) aparece aqui inversamente ao que foi explicitado acima sobre a França. É como se, de tudo que o Brasil não é, restasse ao menos o que a natureza generosamente lhe deu.

De tudo que foi dito neste primeiro tópico (França e Brasil) as apreciações sobre a França foram, em sua maioria, de um lugar idealizado, parte de um sonho, onde é possível ser feliz e viver bem, sem os outros perturbarem ou coibirem alguém pelas suas diferenças, enfim, um país onde o ‘futuro já chegou’. A França inspira prazer, qualidade de vida, elegância e ‘glamour’. Como ressalta Coracini (2003):

Ao lado dessas imagens que provêm do desejo e do sonho, encontram-se frequentemente outras imagens estereotipadas, generalizantes, socialmente partilhadas como: é o país da elegância, da alimentação refinada, do bom gosto, sempre qualidades valorizadas no mundo atual e propagadas seja pela imprensa brasileira seja pelos livros didáticos. (Coracini, 2003, p. 202)

É claro que a mídia é responsável por grande parte da ‘superprodução’ das ‘credenciais’ de luxo, requinte, *savoir-vivre* e efervescência cultural associadas à França e socialmente compartilhadas veiculadas no mercado interno e externo; nisso, o mundo tem conseguido se tornar uma ‘aldeia global’, uma vez que encontramos cada vez menos países como exceção do exercício da prática de *merchandising* cultural global.

A representação de que o bem-estar e a felicidade podem ser encontrados alhures e de que no país de origem isso é sempre mais difícil não se trata de nenhuma novidade (Cf. Coracini, 2003). No entanto, no questionário em questão, algumas respostas dão conta de

uma voz mais crítica em relação a posturas políticas do governo francês, por exemplo, em relação à situação dos imigrantes e em relação a subsídios agrícolas.

## 2. Dos franceses e dos brasileiros:

As **respostas relacionadas aos franceses** – o que é ser francês (P2), como se comportam (P16), do que se gosta (P5) e não se gosta (P8) neles, remetem principalmente:

- a) À oportunidade de acesso à cultura, à educação, ao fato (para uns, fator sorte) de terem nascido na Europa.

R3/R4/R5/R9 – ...o francês médio tem muito mais amor às artes que o brasileiro médio e isso tb é fascinante..(P5) / Talvez ser francês é disponibilizar de melhores oportunidades de acesso à cultura.(P2) / gosto da educação (“finesse”) e da importância dada à arte e à cultura.(P5) / Ser francês é ter uma grande tradição cultural.(P2) Gosto da vontade que eles têm de instruir, atitude que infelizmente foi utilizada como pretexto para a colonização. (P5)

R3/R5 – Em relação aos franceses, eu não gosto da sua pele branquinha que dá raiva de tanta inveja, da sua sorte de ter nascido na Europa, que também dá inveja...(P8) / ser francês...é estar no centro da Europa...(P2)

R4/R3/R8 – Na minha opinião, ser francês é somente nascer na França. É uma nacionalidade como qualquer outra, um cidadão francês está disposto a facilidades e dificuldades de viver na França, assim como em outros países do mundo, seja subdesenvolvido, emergente ou desenvolvido.(P2) / Ser francês é não ser brasileiro....é não comer feijoada aos domingos religiosamente, não ver Copa religiosamente, não ter q aturar novela nem pagode nem samba nem calor nem gente falando com vc na rua...(P2) / Nascer na França! Mesmo que muitos não estejam sendo considerados por esse critério. (P2)

R1/R2 – educados / educados. (P16)

R6/R10 – cultos (pelo menos estão sempre lendo, lendo e lendo) / cultos. (P16)

Neste item, as representações da identidade do francês vão da aceitação do aspecto contingencial (“é nascer na França” - R4/R8), cuja apreciação designa uma visão menos estereotipada em relação às outras respostas dadas; passam pela marcação da diferença – dizer o que o outro é significa dizer o que ele não é, demarcando a fronteira dessa relação não-identitária (R3) e revelam o conflito com sua etnia e com o lugar que o outro ocupa, pois “dá inveja da sua pele branquinha e da sua sorte de ter nascido na Europa” (R3).

Pelo que o francês não é, a aluna expressa algumas representações do que o brasileiro é que podem não corresponder aos estereótipos mais conhecidos (por exemplo,

comer feijoada aos domingos “religiosamente” talvez não faça parte dos hábitos do brasileiro da região sudeste, que a consome geralmente às quartas-feiras e aos sábados).

A ‘inveja’ da cor da pele e do lugar que o francês ocupa geograficamente no mundo confirma a tese de Laclau (1990) de que toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta, o que, segundo o autor, implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o outro, da relação daquilo que não é, com precisamente aquilo que falta que a identidade pode ser construída.

As representações dos franceses como um povo de “grande tradição cultural” e com grande vontade de instruir (R9), educado (R5), “com muito mais amor às artes” (R3) tendem a legitimar sua atuação na história através de um passado glorioso, com seus feitos e conquistas inquestionáveis, que suscitam sempre admiração. Quando a aluna (R9) menciona a instrução como ‘pretexto’ para a colonização mostra uma postura crítica em relação ao papel do francês colonizador, postura esta encontrada em poucas respostas ao longo do questionário.

b) A aspectos positivos, tais como seu engajamento e espírito de luta por seus direitos, serem gentis e desfrutarem do que há de melhor para ser consumido.

Seguem alguns exemplos:

R1/R5/R7/R8/R10 – eu gosto da sua ética, responsabilidade e objetividade.(P5) / é não ser passivo...(P2); são engajados, ativistas (P16) / Ser francês é saber lutar por seus direitos...(P2) / eu gosto da vontade que eles têm de discutir toda e qualquer coisa.(P5); são debatedores (P16) / é ser revolucionário...(P2) gosto de como defendem sua língua. Acho impressionante como tudo que vem de outra língua eles dão um jeito de ‘afrancesar’. Gosto também da forma como eles lutam pelos direitos deles, acho que não são tão acomodados como os brasileiros.(P5)

R1/R2/R4 – é ser charmoso ...(P2)/ être très gentil (P2) (...) eu gosto da gentileza e da boa educação (P5) / eu gosto da simpatia...(P5)

R3/R6/R10 – Ser francês é ter trens com ar-condicionado e por sorte não ter praias...é ter cafés charmosos com bancos aveludados...(P2); são sortudos, inteligentes... (P16) / ter imagens clichês como: usar os melhores perfumes, tomar café, fumar e ler muito.(P2); são interessantes (P16) / ser perfumado...chique.(P2); são cheirosos, boêmios (P16)

Em relação à combatividade e luta por seus direitos, as imagens que os alunos fazem do francês escondem uma comparação com aquilo que gostariam de ver alcançado

e conquistado pelo brasileiro. R10 é a única que explicita essa comparação, incluindo aí a defesa da língua.

Em relação à gentileza e à boa educação, as representações se mostram bem variadas, pois, dependendo das experiências pessoais, do que é absorvido pela literatura, pelas experiências de outros, do marketing etc., podem ser vistas tanto como algo que o francês tem quanto não tem (item c).

Os estereótipos em relação ao modo de vida dos franceses são abundantes e remetem ao resumo do primeiro item (França/Brasil) sobre a grande influência que a mídia e o *merchandising* cultural exercem sobre a formação de opinião e a idealização que as pessoas fazem de um produto ou de um modo de vida. Ora, a vida confortável, os cafés, o perfume, ser chique, o ambiente intelectual (“ler muito”) não são apenas imaginação; existem sim, mas não representam o *status quo* de todos os franceses e, na maioria das vezes, são veiculados apenas como parte do *glamour* das grandes cidades (principalmente Paris), apesar da França ser composta muito mais de pequenas cidades. A má informação sobre aspectos geográficos da França leva R3 a dizer que “ser francês é, por sorte, não ter praias” – o que não corresponde à realidade.

- c) A aspectos negativos, tais como a xenofobia e atitude com os imigrantes, serem mal educados, esnobes, resmungões e mal humorados, como vemos a seguir, em alguns exemplos:

R7/R9/R10 – eu não gosto da aparente resistência para com os estrangeiros. (P8) / de sua atitude em relação aos imigrantes...(P8); são egocêntricos (P16) / é xenófobo...(P2)

R1 – ...resmungão. (P2); mau humor (P8)

R5 – são complicados (P16)

R6/R7/R10 – ...ser metido...(P2); de tão sinceras, as pessoas são mal educadas (P8) / ter um ar “snob”.(P2) / como não conheço nenhum francês, tenho que falar o que ouvi dizer (o que significa que não sei se é verdade) mas dizem que eles são muito mal-educados. Não consigo entender, como alguém que fala uma língua tão bonita, vive num país tão rico, e tem uma vida cultural tão intensa, seja tão inexperiente quando se diz respeito à educação.

Neste item, temos tanto as representações negativas associadas aos franceses enunciadas de forma mais categórica (“xenófobo”, “complicado”, “egocêntrico” “resmungão”, “metido”, “mal-educadas”, “ar *snob*”) quanto de forma mais ‘edulcorada’,



abrandadas pelo adjetivo “aparente” (R7) e pelas expressões “ouvi dizer”, “dizem que”, estas últimas, delegando à sua procedência externa, o julgamento emitido.

A percepção do outro é construída através de evidências de uma competência cultural de origem que parecem óbvias dada a sua ‘naturalidade’. Todo o confronto e comparação com o outro parece inscrever-se na percepção daquilo que é conhecido e coerente para si, o que nem sempre corresponde à realidade do outro

As **respostas relacionadas aos brasileiros** – dos 10 (dez) alunos respondentes, 4 (quatro) não conseguiram encontrar ou enxergar nenhuma semelhança entre as duas nacionalidades e, para as diferenças, 2 (dois) não responderam. As semelhanças (P11) e diferenças (P14) em relação aos franceses, revelaram que:

- a) ambas as nacionalidades gostam de aproveitar os bons momentos que a vida proporciona, de acordo com os seguintes exemplos:

R6/R8/R10 – Semelhança entre os franceses e os brasileiros: gostar de sol, festas, música.(P11) / A abertura a outros povos (P11) / Adoramos uma boa comida e sentar num barzinho com os amigos para pôr a conversa em dia. (P11)

- b) os aspectos culturais e identitários são os que mais distanciam os brasileiros dos franceses, segundo as seguintes respostas:

R1/R2/R4/R9/R10 – Diferença entre os brasileiros e os franceses: aspectos relacionados à responsabilidade, à ética. (P14/P16) / os franceses são educados e gentis e os brasileiros são cordiais, alegres, sorridentes e bem humorados (P14/P16) / os brasileiros são desfavorecidos no acesso a aspectos básicos de sobrevivência, mas são alegres e bem receptivos (P16) / os brasileiros são receptivos e folgados (P16) / A hospitalidade brasileira não tem comparação em nenhum país do mundo. (P14)

R4/R5/R8 – acesso à educação e cultura (P14) / do jeito que a coisa anda, o brasileiro nunca terá cultura (P14); um francês é um brasileiro com cultura. (P11) / A questão da identidade cultural nos franceses é mais bem resolvida. Isso sem falar dos imigrantes e descendentes. (P14)

R3/R5/R9/– Francês sabe francês....francês respeita sua língua e no meu mundo, francês respeita diferenças (fora a xenofobia, falo de diferenças íntimas), francês valoriza seu mundo,

seu país...(P14) / os brasileiros são desorganizados, alienados, desinteressados, imaturos, sonsos. (P16) / os franceses são mais nacionalistas que os brasileiros.(P14)

Mais uma vez os aspectos culturais e identitários são aqueles que mais afastam brasileiros e franceses. Como observa Silva (2000:76), “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas [...] e somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais.” Ora, o outro cultural é sempre um problema, pois está constantemente colocando em xeque nossa própria identidade (Silva, op. cit.). Nos exemplos acima, apesar do reconhecido embate interno dos franceses em relação aos imigrantes como fator negativo, tudo mais não é visto como problema, apesar de colocar vários aspectos da identidade brasileira (a cultura, o respeito à língua, a valorização da sua cultura e do seu país) em xeque. O enunciado R5P16 exemplifica bem o embate mordaz entre a imagem positiva do outro (de forma implícita) e a imagem negativa da própria identidade cultural, desviada para a terceira pessoa do plural – os brasileiros, eles – talvez para escapar do fragmento negativo do enunciado que lhe cabe sendo também brasileira. Somente a hospitalidade aponta para o cume da auto-imagem positiva, sem direito a comparação e orgulho de ser brasileiro.

Resumindo esta segunda seção sobre o que foi dito sobre os franceses e brasileiros vimos que os franceses são admirados por lutarem pelo que querem, por darem importância à cultura, por serem mais nacionalistas, por sua condição de europeu; enquanto alguns os admiram por serem gentis e bem-educados, outros já não os vêem com bons olhos justamente por acharem que são mal-educados, mau-humorados e xenófobos – o que os leva a atitudes de resistência para com imigrantes e estrangeiros, de modo geral. Quando os alunos comparam o brasileiro com o francês, percebe-se o desejo que eles têm de mudar ou de ver alguma mudança em seu próprio país, o que denota, em grande parte das respostas, o sentimento de que buscam por algo que está em um outro lugar, provavelmente na França, e o privilégio que acham que os franceses têm de terem nascido num continente e num país mais evoluído, tendo acesso a bens de consumo e culturais de melhor qualidade, deixando entrever assim, uma certa frustração e autodesvalorização pelo lugar onde vivem e pelo tipo de vida que vivem. As únicas respostas que destoam desse imaginário idealizado dos franceses e da vida na França sem problemas são P5R9 e P2R4, que emitem uma interpretação mais crítica e menos generalizante – P5R9, ao

valorizar um aspecto positivo motivado pelo desejo bem menos altruísta de subjugar povos e nações – “Gosto da vontade que eles têm de instruir, atitude que infelizmente foi utilizada como pretexto para a colonização” – e P2R4, ao desmistificar o fator emblemático de uma nacionalidade privilegiada e detentora de uma civilização e civilidade incomparáveis – “Na minha opinião, ser francês é somente nascer na França. É uma nacionalidade como qualquer outra, um cidadão francês está disposto a facilidades e dificuldades de viver na França, assim como em outros países do mundo, seja subdesenvolvido, emergente ou desenvolvido. Talvez ser francês é disponibilizar de melhores oportunidades de acesso à cultura.”

### 3. Da língua francesa e do português

As **respostas relacionadas à língua francesa** – o que é (P3), do que se gosta (P6) e não se gosta (P9) nela, remetem principalmente:

- a) À sua beleza, elegância, sonoridade, utilidade nos estudos, principalmente de humanidades, mas também por ser difícil para falar, entender e pela ortografia, como nos exemplos que se seguem:

R1/R2/R3/R4/R5/R6/R7/R10 – A língua francesa é romântica, musical.(P3); Em relação à língua francesa, eu gosto da sonoridade, das expressões. (P6) / muito delicada sonoramente. (P3) / linda de ouvir, difícil de falar, linda de ler, complicada de entender. (P3) / é uma língua de elegante sonoridade. (P3) / sonora, colorida (embora em tons pastel), precisa. (P3) / ágil, articulada, detalhista, instigante. (P3) / bela, charmosa. (P3) / bela, sofisticada, complexa, cheia de acentos. (P3)

R2/R9 – A entonação, ou a pouca entonação em relação ao português faz dela uma língua perfeita pra literatura.(P3) / Além de bela, necessária para os estudos de humanidades e, atualmente, mesmo para os estudos tecnológicos e na área da saúde. (P3)

R2/R3/R7/R9 /R10– Em relação à língua francesa, eu não gosto dos acentos, da ortografia em geral. (P9) / do fato de não sabê-la bem o suficiente para poder me expressar...(P9) / da resistência em fazer uma reforma ortográfica.(P9) / do fato de sua reforma ortográfica ter sido feita no século XVII.(P9) / a língua francesa tem muitos acentos, há palavras como “hétérogénéité” que tem 5 acentos, porém, não creio que eles usem todos os acentos na hora de escrever coloquialmente, acho que não é possível alguém não esquecer de algum...(P9).

Os enunciados acima refletem a arena onde se instauram os confrontos e as sensações dicotômicas entre língua materna e língua estrangeira, embora a primeira não tenha sido mencionada uma só vez. Eles são reveladores de que “se inscrever numa língua

estrangeira significa, sempre e inevitavelmente, provocar confrontos...” (Coracini, 2003:154). Enfim, a imagem do aluno com relação à língua de aprendizagem mostra que o confronto “com outros modos de estruturar as significações do mundo que se apresenta como múltiplo, polifônico e construído” (Coracini, 2003:155) não é tarefa fácil. “Falar ou escrever, ler ou ouvir em qualquer língua significa produzir sentido e isso só se dá a partir da história de cada um, das vozes (experiências, reflexões, outras leituras, discussões, valores, crenças) que, pouco a pouco, vão constituindo e alterando a subjetividade” (Coracini, 2003:134). Assim, a língua do outro é “difícil de falar, complicada de entender” (P3R3), mas é “linda de ouvir e ler” (P3R3), é “instigante” (P3R6); “tem muitos acentos” (P9R10), é “complexa” (P3R10), mas aí “de quem a trata mal e escreve sem clareza” (P9R5), além de ser difícil pensar “que haja algo para não se gostar” (P9R10 e P9R3).

- b) Ao seu vínculo com escritores, poetas e pensadores de expressão francesa, como nos exemplos abaixo:

R5/R6/R10 – Les Trois Contes, a prosa de Beckett em francês, Maupassant, Robbe-Grillet, Voltaire...(P6) / Adoro estudar gramática, mas aprecio demais a literatura, desde os clássicos do teatro até os poetas contemporâneos como Jacques Prévert. (P6) / mesmo sabendo que Samuel Beckett era irlandês, ele escreveu em francês também, e adoro ler em francês...(P6)

R2/R3/R4/R9 – Em relação à língua francesa, eu gosto da poesia. (P6) / de alguns trechos de poesias, de alguns livros, de alguns pensadores... (P6) / da literatura. (P6) / da estética. (P6)

Principalmente para o estudante de Letras, língua e literatura caminham juntas e, no que tange a língua francesa, é quase como se sua literatura de prestígio internacional incontestável estendesse o mesmo prestígio a seus leitores e estudiosos. Apreciar e vincular o gosto a uma literatura tão renomada como a francesa é compartilhar parte desse prestígio e ser associado a ele. Não podemos nos esquecer que na história do Brasil e de sua escolaridade, a língua francesa sempre foi sinônimo de acesso a uma grande literatura. Para Cândido (1977:10), “a mediação da França significou [...] para nós, a possibilidade de nos pormos em contato com outras culturas”, nas primeiras décadas do século XX. É nessa época que a formação intelectual no Brasil e na América Latina deixa de lado a influência mais forte das línguas e culturas clássicas (greco-latinas) e passa a tomar como referência a língua e a cultura francesas que, por sua vez, darão acesso a outras literaturas estrangeiras de menor penetração, como a russa, por exemplo.

As **respostas relacionadas à língua portuguesa** – suas semelhanças (P12) e diferenças (P15) em relação à língua francesa remetem principalmente aos seguintes aspectos:

a) a sua proximidade devido ao latim:

R1/R2/R4/R6/R7/R8/R9/R10 – Semelhanças entre o português e a língua francesa: “mots transparents”...(P12) / São duas línguas latinas...(P12) / ambas têm o mesmo tronco: o latim vulgar / são próximas e interessantíssimas, ricas em detalhes (P12) / a origem latina e algumas estruturas.(P12) / a origem latina. (P12) / elas terem surgido do latim. (P12) / há muitas semelhanças, muitas palavras que são parecidas, justamente por terem se originado do latim. (P12) alguns aspectos da gramática.

b) a suas diferenças de sonoridade, ortografia e sintaxe:

R2/R4/R5/R9/R10 –Diferenças entre o português e a língua francesa: A ortografia.(p15) / sonoridade e alguns aspectos da sintaxe.(P15) / boa parte do léxico.(P15) / o português brasileiro é mais dinâmico e adaptável, isto é, se molda melhor diante de mudanças, do que o francês.(P15) / embora algumas pessoas falem que o português é uma das línguas mais difíceis, acho que o francês está bem próximo do português, como já disse, há muitos acentos e muitos tempos verbais, muitas particularidades, o que dificulta o aprendizado.(P15)

A representação de uma língua portuguesa menos rígida e menos engessada na sua estrutura do que o francês encontra-se enunciada em P15R5 – “... adaptável... se molda melhor diante de mudanças” e em P15R10, apesar do português ser considerado uma das línguas mais difíceis, o francês não fica atrás, por conta dos muitos acentos e tempos verbais. O julgamento emitido em relação à característica de “difícil” do português pressupõe a procedência de várias vozes externas – algumas pessoas”, que evitam a emissão de um juízo de valor pessoal sobre sua própria língua.

Dentre algumas considerações dessa terceira seção sobre aspectos das línguas francesa e portuguesa, na apreciação sobre a língua francesa, os adjetivos positivos utilizados para descrevê-la superam qualquer problema ou dificuldade de ordem ortográfica ou de pronúncia. O fato de ela ser difícil mas “tão encantadora que eu nunca pensei em desistir dela” (P9R3) ou, “tão linda de ouvir que qualquer um se encanta quando você fala” (P6R3), ou ainda “eu não gosto de quem a trata mal e escreve sem

clareza” (P9R5) são enunciados que apontam para um sentido de língua que deve corresponder aos anseios e expectativas dessas pessoas e, certamente, toca em atitudes inconscientes que expressam veneração e admiração pelo outro e pela língua do outro. Mais uma vez, como nos outros tópicos abordados, a maior parte das definições e relações da língua francesa com o português se revestem de imagens estereotipadas (bela, sonora, romântica, musical, articulada etc.) de busca de prazer, de realização de desejos que talvez escapem na relação com a língua materna.

Ora, a maior parte das considerações feitas pelos alunos – seus desejos, sonhos projetados em um ‘país das maravilhas’ ou, ‘país-maravilha’ – não são praticamente os mesmos que os manuais de FLE vêm semeando anos a fio, independentemente da abordagem em voga, dos novos parâmetros estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e que as mais recentes publicações fazem questão de alardear sua adesão?

Portanto, com as respostas do questionário em mãos e já tendo elementos suficientes dentro das representações desses alunos sobre sua cultura e identidade cultural e sua relação com a cultura e a identidade cultural do outro para justificar a experimentação de um dispositivo didático alicerçado pelo confronto e pela mobilização, nosso grande desafio foi propor e constituir um conjunto de material para desenvolvimento dos temas/aulas que, nas suas diferentes etapas, pudesse levar o aluno a uma reflexão sobre a heterogeneidade que constitui a cultura local e de expressão francesa, pudesse provocar nele mesmo deslocamentos (sem ‘desmoronamentos’, de preferência) em sua maneira de pensar e agir no contato e encontro com o outro — estrangeiro ou não, pudesse levar o aluno a perceber outros tipos de abordagem da língua e cultura de expressão francesa desvinculados de uma visão triunfalista, hegemônica, unilateral, neutra, e que pudessem contribuir para uma análise mais crítica, mais reflexiva e mais próxima do mundo real das culturas em contato.

O que observamos nas respostas do Questionário é que poucos alunos exercitam um posicionamento mais reflexivo em relação ao modo como apreendem as questões identitárias concernentes ao seu próprio universo cultural e o do outro. A abundância de clichês e estereótipos surpreendeu pelo fato de serem alunos do último ano do curso de Francês, já com contato de alguns anos da e na língua e cultura francesas e, mesmo assim,

com opiniões superficiais sobre os fragmentos de cultura e identidade suscitados. A percepção de uma França mais próxima da realidade, mais plural, com suas idiossincrasias e nem por isso menos atraente ficou restrita a poucas respostas. Estas, revelaram um olhar mais crítico de quem acompanha mais de perto os acertos e os passos em falso de uma sociedade plural e heterogênea, seja pelo fato de já terem estado no país, pela convivência com nativos, ou por buscarem sempre informação sobre o que acontece ao seu redor (ou todos esses fatores combinados). Com esse conjunto de informações apreendidas dos alunos respondentes, podemos inferir que o conhecimento trazido pelos livros e pelos métodos não contribuiu muito para a construção de uma visão mais crítica e menos estereotipada da França. Nosso desejo foi então chocar, desestabilizar, provocar e mobilizar aquilo que já estava situado, moldado como verdade nas diversas constituições culturais e identitárias de si e do outro, partindo sempre do conhecido deles mesmos para então chegar ao outro revisitado, re-situado, chegar ao que não é imaginado por eles.

#### **4.3.2 Modelo para os procedimentos na concepção do programa do curso-piloto**

O tipo de procedimento para se chegar à formatação do curso seguiu, de modo geral, as sugestões elaboradas por Jean-Marc Mangiante e Chantal Parpette no livro *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. O que mais nos interessou ao ler esses autores foi que, apesar de ser dirigido mais especificamente aos cursos de FOS, o modelo proposto dispõe de uma margem de adaptação bastante ampla, pois encaminha o professor a analisar aquilo que ele pode realizar em função das possibilidades e das limitações próprias do seu contexto e da sua atuação, além de estar atento a um procedimento reflexivo<sup>133</sup> em todas as etapas de elaboração do curso (Mangiante e Parpette, 2004).

O modelo para a realização de um programa desenvolvido por Mangiante e Parpette (2004:7-9) divide-se em cinco etapas, a saber:

- demanda de formação
- análise das necessidades

---

<sup>133</sup> Para os autores, o procedimento reflexivo engloba questões sobre o ambiente em que cada professor-conceptor atua, estudos de caso e comentários críticos (Mangiante e Parpette, 2004, p.9).

- coleta de dados
- análise dos dados
- elaboração das atividades pedagógicas.

Para a 1ª etapa - **demanda de formação** - não houve pedido ou encomenda do curso, nem nenhuma análise prévia do tipo de público para o qual ele seria formatado. Havia sim, um projeto de pesquisa para doutorado, um grupo de alunos dentro do 4º ano de graduação de Francês que se interessou pelo projeto e quis aderir à iniciativa de um mini-curso sobre o tema do projeto. Uma vez o grupo tendo manifestado interesse no tema do projeto, partiu-se para a concepção de um curso separado da grade horária obrigatória e que pudesse estar aberto a outros interessados, abandonando-se a idéia de inserções de atividades tratando da temática intercultural durante o horário das aulas da disciplina.

Para a **análise das necessidades**, foi utilizado o questionário anexado no item 3.3.1 deste capítulo. A partir das respostas dadas, pôde-se traçar uma grade aproximada dos assuntos de maior interesse do grupo e verificar, a grosso modo, algum conhecimento pontual sobre áreas de potencial interesse. Como a tarefa de responder os questionários não foi imposta, dentre vinte e dois alunos da classe, quinze responderam, daí o uso da palavra 'aproximada'. O questionário funcionou como orientação básica para a elaboração do curso, pois nem todos que o responderam freqüentaram o curso e, alguns que começaram a freqüentá-lo depois da primeira ou segunda aula não tiveram suas necessidades e sugestões avaliadas a priori.

Para a **coleta de dados**, buscamos gravar várias horas de programas da TV francesa transmitida via cabo - TV 5, que pudessem eventualmente despertar algum interesse sobre aspectos culturais da França ou de outros países de expressão francesa; buscamos também gravar músicas que falam da França, do Québec, de aspectos sociais que preocupam os franceses e outros temas que pudessem suscitar comparações e contrastes com abordagens locais sobre o mesmo tema; buscou-se também sugestões de *sites* pedagógicos, entre eles o *franc-parler* (cf. Referência Bibliográfica dos *sites*) que foi de grande ajuda.

Com todo o material em mãos, partiu-se para a **análise dos dados** coletados para se conhecer os elementos das situações que serviriam de apoio e de ferramenta na proposta de estudo da interculturalidade. Os assuntos variaram bastante, indo de questões



de imigração, moradia para cidadãos de baixa renda, relação com a Colônia e com os "patrícios", até falar 'bem' sua língua, casamento, ensino superior etc. A análise do material coletado passou por perguntas do tipo: "Como tratar todo esse conteúdo? Como utilizá-lo com os alunos?" De nada adiantaria um conteúdo fantástico, se não houvesse uma reflexão sobre como empregá-lo. As sugestões metodológicas de Mangiante e Parpette (2004) nesta etapa do processo foram: desenvolver formas de trabalho bem participativas com os aprendizes; tentar criar sempre que possível uma comunicação real durante a aula, favorecendo a troca de informações; combinar o trabalho coletivo com momentos de trabalho individual, em autonomia.

Para a escolha dos documentos utilizados para compor as aulas do curso, alguns aspectos foram levados em conta, tais como: a contextualização do documento (Zarate, 1986) – analisando o documento dentro de seu ponto de vista particular, relacionando-o à posição social e às questões do enunciador, por exemplo, destituindo-o de uma provável dimensão absoluta que tenta veicular; sua relação com aspectos culturais apontados nas respostas dos alunos ao questionário, a diversificação tanto nos assuntos abordados quanto na utilização dos suportes e ferramentas existentes, além de recursos pedagógicos que propiciam a utilização das habilidades de compreensão oral e escrita, e produção oral e escrita.

De qualquer forma, a seleção dos conteúdos inseridos no programa do curso não é independente da visão de sociedade que quem elaborou tem, apesar do cuidado em examinar o material de modo crítico e sempre procurar vias de reflexão e questionamento, e não de imposição.

Partiu-se então para a última etapa do processo - **elaboração das atividades pedagógicas** - onde todas as etapas anteriores foram consideradas e avaliadas, na tentativa de se equilibrar a apresentação do conteúdo, seu desenvolvimento, sua finalização. Foram necessárias também reflexões e levantamento de hipóteses sobre a recepção, a apreensão e a produção que o aluno poderia fazer em relação ao conteúdo trabalhado. Para isso, Byram (1992:81) afirma que “as semelhanças e as diferenças entre as culturas não constituem sozinha uma base suficiente de seleção e de análise”. O autor acrescenta que a análise deve ir mais além de uma simples descrição de sinais e signos visíveis e de que “é preciso um nível explicativo de análise, tanto como base de seleção quanto de apresentação dos fenômenos; de fato, ao explicar os valores e as expectativas da cultura

alvo, pode-se deslocar o ponto de vista dos aprendizes de sua própria cultura em direção à outra cultura (p.82).

Algumas sugestões de atividades para o curso foram extraídas do site <[http://www.francparler.org / fiches / interculturel](http://www.francparler.org/fiches/interculturel)> com muitas opções para se trabalhar canções através de uma linha temática; artigos e jornais da imprensa mundial com opções de se trabalhar o mesmo tema através de olhares distintos de culturas diversas; filmes franceses - algumas seqüências, o 'trailer'; situações da atualidade no país dos alunos e em países da língua estudada; fotos do cotidiano, de obras de arte etc. Outras idéias surgiram da nossa própria percepção em relação a temas de interesse social, político, modos e costumes, privilegiando a diversidade, com o intuito de provocar nos participantes do curso questionamentos sobre sua postura em relação a assuntos corriqueiros e da atualidade, vontade de saber mais sobre algumas questões, escapando da cilada sempre mais fácil de caráter monocultural.

Tivemos em mente não construir e não perpetuar uma representação mítica da França e dos franceses no limite da perfeição, mas nem por isso, construir algo negativo a seu respeito. Tentamos conduzir os temas, conflitos e situações propostos nas aulas de modo que os franceses e a França se aproximassem mais do que todas as pessoas e países são – grupos de pessoas com qualidades e defeitos de intensidade e características variáveis e, justamente por isso, fonte de riqueza que instiga o encontro. Procuramos também não restringir o conteúdo programático apenas à França; portanto, à medida que conseguíamos reunir documentos relacionados a outros países de expressão em língua francesa, analisamos a possibilidade de sua inclusão tanto aos temas já delineados quanto a criação de outros temas onde seriam melhor aproveitados.

A maior parte dos cursos ou relatos de experiências aos quais tivemos acesso (seja através de pesquisa na Internet, seja através de relatos de pesquisadores em artigos publicados) não diz respeito a cursos extracurriculares dentro de um contexto universitário para alunos de graduação de FLE, falantes de português – contexto no qual nos inserimos, mas diz respeito a outros contextos e situações onde são aplicados princípios da educação (inter)cultural, a saber:

- salas de aula multiculturais, onde alunos de etnias e culturas variadas aprendem a língua do país hospedeiro de forma que as diferenças culturais ali presentes sejam usadas a favor de uma melhor interação, aceitação e intercompreensão dentro de um

mesmo espaço (e para fora do mesmo); isto se dá para alunos do ensino fundamental e secundário, filhos de imigrantes, em sua maioria, até sua integração às aulas normais com todos os alunos;

- salas de aula multiculturais, onde alunos de etnias e culturas variadas aprendem a língua do país hospedeiro dentro de um contexto institucional, onde só são oferecidos cursos para um público adulto imigrante. No Québec, por exemplo, os imigrantes que se matriculam nos cursos de língua oferecidos pelo governo recebem uma espécie de "Bolsa-família" nos primeiros meses, para aprenderem a se comunicar de forma básica na língua e, então, se candidatarem às vagas de emprego disponíveis no mercado;
- salas de aula multiculturais, onde alunos de etnias e culturas variadas se especializam em alguma área ou no conjunto de áreas de ensino-aprendizagem da língua do país hospedeiro (podendo ser estágios para professores estrangeiros de aprimoramento da língua e da cultura do país hospedeiro) e cuja permanência no país será de curta ou média duração, devendo retornar ao seu lugar de origem;
- salas de aulas multiculturais, onde alunos de etnias e culturas variadas (tanto cidadãos do país hospedeiro quanto alunos estrangeiros que eventualmente vão passar algum período residindo no país hospedeiro para se especializarem em alguma área de conhecimento - um mestrado, doutorado, bolsa sanduíche, especialização etc.) se matriculam em cursos geralmente denominados "Estudos Culturais" onde aspectos da cultura hospedeira e/ou de outras afins são transmitidos aos alunos estrangeiros e locais; muitas universidades de prestígio nos EUA, Inglaterra, Canadá, França e outros países estrangeiros oferecem a seus alunos cursos focados em estudos culturais de outras culturas distintas. Por exemplo, nos EUA, é comum alunos estrangeiros frequentarem não apenas o curso *American Studies*, mas também *French Studies*, *Brazilian Studies*, *African Studies* etc, de acordo com seu grau de interesse na matéria. Os cursos são dados geralmente em inglês, portanto, desvinculados do aprendizado de língua.

Esses exemplos mostram um contexto endolíngüe, isto é, onde a língua e a cultura ensinadas também são a língua e a cultura de comunicação e veiculação (com exceção do último exemplo).

No ensino de FLE em contexto exolíngüe a perspectiva intercultural chega ainda de forma tímida e insipiente, principalmente pela falta de material pedagógico com foco

intercultural à disposição dos professores, o que acarreta em um esforço e tempo extra do professor para pesquisá-lo e adequá-lo com pertinência em relação a toda a temática da unidade de ensino da língua alvo.

Portanto, sem muito respaldo de outras experiências publicadas, o modelo de estruturação do manual “*Miroirs et Fenêtres*” exposto no capítulo anterior foi adaptado para a formatação das unidades temáticas das aulas do curso-piloto ministradas aos graduandos de francês do curso de Letras (FFLCH-USP), no segundo semestre de 2006. Desta forma, o curso compreendeu a seguinte estrutura para sistematização e uniformidade metodológica na elaboração das aulas:

- **Introdução** – comentário geral sobre o tema tratado na unidade;
- **Refletindo sobre minha cultura** – utilização de documentos variados que permitem que o aluno reflita sobre seus próprios valores, atitudes, hábitos e comportamentos.
- **Descobrimo a cultura do outro** – utilização de documentos variados que permitem que o aluno reflita, não apenas sobre os pontos em comum e divergentes das culturas em contato, mas que também aprenda a desconstruir julgamentos de valor arraigados e muito estereotipados da cultura alvo e a reconstruir um novo encontro, ou melhor, novos encontros, convencidos de que, melhor do que opinar sobre o que se acha 'certo' ou 'errado' ou 'torcer o nariz' para isto ou aquilo, seria respeitar as idiossincrasias que toda cultura carrega e se conscientizar das diferenças existentes (sem respeito, solidariedade e tolerância não se pode ir muito longe mesmo, pois até as diferenças individuais podem causar grandes transtornos, mal-entendidos, bloqueios etc.).
- **Produção em classe** – atividades variadas que permitem que o aluno expresse de distintas maneiras sua reflexão, observação e/ou interpretação sobre conjunto temático abordado;
- **Sugestão de textos e sites para complementação e expansão do tema** – curiosidades, dossiês, *blogs*, periódicos, *video-clips*, gráficos, enfim, tudo que possa enriquecer, polemizar, expandir (para outros territórios que se expressam tanto em português quanto em francês) conhecimento, reflexão e postura crítica em relação aos temas abordado.

Diante do mosaico de temas disponíveis para serem tratados no curso com viés intercultural multiplicado por uma quantidade enorme de material em vídeo e na Internet principalmente, foram precisos alguns dias e muitas horas de trabalho para formar conjuntos de tema/material e, a partir da definição do número de horas do curso (21 horas), foi feita uma triagem dos temas e do material a serem usados em aula.

Muitos aspectos se diferem na elaboração de um curso visando o contato entre a cultura do aluno (de origem, local) e a cultura do outro (alvo, estrangeira) para uma classe com alunos oriundos de várias culturas (classe com representação pluricultural, heterogênea) e na elaboração de um mesmo curso dentro de uma perspectiva intercultural, para uma classe com alunos oriundos de uma mesma cultura (ilusoriamente homogênea). A escolha temática, para o primeiro caso, geralmente contempla assuntos mais gerais e universais, pois o professor não conseguiria dar conta das particularidades e especificidades de cada cultura representada na sala de aula para fazer interface com a cultura alvo; já no segundo caso, seria mais viável contemplar assuntos mais específicos de cada cultura e refletir sobre a maneira como cada uma conduz uma mesma questão, por exemplo. De qualquer modo, seja qual for o caso, o professor enfrenta sempre limitações de conhecimento e domínio de **aspectos da cultura do outro**, seja porque não vivenciou o contato com o outro a ponto de perceber suas peculiaridades, seja porque seu contato é, acima de tudo, virtual, o que limita também a percepção de detalhes que muitas vezes fazem toda a diferença; e de **aspectos da sua própria cultura**, pois nem sempre o fato de estar imerso na sua cultura de origem credencializa e garante ao professor o domínio suficiente (e que se espera, natural) de questões a serem tratadas com competência em sala de aula. Daí a importância da introdução de novos paradigmas e conseqüente reformulação nas diretrizes curriculares dos cursos de formação do professor de línguas no que tange a inserção de princípios e noções de uma pedagogia intercultural, nos moldes como o manual *Miroirs et fenêtres* propõe, onde o ensino/aprendizagem das línguas dentro de uma perspectiva intercultural antropológica pode enriquecer a análise crítica e expandir os horizontes de indivíduos em constante busca de significação para aquilo que fazem, estudam e ensinam.

#### 4.4 O CURSO “NOÇÕES E PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA APRENDIZAGEM DE FLE”

Em um primeiro momento, foram decididos o dia da semana e as datas do curso, de acordo com a disponibilidade da maioria dos alunos, manifestada previamente numa sondagem informal. Ficou estabelecido então que as aulas aconteceriam às segundas-feiras, de 10h00 às 11h40 (a princípio, na Sala 260 do prédio da Faculdade de Letras), com início marcado para o dia 21/08/06 e término previsto para 17/11/06, perfazendo um total de 21 horas de curso, correspondentes a 13 aulas.

Os alunos interessados preencheram uma ficha de inscrição entregue na sala do Centro de Estudos Franceses (3º. andar do prédio de Letras) e foram atribuídas 15 vagas por ordem de inscrição.

##### 4.4.1 Conteúdo programático do curso

Após definir os temas e depois de várias considerações a respeito do material a ser utilizado, estabelecemos o seguinte programa de curso:

#### PROGRAMA DO CURSO

<i>Data</i>	<i>Conteúdo</i>	<i>Material</i>
<i>Agosto</i>		
21	QUEM É VOCÊ? - Identificando o nome Nomes e sobrenomes: fazer o grupo interagir, levando os alunos ao encontro de sua identidade na língua do Outro	1. Doc. 1: Folha com o significado dos nomes e sobrenomes dos participantes: atividade de encontro em sala de aula. 2. Doc. 2: Texto: "História de sobrenomes brasileiros". 3. Doc. 3: Texto: "Les noms les plus fréquents en France", 4. Doc. 4: Música: "Je m'appelle Jane" - J. Birkin/Mickey 3D 5. Doc. 5: Música: "Janine 1" - Camille 6. Sugestões de <i>site</i> para complementação do tema
28	O INTERCULTURAL - Base teórica do curso para leitura, reflexão e comentários em classe	1. Doc. 1: Excertos de textos sobre o Intercultural 2. Sugestões de <i>sites</i> para aprofundamento do tema

<b>Setembro</b>		
11	ATÉ QUE A MORTE NOS SEPARE - O casamento e outras organizações familiares (PACs, 'união estável' etc.)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doc. 1: Folha com léxico de apoio sobre o tema</li> <li>2. Doc. 2: Texto: "Pourquoi les gens ne peuvent-ils pas être plus tolérants envers les mariages mixtes?"</li> <li>3. Doc. 3: Seqüência de vídeo - cenas breves de um casamento em um vilarejo no interior da França</li> </ol>
18	ATÉ QUE A MORTE NOS SEPARE - Continuação do tema	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doc. 4: Documentos oficiais de registros de casamento na França e no Brasil</li> <li>2. Doc. 5: Folhas de atividades - Testando seu conhecimento - "Le mariage civil au Brésil et en France"</li> <li>3. Doc. 6: Provérbios sobre o casamento (em francês)</li> <li>4. Doc. 7: Música: "Beaux dimanches" - Amadou &amp; Mariam</li> <li>5. Sugestões de <i>sites</i> e <i>blogs</i> com registros de cerimônias e festas de casamento na França e no Brasil</li> </ol>
25	SISTEMA EDUCATIVO - O Ensino Universitário	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doc. 1: Gráfico: "Le système universitaire: Brésil /France"</li> <li>2. Doc. 2: Documentário em vídeo (DVD) - "L'enseignement supérieur en France"</li> <li>3. Doc. 3: Texto: "Points forts et points faibles de deux systèmes opposés - fac ou école?"</li> <li>4. Doc. 4: Folhas de atividades - Testando seu conhecimento - "L'enseignement supérieur en France et au Brésil"</li> <li>5. Sugestões de <i>sites</i> sobre o ensino superior em Québec e para outras informações sobre o tema</li> </ol>
<b>Outubro</b>		
02	A LÍNGUA DO OUTRO - A relação dos franceses com a língua francesa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doc. 1: Texto: "Língua Brasileira"</li> <li>2. Doc. 2: Duas seqüências de vídeo: "Classe touriste" - para mostrar erro ortográfico em francês e pequena seqüência do filme "La Crise", para mostrar francês mal falado</li> <li>3. Doc. 3: Texto: "Les langues régionales en France"</li> </ol>
09	A LÍNGUA DO OUTRO - Continuação do tema	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Doc. 4: Vídeo: Seqüência do vídeo didático "Vagabondage 2" - 'Parler occitan', ex. de uma língua regional da França</li> <li>5. Doc. 5: Folhas de textos e atividades: "La langue des Autres"</li> <li>6. Doc. 6: Textos complementares: "Le français, langue Officielle (1) ou l'une des langues officielles(2)" e "Língua Portuguesa no mundo"</li> <li>7. Sugestão de <i>sites</i> e <i>blogs</i> para complementação do tema</li> </ol>

16	MON PAYS/ MEU PAÍS... - Les Frances / Os Brasís - países de contraste	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doc. 1: Música: "Aquarela do Brasil" – 1939</li> <li>2. Doc. 2: Música: "Querelas do Brasil" - 1983</li> <li>3. Doc. 3: Música: "Douce France" - 1943</li> <li>4. Doc. 4: Música: "Douce France" - 2002</li> <li>5. Doc. 5: Música: "C'est ça la France" - 1996</li> <li>6. Doc. 6: Textos: O primeiro, "Ils n'aiment pas la France; o segundo, "Quem tem medo de 'certinho(a)' no Brasil?"</li> <li>7. Sugestão de <i>sites</i> para complementação do tema</li> </ol>
23	LAR, DOCE LAR - A habitação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doc. 1: Folha de atividades sobre a reportagem "État des lieux"</li> <li>2. Doc.2: Vídeo: "Envoyé Spécial" - "État des lieux" - Reportagem sobre o problema habitacional na França, para a população desfavorecida</li> <li>3. Doc. 3: Texto "La grande époque"</li> <li>4. Sugestão de 'sites' para complementação do tema</li> </ol>
30	XENOFOBIA E EXCLUSÃO - A imigração	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doc. 1: Texto "Terra estrangeira", da Revista da Folha de São Paulo, de 20/03/2005</li> <li>2. Doc. 2: Gráfico sobre os 'sem-papel' na França</li> <li>3. Doc. 3: Folha de atividades sobre a reportagem "Les réseaux de la colère"</li> <li>4. Doc. 4: Vídeo: "Envoyé Spécial" - "Les réseaux de la colère" - Reportagem sobre o endurecimento das leis de imigração na França, em relação às crianças escolarizadas clandestinas.</li> <li>5. Sugestão de <i>sites</i> para complementação do tema</li> </ol>
<b>Novembro</b>		
06	OS PRIMOS DA AMÉRICA - As relações França/Québec	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doc. 1: Texto: "O problema dos brasileiros"</li> <li>2. Doc. 2: "Texto extraído de um 'blog': "Doux clichés, bons voyages"</li> <li>3. Doc. 3: "Texto extraído de um 'blog': "Le Québec n'échappe pas aux clichés!"</li> <li>4. Doc. 4: Vídeo: "Un oeil sur la planète" - "Pourquoi le Canada fait-il rêver?" - Alguns trechos de um conjunto de 4 reportagens que abordam o modelo canadense de imigração e a vida de alguns franceses que moram lá.</li> <li>5. Doc. 5: Página da internet do programa "Pourquoi le Canada...?" com a introdução e um resumo de cada reportagem.</li> </ol>
13	OS PRIMOS DA AMÉRICA - Continuação do tema	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Doc. 6: Música: "Les maudits Français" - Lynda Lemay, com atividades pedagógicas pela Internet</li> <li>7. Sugestão de <i>sites</i> para complementação do tema</li> </ol>
17	JEAN RENNÓ ENSINA A PREPARAR O 'VEAU MIGNONNETTE' - Ateliê gastronômico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doc. 1: Vídeo: Sequência da preparação da receita "Veau mignonnette", no filme "Fuso horário do amor" (Décalage horaire), com Juliette Binoche e Jean Rennó</li> <li>2. Doc. 2: Receita e folha com sugestões de trabalho</li> <li>3. Confecção do prato e degustação</li> </ol>



Ao compormos a grade temática, procuramos contemplar, em quase sua totalidade, as inquietações e os anseios explicitados ou não nas respostas dadas pelos participantes do curso ao questionário. Traçaremos a seguir os aspectos gerais abordados em cada tema<sup>134</sup>, para depois tratá-los mais especificamente no item 3.4.2 sobre as aulas.

Assim sendo, decidimos partir do ponto que nos parece fundamental para a abordagem intercultural: o próprio aluno e sua identidade – **QUEM É VOCÊ?** – com uma sensibilização através dos nomes, da expressão “eu me chamo...” e da relação nome-identidade. A partir dele, **sempre traçando uma interface com a cultura local**, procuramos trabalhar sobre diferentes aspectos de alguns traços distintivos que caracterizam a sociedade e a cultura francesas e, sempre que possível, aspectos de outras culturas francófonas.

O tema sobre casamento – **ATÉ QUE MORTE NOS SEPARE** – além de contemplar características do comportamento ritual (formalidades tais como: a cerimônia civil é na prefeitura? É no cartório? Tem despedida de solteiro?), propôs alguns questionamentos sobre preconceitos relacionados a casamentos mistos (diferentes raças, etnias, religiões, culturas etc.) e a outros tipos de coabitação (uniões livres, homossexuais – PACS na França etc.).

Sobre o **ENSINO UNIVERSITÁRIO**, procuramos mobilizar os alunos para uma reflexão sobre seus valores, crenças e comportamentos relacionados ao grupo socioprofissional ao qual pertencem; ao valor da graduação para suas conquistas profissionais; às políticas educacionais e seu impacto na vida dos universitários. Através de vários documentos, apresentamos a situação do sistema universitário na França (exemplificamos com informações sobre o Quebec também), de alguns questionamentos resultantes de suas políticas, traçando um paralelo entre os caminhos e descaminhos de um universitário brasileiro, francês e quebequense.

Em relação à língua, realizamos duas aulas sobre **A LÍNGUA DO OUTRO** com o intuito de desencadear uma reflexão sobre o preconceito lingüístico (também imbricado no social e vice-versa) no Brasil, na França, sem deixar de falar das diferenças do português dentro da lusofonia, das diferenças do francês dentro da francofonia e das línguas regionais na França, através de textos e vídeos, com discussões em grupo.

---

<sup>134</sup> Refiro-me, neste caso, a ‘tema’ e não a ‘aula’ pelo fato de alguns temas terem sido desenvolvidos em mais de uma aula.

Através da música, tentamos contrapor duas visões de dois países – França e Brasil. A idealização e a ruptura da não-idealização de uma identidade cultural nacional muitas vezes estereotipada foi o tema de **AS FRANÇAS / OS BRASIS**. Duas épocas no Brasil – Aquarela do Brasil (Ary Barroso, 1939) e Querelas do Brasil (M. Tapajós e A. Blanc, 1983), e duas épocas na França – Douce France (C. Trenet e L. Chauliac, 1943) e Douce France (Madjao, 2002) para aguçar a sensibilidade dos alunos para questões de identidade cultural e nacional sob prismas diferentes. Algumas outras músicas foram apresentadas apenas para se obter um panorama de outras abordagens musicais sobre o mesmo tema. Esta aula confrontou duas França – a do sonho, das lembranças e a da realidade, cheia de conflitos. A que se segue, fala sobre os problemas da habitação – **LAR, DOCE LAR** – e segue a mesma linha de confronto das outras aulas, de uma França perfeita e asséptica que povoa o imaginário do aluno e uma França que tem a cara do Brasil, através de reportagens em vídeo, sobre a falta de políticas justas e eficientes para sanarem o problema de habitação das camadas menos favorecidas da população (sim, isto existe lá também!)

Um tema muito caro aos alunos nas respostas ao questionário foi sobre a imigração na França; a aula intitulada **A IMIGRAÇÃO – XENOFOBIA E EXCLUSÃO** tratou o tema sob dois olhares: o olhar do governo e do *establishment*, i.e., o das instituições que detêm o poder, e o olhar de civis, de pessoas comuns (classe média francesa). Houve discussão em grupo e um chamado a se refletir sobre a questão na cidade de São Paulo, através de um texto extraído da Revista da Folha.

Para trabalhar as relações entre país colonizador e país colonizado, traçamos um paralelo entre Brasil-Portugal e Quebec-França nas duas aulas sobre **AS RELAÇÕES FRANÇA/QUEBEC – OS PRIMOS DA AMÉRICA**. Muitos estereótipos e representações desses países puderam ser verbalizados e confrontados com textos e reportagens em vídeo e as discussões em grupo se sucederam após a apresentação de cada documento.

A última aula do curso aconteceu em clima de confraternização, em torno de um fogão e de uma mesa, já que os alunos foram convidados a colocar a mão na massa e preparar o prato principal e a sobremesa, após assistirem a uma seqüência do filme *Décalage horaire* (Fuso horário do amor, 2002), com Jean Rennó e Juliette Binoche, em que aprenderam a preparar a receita do prato principal e o léxico dos ingredientes. Foi um

momento em que o único confronto que houve foi com o fogão, e a cozinha mostrou ser um espaço muito democrático para o diálogo entre culturas.

#### **4.4.2 As aulas**

As aulas ministradas durante o curso são aqui apresentadas e analisadas levando-se em conta os documentos e suportes utilizados em sala de aula. Muitos outros documentos foram copiados (quando textos) e entregues aos alunos como preparação ou complementação para e das aulas; outros tantos foram sugeridos como material de consulta para ampliação dos temas propostos. Para a constituição deste capítulo, apenas os documentos usados em sala de aula fazem parte do corpo dos elementos analisados. Os documentos de cada aula serão anexados após a descrição da mesma. Os demais documentos para complementação ou aprofundamento dos temas propostos, como são quase todos extraídos de *sites* e *blogs* têm seus endereços eletrônicos inseridos na parte final da análise de cada aula. Alguns documentos em formato DVD, gravados diretamente da TV 5 – canal francês internacional a cabo veiculado pela NET, fazem parte do meu acervo pessoal e sua disponibilização não foi ainda possível, embora exista a possibilidade de tornar o curso público eletronicamente, em sua versão completa.

## AULA 1 - 21/08/06

### QUEM É VOCÊ? – Identificando-me pelo nome

#### "DIS-MOI QUI TU ES

A primeira aula de nosso curso teve por objetivo levar o aluno a se perceber como indivíduo, como brasileiro e levá-lo a refletir sobre quem ele é dentro do seu espaço cultural, e isso a partir do seu nome e sobrenome.

Para prepará-la, decidi criar uma atividade que pudesse ‘quebrar o gelo’ da primeira aula e, ao mesmo tempo, sensibilizar os alunos ao tema da identidade, fazendo-os refletir um pouco sobre si mesmos, para depois refletir sobre a identidade do estrangeiro.

O primeiro passo foi pegar a lista dos alunos inscritos no curso, colocar os nomes e sobrenomes em ordem alfabética (para facilitar a busca) e empreender, através da ferramenta *Google*, uma busca de *sites* que me oferecessem a maior variedade de nomes possíveis e seus significados. Já no começo, percebi que seria impossível fazer tudo em francês, sobretudo por conta do ‘caldeirão cultural’ dos sobrenomes dos brasileiros. Mesmo assim, levei muitas horas na busca de alguns sobrenomes japoneses e italianos, em vão. Minha ‘sorte’ é que, como dificilmente um brasileiro tem um sobrenome só, ninguém ficou sem explicação sobre pelo menos um de seus sobrenomes. Com os nomes de batismo, como existem muitas correspondências e aproximações, não foi tão difícil chegar ao fim da lista. Preparei então, para cada aluno, uma folha contendo seu nome (em francês) e sobrenome (em português).

Um exemplo do resultado final entregue logo no começo da primeira aula aparece no final da apresentação da Aula 1 como **Doc. 1**<sup>135</sup>. Neste caso, trata-se da pesquisa feita sobre o nome e sobrenome da aluna Ana Luíza Campos Oliveira.

A atividade consistiu em entregar a cada participante do curso uma folha como a exemplificada no **Doc. 1**, constando o significado do nome e do sobrenome de um dos colegas. A proposta foi fazê-los circular pela sala, procurando a pessoa cujo nome constava na folha recebida e estabelecer contato, perguntando se ela conhecia o significado do seu nome etc.; em seguida, deixava a folha com ela, enquanto outro colega fazia o mesmo tipo de contato com quem já havia entregado a folha, até que todos

---

<sup>135</sup> Os *sites* pesquisados foram: para o nome: <[www.prenoms.com/](http://www.prenoms.com/)>; para o sobrenome: <[www.benzisobrenomes.com/](http://www.benzisobrenomes.com/)>.

tivessem uma folha em mãos. Cada participante guardava sua folha para realização da atividade de produção.

Durante o exercício, lembrei-lhes que boa parte dos brasileiros poderia ser facilmente confundida com pessoas de outras nacionalidades. No aspecto físico, isto é notório, como também na profusão de nomes e sobrenomes, muitas vezes de etnias e culturas diferentes que se interpõem, se sucedem, surpreendendo até quem já está acostumado com este 'caldeirão de culturas' que formou o Brasil como ele é hoje.

O importante dessa atividade é que todos circularam, fizeram contato nos primeiros quinze minutos, conheceram-se e identificaram-se.

Para introduzir a atividade seguinte, continuei dizendo que, em algumas culturas, o sobrenome antecede o nome; em outras, privilegia-se o sobrenome da mãe, outras o do pai, outras o de ambos ao registrarem os filhos. Algumas culturas valorizam nomes de batismo duplos, triplos, apenas um sobrenome, ou 2, 3, 4, 5 ou mais. Dentro dessas categorias, como o brasileiro se identifica? Como isto se dá em culturas conhecidas pelos alunos? Em relação à França, como eu percebo a identidade do seu povo através dos seus nomes e sobrenomes?

Para troca de idéias em grupo, distribuí para os alunos o **Doc. 2:** Texto "*Les noms les plus fréquents em France*"<sup>136</sup>, anexado no final desta aula.

Com esse texto, o aluno pôde descobrir que vários sobrenomes franceses designam nomes de flores, qualidades, profissões, cores etc. Assim, puderam pesquisar se, entre eles, havia sobrenomes com as mesmas características ou outras.

Também no que tange os nomes de batismo, discutimos se havia pontos em comum em ambas as culturas (francesa e brasileira), como moda (BR, FR), novelas (BR), americanização (BR, FR), etc.

Os participantes conversaram, trazendo à baila a 'sofisticação' que pessoas (geralmente de baixa renda) querem imprimir aos nomes dos filhos, com uma profusão de "y", "k", "ll", terminação "son" para os nomes masculinos. Perguntaram-me se havia o mesmo 'fenômeno' na França. Disse que desconhecia, mas, ao mesmo tempo, falei que eles poderiam encontrar no *site* <[www.prenom.com/v2/services – prenom/ top- des-prenoms](http://www.prenom.com/v2/services-prenom/top-des-prenoms)> uma classificação curiosa, ano a ano (desde 1980), dos nomes mais freqüentes

---

<sup>136</sup> Método *Tempo 1*, de Bérard et al, Paris: Didier/Hatier, 1996.

na França, dos mais em voga, dos que estão regredindo, daqueles que estão ficando raros, e dos esquecidos de cada ano.

Como na elaboração do curso o fator ‘desestabilizador’, que tenta mostrar a não-idealização da cultura e da alteridade em seus vários aspectos, acompanhou a escolha da maior parte dos documentos, nesta aula, ele se fez presente na escolha de duas músicas bem interessantes e provocativas, dentro do universo do “Eu me chamo...”, para sensibilizar o aluno à heterogeneidade e à diversidade existente na constituição de si mesmo e do outro e que, levados a essa percepção, a leitura que se faz do outro é sempre incompleta, provisória e é preciso aprender a relativizar em função do contexto em que se encontra, o fato cultural e quem o interpreta. Em outras palavras, ao me apresentar ao outro, ao dizer meu nome e vice-versa, somos introduzidos — eu e o outro — a universos que, antes estranhos, se abrem, a partir desse momento, ao conhecimento mútuo e ao enfrentamento de suas incongruências e afinidades.

Assim, com as duas letras em mãos, os alunos ouviram as músicas<sup>137</sup> "*Je m'appelle Jane*" – Jane Birkin et Mickey 3D (**Doc. 3**) e "*Janine I*" – Camille (**Doc. 4**).

Não houve tempo hábil para se aprofundar nas letras das duas canções, mas os alunos quiseram entender melhor o jogo de palavras na música *Janine I*, gostaram da sua irreverência e foram convidados a utilizar alguma(s) das estruturas das músicas para a produção em classe. Em relação a *Je m'appelle Jane* a questão da identidade e do falar estrangeiro é explicitada sem meandros, uma vez que Jane Birkin é inglesa e faz sucesso cantando em francês. A letra chama a atenção para “que velho sotaque é esse que você carrega e que te dá um ar antipático?” ao que ela responde “- É o sotaque britânico.”

Após o trabalho com todos os documentos, foi pedida uma produção escrita para os alunos. Não houve tempo para realizar essa produção em classe e, dessa forma, os alunos fizeram-na em casa.

A partir do nome e/ou do seu significado, cada participante deveria fazer um pequeno poema em verso ou prosa e se apropriar desse encontro da sua identidade na língua do outro. Se quisessem, poderiam se inspirar nos dados sobre o nome, ou na canções de Jane Birkin ou Camille: *Je m'appelle X... / Je suis... / Pourquoi tu m'appelles ... alors que je m'appelle ....?*

Na aula seguinte, os alunos trouxeram os seguintes textos:

### 1. RAFAEL

Je m'appelle Rafael Vital. Tout le monde dit que Rafael est un prénom hébraïque et qu'il signifie "Dieu guérit". Mais, sur mon nom, personne ne dit rien parce que mon père est noir et les noirs au Brésil n'ont pas d'histoire.

### 2. GIZELE

Je m'appelle Gizele, comme ça, avec un "z".  
Mon frère, il s'appelle Jeferson.  
Moi, je ne suis pas française.  
Et lui, il n'est pas américain.  
Je trouve que les coupables sont mes parents  
De ces drôles de prénoms.  
Ils sont comme nous, des Brésiliens,  
Mais leurs parents sont nés au Japon.

### 3. IDA

Quand je dis que je m'appelle Ida (en portugais, mot homographe d' Aller),  
Je peux écouter une blague:  
"et ta soeur, s'appelle-t-elle Retour?"  
ou alors je peux écouter: "ah... j'ai eu  
une mamie ou une tatie très chérie  
Qui avait ton prénom...".  
Donc, mon prénom est comme la vie:  
ça nous inspire à rire ou à pleurer...  
ça dépend de qui et comment la maîtriser!

### 4. SAHSHA

Que je Sache  
Que tu sAches  
Qu'elle sacHe  
Que nous Sachions  
Que vous sacHiez  
Qu'ils sAchent que moi, je m'appelle Sahsha...  
Avec deux S, deux A, deux H...

### 5. MICHELLE

Je m'appelle Michelle  
Mon mois est le sept  
Mon jour, un jour de fête.  
Ça me lie aux Français  
Mais mon nom ne raconte  
Que l'histoire brésilienne.

---

<sup>137</sup> As duas músicas encontram-se no site : [www.paroles.net](http://www.paroles.net) > - letra e música.

## 6. ELAINE

Mon prénom est grec, il vient d'Hélène  
Je m'appelle Elaine, je suis brésilienne.  
À Hélène, je suis pareille  
Selon elle, je suis l'éclat du soleil.  
Mon second prénom s'éloigne de moi  
Christina signifie "disciple de Christ", mais tu  
Ne peux rien prévoir..  
Je ne suis pas sainte, la Christina religieuse  
N'aimerait pas me voir!

## 7. JARBAS

Je m'appelle Jarbas parce que tout commence à partir d'un nom.  
Je m'appelle Jarbas parce qu'en français tout commence à partir de cette expression: "Je m'appelle Untel".  
Le professeur commence son cours de langue française, Niveau 1, en disant: "Bonjour, je m'appelle Henri. Et vous, comment vous vous appelez?"  
Je m'appelle Jarbas parce que je n'ai pas d'autre nom.  
Je m'appelle Jarbas parce que tout le monde m'appelle comme ça.  
Les gens me demandent: "Est-ce que tu es Jarbas, le plus célèbre de la fac? Tu es Jarbas, le garçon qui fait des fêtes très connues?"  
Je m'appelle Jarbas comme cet homme politique -là qui a été ministre de l'Éducation.  
Je m'appelle Jarbas comme les chauffeurs et les majordomes de mon pays.  
"Tu t'appelles Jarbas comme Jarbas Passarinho?! Je ne crois pas ça!!!"  
Je m'appelle Jarbas pour être le seul à l'école, à l'église, dans mon quartier, au travail, à la fac.  
Je m'appelle Jarbas pour avoir beaucoup de communautés sur l'Orkut avec le nom 'Jarbas'.  
"Jarbas avec quelqu'un; Jarbas fait quelque chose; j'aime un Jarbas..."  
J'aime mon nom.  
Je m'appelle Jarbas pour que mes petits amis tombent amoureux d'un seul Jarbas (ou d'un Jarbas unique) dans leur vie.  
Je m'appelle Jarbas parce que je ne m'appelle pas Eduardo.  
Je m'appelle Jarbas parce que tout a un nom.

Com este retorno dos alunos – infelizmente de alguns deles, pois nem todos conseguiram fazer o texto – percebemos que havíamos conseguido sensibilizá-los e, sobretudo, conseguido com que eles verbalizassem, num idioma estrangeiro, sua própria identidade. O resultado foi muito enriquecedor e creio que a percepção e adesão dos participantes à proposta implícita de aceitarem suas contradições e complexidades como indivíduos e aprendizes de uma língua estrangeira para adentrarem com menos estranhamento nos labirintos complexos e contraditórios da língua e cultura de aprendizagem encontra eco nas palavras de Revuz (2001) ao observar que, em relação ao processo de identificação, ou melhor, de aceitação da complexidade e das diferenças no encontro com a língua estrangeira:



a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer. (Revuz, 2001, p. 230)

Em todas as aulas houve sugestões de *sites* para complementação do tema. Para a Aula 1, estas foram as sugestões:

- Em português:

<[http:// br. geocities.com/ online\\_bruch/ nomes.html](http://br.geocities.com/online_bruch/nomes.html)>

<[http:// weber\\_ruiz. ubbihp.com.br /significado\\_sobrenomes. html](http://weber_ruiz.ubbihp.com.br/significado_sobrenomes.html)>

Texto "História de sobrenomes brasileiros"

Fonte:<<http://goiasnet.globo.com/educacao/pesquisando.phtm?id=737>> Acessado em 04/08/06.

- Em francês:

<[www. beaucarnot-genealogie. com/](http://www.beaucarnot-genealogie.com/)>

<[www. geneardeche. org/v1/n5/patro05. htm](http://www.geneardeche.org/v1/n5/patro05.htm)>

<[www. janebirkin.net](http://www.janebirkin.net)>

<[www. camille-lefil.com](http://www.camille-lefil.com) />

Documentos distribuídos nessa aula:

**Doc. 1:** Folha com o significado do(s) nome(s) – em francês e do(s) sobrenome(s) – em português, de cada aluno participante. Exemplo:

### **ANA**

Etymologie - Anne - hébraïque : de hannah, grâce.

Dérivé: Anna, Annette, Annia, Annie, Annick, Adnette, Annouk, Annabelle, Anaëlle, Anaïs, Annaïc, Aneth, Anika, Anita, Aniouta, Anouchka, Anneto, Nancy, Naïs, Nanette, Ninon

Fête usuelle: 26 juillet

Épouse de saint Joachim et mère de la Vierge Marie qui enfantera le Fils de Dieu, sainte Anne fait l'objet d'un culte important en Orient dès le 5e s.

Autre(s) fête(s):

01 février - À Annecy, en Savoie, Anne Michelotti est attirée par l'Hôte du tabernacle dès sa plus tendre enfance.

08 avril - Anne Maugrain, 34 ans, et Anne Hamard, 51, sont massacrées en haine de la foi, à Angers, entre la Toussaint 1793 et octobre 1794.

07 juin - Compagne de voyage de Thérèse d'Avila qui l'estime beaucoup pour sa grande serviabilité et sa bonne humeur, Anne de Saint-Barthélemy participe à la fondation des carmels de Pontoise et Tours.

20 août - Personnage biblique, Anne est la mère de Samuel, l'enfant qu'elle a après une longue période de stérilité, de prières et de larmes, à Rama en Palestine, au 11e s. av J-C Elle le consacre à Dieu au temple de Silo et dit son Magnificat, cantique de louange dont s'inspirera Marie, la mère de Jésus.cf 1S 1 et 2,1-10.

### **LUÍSA**

Etymologie - cf : Louis - germanique : de Chlodwig, "glorieux combattant" (un prénom franc qui a donné aussi Ludwig, Ludovic, Clovis, Lovis, Luis, Luigi, etc).

Dérivé: Louisa, Louisiane, Louella, Ludovica, Luisa, Luigina, Gina, Lossa, Lovisa

Fête usuelle: 15 mars

Fille d'un conseiller en fonction au parlement de Paris, Louise de Marillac épouse le secrétaire des commandements de Marie de Médicis, mais se retrouve veuve aussi très jeune.

Autre(s) fête(s):

31 janvier - Mère de trois filles, Louise Albertoni se retrouve veuve à trente-trois ans, surmonte l'épreuve grâce à sa foi et prend l'habit du tiers ordre franciscain, à Rome, au début du 16e s.

24 juillet - Sainte Louise de Savoie est la nièce de Louis XI, roi de France.

In: <[www.prenoms.com](http://www.prenoms.com)>

### **CAMPOS**

Sobrenome utilizado por portugueses e espanhóis, é classificado como sendo um toponímico pois tem origem geográfica. Os primeiros Campos espanhóis vieram da Terra de Campos (Campi Gotorum, "Campos dos Godos") em Valencia, Leão e Valladolid, e passaram a Portugal no tempo de D. Fernando I ( Sec. XIV).

### **OLIVEIRA**

Sobrenome português classificado como sendo um toponímico, ou seja, de origem geográfica, Oliveira seria a árvore que produz a azeitona (oliva).O sobrenome identifica esta família devido ao fundador deste tronco familiar possuir uma vasta plantação do fruto, ou pelas características simbólicas existentes sobre a árvore, a Oliveira, nos brasões onde aparece, é o símbolo da paz, de vitória, de fama e gloria imortal. Em português arcaico encontramos o registro de sobrenomes com variações de sua grafia, foram registrados como Olveira e Ulveira. Procedem de Pedro de Oliveira, que foi o primeiro a utilizar este sobrenome, cujo filho D. Martim Pires de Oliveira, arcebispo de Braga, fez o Morgado de Oliveira, com seu irmão Mem Pires de Oliveira em 1306.

In: <[www.benzisobrenomes.com](http://www.benzisobrenomes.com)>

## Doc. 2

Método *Tempo 1*, de Bérard et al, Paris: Didier/Hatier, 1996

### CIVILISATION

## Les noms les plus fréquents en France

MARTIN	168 000
BERNARD	98 000
MOREAU	78 000
DURAND	78 000
PETIT, THOMAS, DUBOIS	77 000

► ... DUPONT n'apparaît qu'au 19<sup>e</sup> rang !

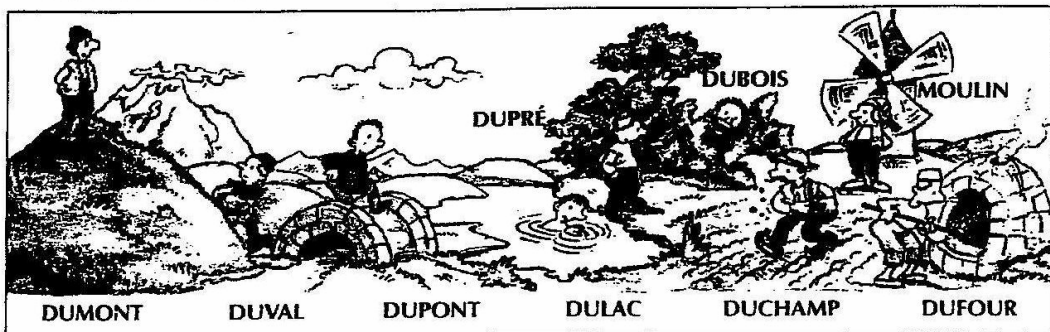
► En France, beaucoup de noms sont des noms de **profession** :

POTIER, TAVERNIER, BOULANGER, BOUCHER, MARCHAND, MÉDECIN,  
TISSERAND, CHARPENTIER, CORDONNIER, MARIN, MEUNIER, FERRAND...

► D'autres évoquent une **particularité physique** :

PETIT, GRAND, BRUN, NOIR, BLANC, GROS...

► ... ou encore, un **lieu** :



■ Et dans votre pays, quels sont les noms les plus courants ?

## Les prénoms à la mode



■ 1. À partir du texte, indiquez les prénoms les plus utilisés, dans les années 70, dans les années 90 :

Beaucoup de jeunes Françaises de vingt ans s'appellent Sandrine, Nathalie ou Isabelle. Dans les années 1970-1974, ces prénoms étaient à la mode.

6 % des filles nées entre 1970 et 1974 s'appellent Sandrine, 5 % s'appellent Nathalie et plus de 3 % se prénomment Isabelle, Valérie, Karine ou Stéphanie. Chez les garçons de vingt ans, vous rencontrerez beaucoup de Stéphane (5 %), Christophe (5 %), plus de 4 % de David et Laurent, et plus de 3 % de Frédéric, Olivier et Sébastien.

✱

Dans les années 90, on voit apparaître les prénoms américanisés chez les employés et les ouvriers : un garçon sur 30 s'appelle Kevin et les Anthony, Jonathan et David sont

Méthode TEMPO 1

### Doc. 3

#### Je m'Appelle Jane

Jane Birkin Avec Mickey 3D, 2004, « *Rendez-vous* »

Dis Birkin, c'est quoi ce vieil accent que tu traînes et qui te rend l'air antipathique ?  
C'est l'accent britannique

Dis Birkin, pourquoi tu vas marcher dans la gadoue alors que ça salit tes bottes ?  
C'est que je suis gamine

Dis Birkin, pourquoi tu sea tu sex et puis tu sun dès que le mois d'août se radine ?  
C'est que je suis câline

Dis Birkin, c'est quoi ce vieux jean sale que tu trimbales depuis 1969 ?  
C'est que je suis radine

Je m'appelle Jane et je t'emmerde  
Toi tu ne t'appelles pas Tarzan  
Tu t'appelles Mickey je t'emmerde  
Moi je ne m'appelle pas Minnie

Dis Birkin, pourquoi t'as pas grossi en vieillissant t'es toujours aussi belle qu'avant ?  
C'est que je suis ma ligne

Dis Birkin, pourquoi tu te mets toujours à pleurer dès que quelqu'un est en danger ?  
C'est que je suis sensible

Dis Birkin, pourquoi tu ne t'énerves jamais on dirait que tu fuis la colère ?  
C'est que je suis fragile

Dis Birkin, c'est quoi ces yeux qui regardent dans le vide, on dirait que t'es dans la lune ?  
C'est parce que je m'ennuie

Je m'appelle Jane et je t'emmerde  
Toi tu ne t'appelles pas Tarzan  
Tu t'appelles Mickey je t'emmerde  
Moi je ne m'appelle pas Minnie

### Doc. 4

#### Janine 1

Camille, 2005 "*Le Fil*"

Pourquoi tu m'appelles Janine alors que j' m'appelle Thérèse ?

Pourquoi tu m'appelles Ardèche alors que j' m'appelle Corrèze ?

Pourquoi tu m'appelles triangle alors que j' m'appelle trapèze ?

Pourquoi tu m'appelles Louis XV alors que j' m'appelle Louis XVI ?

Pourquoi tu m'appelles oeuf coq alors que j' m'appelle omelette ?

Pourquoi tu m'appelles hautbois alors que j' m'appelle trompette ?

Pourquoi tu m'appelles Don Juan alors qu' j'ai une p'tite quéquette ?

Pourquoi tu m'appelles képi alors que j' m'appelle casquette ?

## **AULA 2 - 28/08**

### **O INTERCULTURAL**

#### **"L'INTERCULTUREL"**

Esta aula teve como objetivo levar os alunos a ter contato com o conceito de interculturalidade, sobre como ele permite uma conscientização dos critérios implícitos de classificação da sua própria cultura para aprender a desenvolver um sentimento de relativização de suas próprias certezas; sobre como ele ajuda o aluno a suportar a ambigüidade de situações e de conceitos pertencentes a uma cultura diferente; sobre como ele permite lançar um olhar menos etnocêntrico em relação às identidades culturais em contato, e ser mais solidário na vivência de uma diversidade cultural cada vez mais crescente no cenário sociocultural das culturas sempre flutuantes e em movimento.

Nesta aula, como os alunos estavam em menor número, foi feito um grupo de discussão. Em um primeiro momento os alunos leram os textos propostos, fizeram anotações e depois conversaram sobre o que compreenderam, deram exemplos de situações que atestavam algumas noções apresentadas, tais como: a cultura é vivenciada de maneira mais diversificada daí o indivíduo ser cada vez menos 'rotulado', determinado pela cultura à qual pertence; os estereótipos são tão evidentes e naturais que passam despercebidos. Como tomar consciência dos nossos preconceitos em relação ao estrangeiro, dismantelar certos clichês que nos afastam de uma aceitação, de uma abertura e de se disponibilizar para o outro? Como coexistir sem rejeitar?

Enfim, a conversa gerou bastante reflexão e pedi que não perdessem o 'tom' dessas noções discutidas em relação a todos os outros assuntos que fôssemos abordar até o final do curso.

Seguem abaixo os textos analisados e discutidos em sala de aula:

## AULA 2 - O INTERCULTURAL

### EXTRAITS DE TEXTES POUR FAIRE TRAVAILLER L'INTERCULTUREL EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

#### Texte 1

---

Le préfixe "inter" d'"interculturel" indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le multi et le pluriculturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. L'approche interculturel n'a pas pour objectif d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir des comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. L'interculturel accorde une place plus importante à l'individu en tant que sujet qu'aux caractéristiques culturelles de l'individu.

L'individu n'est plus seulement le produit de sa culture, mais il la construit, il l'élabore en fonction de stratégies diversifiées, selon les besoins et les circonstances et dans un cadre marqué par la pluralité ce que multiplie d'autant les sources et les références. L'individu est de moins en moins déterminé par sa culture d'appartenance. Il n'est plus le produit de sa culture, il en est au contraire, l'acteur. (...) Ses choix culturels peuvent s'effectuer à partir d'une gamme très ouverte. Il peut emprunter à d'autres cultures des modèles de comportement, des habitudes, des normes. L'identité ne disparaît pas, mais la manière de la vivre et de l'exprimer est plus diversifiée.

La compréhension entre individus de cultures différentes ne va pas de soi: la compétence linguistique ne suffit pas et le processus de communication n'est pas linéaire. Ainsi, quand on communique, plusieurs scénarios sont possibles (communication réussite, évidences non partagées, malentendus, échec).<sup>138</sup>

#### Texte 2 a

"Il n'existe pas qu'une seule vérité, il y en a plusieurs et pour essayer de comprendre les événements, mais aussi les hommes, il est nécessaire de prendre en compte les vérités de chacun et d'analyser comment nous nous construisons les nôtres. Non pas en vue d'atteindre un relativisme total où toutes les positions sont légitimes et où, à la limite, l'interaction et la communication s'avèreraient impossibles, mais pour développer la conscience de l'arbitraire de tout système fondateur local."<sup>139</sup>

---

<sup>138</sup> Adaptado de ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Interculturel (...et multiculturel). <<http://www.wcole-sainte-anne.be/sainte-anne/newtech/interculturel.htm>. Pesquisado em 05/06/06.

<sup>139</sup> DE CARLO, Maddalena. *L'Interculturel*. Paris: CLÉ International. Coll. Didactique des Langues Étrangères, 1998, p.63.

## Texte 2 b

---

"Nous nous nourrissons quotidiennement de stéréotypes ethniques, si évidents et naturels qu'ils passent inaperçus. De la publicité au tourisme, du film à la bande dessinée, du livre au journal nous débordons de mots qui nous exaltent nous-mêmes sous prétexte de parler des autres. En général, ils n'ont pas la fonction de représenter d'autres peuples et d'autres pays, ils nous représentent nous-mêmes par la métaphore des autres. Ils nous donnent une identité de classe et de culture distinctes. Mais ils représentent aussi la relation que nous avons avec les autres, lui attribuent un sens, prétendent le maintenir. Tous ces stéréotypes de notre discours quotidien servent enfin comme instrument idéologique, pour la reproduction des rapports sociaux à l'intérieur de notre groupe et dans ses relations avec les autres groupes.

Il s'agit d'une construction culturelle qui contribue puissamment à faire de nous ce que nous sommes. D'où la difficulté à cerner cet objet, qui fait partie de nous, qui est à la fois nous, les autres et la relation entre ces deux termes, à prendre du recul et en avoir conscience."<sup>140</sup>

## Texte 2 c

---

"Connaître les autres et les accepter pour ce qu'ils sont, dans un mouvement réciproque d'ouverture et de disponibilité, tout en gardant notre appartenance et nos racines culturelles: voilà la finalité à atteindre par un processus éducatif complexe, dans une situation qui est en devenir perpétuel et où les ethnies les plus disparates entrent en contact de façon temporaire ou permanente. Il s'agit en effet d'un paradoxe en fonction duquel chacun de nous a besoin de sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps doit être prêt à se faire transformer graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres."<sup>141</sup>

## Texte 3

---

"Se é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer *eu*, então, aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver. Há muitas maneiras de eludir essa experiência, porém, não será sempre entregar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do Outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento?

[Na época em que a França se torna o *'melting pot'* uma questão se coloca, que é a pedra de toque da moral para o século XXI: como viver com os outros, sem rejeitá-los e sem absorvê-los, se nós não nos reconhecemos 'estrangeiros a nós mesmos'?... não 'integrar' o estrangeiro,

---

<sup>140</sup> GALLINI, C. *Giochi pericolosi*. Rome: Manifestolibri, 1996, p. 74. Tradução de Maddalena de Carlo.

<sup>141</sup> DE CARLO, Maddalena., *op.cit.*, p.119.

mas respeitar seu desejo de viver diferente, que reencontra nosso direito à singularidade, essa última conseqüência dos direitos e deveres humanos.]<sup>142</sup>

Concretamente, seja que se trate de relações no interior da Comunidade Européia, seja de relações com ou entre outros países, "viver com", sem rejeitar nem absorver" significa primeiramente respeitar a língua do outro, depositária insubstituível das identidades individuais e coletivas. Isso significa tomar consciência do que representa a aprendizagem profunda de uma língua estrangeira. (...) Mais que em problemas técnicos, a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer."<sup>143</sup>

### **CONSIGNE DE TRAVAIL:**

Lisez les textes, prenez vos notes et, en groupe, discutez là-dessus, en donnant des exemples de situations qui confirment quelques notions y présentées.

En quoi jugez-vous que ces notions puissent vous être utiles pour le développement de votre compétence interculturelle? Mise en commun.

---

<sup>142</sup> (Julia Kristeva, *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Fayard, 1988, capa, *apud* REVUZ, 2001).

<sup>143</sup> REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras. 2001, p. 213-230.



**AULA 3 - 11 e 18/09** (concebida para 2 aulas de 1h40)

**ATÉ QUE A MORTE NOS SEPARE**

**"JUSQU'A CE QUE LA MORT NOUS SEPARE"**

Através de um comportamento ritual conhecido em praticamente todas as culturas, a escolha desse tema teve o intuito de trabalhar, em primeiro lugar, com a identidade do aluno a partir da sua formação familiar de origem – mestiço? europeu? oriental? Há cruzamentos culturais e étnicos na sua origem? Já foi alvo de preconceito por isso (ou os pais ou alguém da família)? Em segundo lugar, o objetivo foi trabalhar com o conceito de instituição que, apesar da sua aparente universalidade, pode comportar variações que levam a construções pré-concebidas do outro, mesmo em culturas relativamente próximas, como é o caso da brasileira, francesa e de outros países de língua francesa.

Como introdução ao tema, foi proposta uma conversa dirigida em grupos de quatro alunos, em que eles deveriam se lembrar de uma cerimônia de casamento à qual foram, celebrada em outra língua, com rituais de outra(s) cultura(s) ou de outra religião. Para esta atividade, foi distribuída uma folha com algumas perguntas e com o léxico de apoio sobre o assunto (**Doc. 1**).

Ao observar um pouco cada grupo, percebi que falaram bastante sobre suas famílias, sobre a mistura de etnias nas famílias etc. A proposta era esta mesmo. Deixá-los à vontade para refletirem sobre a diversidade cultural que pode começar já no seio familiar, de como muitos aprendem a lidar desde cedo com as diferenças, preconceitos etc., e como outros vão passar ao largo, brigando, culpando-se, enfim, não aceitando a diversidade da constituição da sua própria identidade.

Antes de passar para a leitura do **Doc. 2** – a transcrição de uma carta enviada a uma revista feminina inglesa, intitulada “Por que as pessoas não podem ser mais tolerantes com os casamentos mistos?”<sup>144</sup>, pedi que os alunos refletissem por alguns minutos em como sua família e seus amigos reagiriam se se casassem com alguém de uma outra cultura, raça, religião, ou do mesmo sexo. Após a leitura do texto, pedi que comparassem sua reflexão com a situação retratada no texto e conversassem sobre isso com mais dois colegas da classe, além de responderem a pergunta final do texto – “ Como você responderia a pergunta que a mulher faz no texto?”

Os alunos participaram ativamente compartilhando bastante de si mesmos, numa mistura efusiva de português e francês. Creio que se não tivesse havido essa abertura para poderem se expressar também em português, a interação com o grupo e com o professor teria sido bem menos profícua.

O **Doc. 3** (Registros de casamentos na França e no Brasil)<sup>145</sup> e o Material Complementar (modelos de convites, de pedido para dar entrada na Prefeitura, condições institucionais para poder se casar etc.) serviram para ilustrar um pouco toda a parte informativa sobre o ato civil do casamento na França, apresentada em forma de resumo para os alunos no **Doc. 4**. Este documento<sup>146</sup> apresentou uma coluna com algumas informações sobre o casamento civil na França, e uma coluna para ser completada com as informações sobre o ato civil no Brasil. Muitos desconheciam as implicações para a “união estável”, se já havia leis para a união homossexual no Brasil e na França etc, e quase todos tiveram alguma dificuldade em fazer as correspondências, com exceção de uma aluna casada e outra que iria se casar em duas semanas. O assunto mexeu com vários estereótipos e preconceitos; todos foram confrontados com aspectos distintos – desde o ato civil na sua formalização (local, certidão, custo...), passando pela celebração (despedida de solteiro, festa e seus rituais...) até outros tipos de coabitação fora da instituição: uniões livres, Pacs (na França) etc.

O elemento lingüístico foi bastante trabalhado nas aulas; além do levantamento léxico de apoio para compreensão e discussão dos **Docs. 2, 4 e 6**, os alunos trabalharam com provérbios franceses<sup>147</sup> (**Doc. 5**) cujo tema era...o casamento. Alguns tinham tradução literal em português, outros não eram conhecidos. Muitos tinham correspondência com provérbios em português com variação lexical. Os alunos escolheram um provérbio francês desconhecido para fazerem uma versão em português. Houve, por exemplo, a versão em português – "*Mulher que canta de galo, leva a casa pro ralo*" – produção referente ao provérbio "*La maison est à l'envers lorsque la poule chante aussi haut que le coq*" (1585).

---

<sup>144</sup> Fonte: HUBER-KRIEGLER, M.et al. *Miroirs et fenêtres* - Manuel de communication interculturelle. Editions du Conseil de l'Europe, 2005.

<sup>145</sup> Apresentação de documentos oficiais de registros de casamento na França e no Brasil. Fonte: Cristina C. Pietraróia (doc. francês) e Alcinéia E. de Almeida (doc. bras.).

<sup>146</sup> Folha de atividades - Testando seus conhecimentos - "Le mariage civil au Brésil et en France" (Fontes: diversas. Atividade: minha autoria)

<sup>147</sup> Provérbios em francês sobre o casamento. Fonte: XATARA, C;OLIVEIRA, W.L.*Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavrões: francês-português/português-francês*. S. Paulo: Cultura, 2002.

O objetivo de se trabalhar com os provérbios foi mais uma vez, o de sensibilizar os alunos a leituras múltiplas, através de documentos variados, sobre as representações que cada grupo social faz de suas instituições, de seus costumes, em diferentes épocas, e de como elas atravessam o tempo, as barreiras geográficas e culturais, e se traduzem, muitas vezes, através de outras referências pertinentes ao grupo social que as apreendeu sem, entretanto, perder seu sentido.

O **Doc. 6** consistiu na apresentação de uma seqüência em vídeo de um casamento no interior da França<sup>148</sup>, trabalhando o léxico apresentado no começo da aula e algumas referências culturais.

Finalizando a abordagem do tema, escolhi trabalhar a música *Beaux dimanches* – Amadou & Mariam<sup>149</sup> (**Doc. 7**) para levar o aluno a se confrontar com uma outra sonoridade (tanto musical quanto lingüística), outras referências culturais, de uma parte da África (Mali) que fala francês. A atividade proposta segue no formato de como foi elaborada:

E no Mali, como será uma festa de casamento? Vamos descobrir através desta canção.

- 1) No que a palavra 'dimanche' faz você pensar?
- 2) Ouçam a 1ª estrofe da canção e respondam: onde fica Bamako? Em São Paulo, domingo é dia de casamento?
- 3) Quais são os elementos na música que remetem a um casamento em Bamako?
- 4) Apresentação do léxico e de certas referências culturais.
- 5) Dividir a classe em 7 grupos; cada grupo escolhe um dia da semana e segue o modelo da 1ª estrofe da música, utilizando como referência a cidade de S. Paulo. Fazer cada grupo cantar sua estrofe .
- 6) Depois que todos cantaram suas estrofes, fazer a classe cantar a música.

Como sugestão de *sites* e *blogs* para complementação do tema, foram recomendados

- Em português:  
<[www. ibge.gov.br/ home/ estatistica/ populacao/ registrocivil/](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/registrocivil/)>  
<[www. casamentocivil.com.br](http://www.casamentocivil.com.br)>

---

<sup>148</sup> Fonte: TV5, Episódio 1 de "Un été de canicule", série televisiva em 4 episódios.

<sup>149</sup> Fonte: Coletânea de músicas francesas "Génération 05", <[www. generationfrancaise. com](http://www.generationfrancaise.com)> Foi recomendado seu acesso através do endereço eletrônico do *site YouTube*, para melhor apreensão do contexto cantado.

<[www. guiadecasamento.com.br](http://www.guiadecasamento.com.br)>

<[www. noivasonline.com/](http://www.noivasonline.com/)>

- Em francês:

Para descobrir todas as etapas de um casamento na França, apresentei um *site pessoal*, o do casamento de um jovem casal francês, que apresenta a lista do casamento, o plano de acesso, o casamento, as testemunhas, o álbum de fotos, enfim, tudo sobre o casal. Ao clicar em "*le trombinoscope des invités - mariage story*" observa-se que para cada mesa há o nome do convidado e, ao passar o *mouse* sobre cada nome, a foto do convidado aparecerá: <[www. hubier.com](http://www.hubier.com) ><sup>150</sup>

<[www. alianwebserver.com / societe/ mariage](http://www.alianwebserver.com/societe/mariage)>

<[www. le-mariage.com](http://www.le-mariage.com)>

<[www. cortege.com / magazine reportages-mariage / elodie-patrice />](http://www.cortege.com/magazine/reportages-mariage/elodie-patrice/)

Sobre o PACS:

<[http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/ N144.xhtml](http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/N144.xhtml)>

Clip da música *Beaux dimanches*:

<[www. tv5.org/ TV5Site/ musique/ Clips-2384-beaux\\_ dimanches. htm](http://www.tv5.org/TV5Site/musique/Clips-2384-beaux_dimanches.htm)>

## **Doc. 1:**

### **LEXIQUE D'APPUI: MARIAGE**

- Enterrement de vie de célibataire: de garçon / de jeune fille
- Mariage: civil / religieux
- Acte de mariage / certificat de mariage civil / témoins / publications des bans
- Régimes matrimoniaux: contrat de mariage (chez un notaire) / régime légal de la communauté aux acquêts / régime de communauté / séparation de biens
- À l'église: le cortège nuptial / les invités / le prêtre / les enfants d'honneur (le garçon et la demoiselle) / les mariés (le marié - la mariée) / la tenue des mariés (la robe de mariée - le voile - le bouquet - le costume de marié) / les alliances / l'échange des consentements
- Le faire-part / le carton d'invitation
- La liste de cadeaux
- La fête: l'apéritif / le cocktail / le vin d'honneur / la réception / le plan de table / le gâteau (pièce montée - les choux / américain à étages) / les dragées / le champagne / les traiteurs
- Les voyages de noces / la lune de miel

---

<sup>150</sup> Esse site pessoal hoje transformou-se em um "portail de la famille Hubier", com uma seção dedicada ao casamento, em 2003, mas também seções novas, como as dos dois filhos que nasceram.

## Doc. 2 Carta de uma leitora

MIROIRS ET FENÊTRES - Manuel de communication  
interculturelle, Martina Huber-Kriegler et al., Editions du  
Conseil de l'Europe, 2005.

### 5. Vivre d'amour et d'eau fraîche?

NE 5.1 Pensez à la manière dont réagiraient votre famille / vos amis si vous sortiez avec quelqu'un d'une autre culture / race / religion / ou du même sexe!

Comparez également la « lettre au Courrier des lecteurs » ci-dessous, tirée d'un magazine pour femmes:

**« Pourquoi les gens ne peuvent-ils pas être plus tolérants envers les mariages mixtes? »**

Ma mère n'a pas arrêté de me faire des remarques pendant cinq ans. Mon père a abandonné le jour où il a décidé qu'il valait mieux garder son seul enfant que de la faire fuir. Ma mère continue à prophétiser que tout va très mal se passer pour moi, et mon père continue à me laisser vivre ma propre vie, mais il me regarde avec beaucoup de tristesse dans les yeux. Mon péché? Je suis tombée amoureuse d'un homme d'une autre race et d'une autre religion.

Peu leur importe que j'aie trouvé une foi que je suis en mesure de suivre et de vivre, que je croie en quelque chose dans ce monde qui ne croit plus en grand chose à notre époque. Peu leur importe que je n'aie jamais pris de drogue et que je ne veuille jamais en prendre à l'avenir, ou que je ne boive pas d'alcool et que je ne fume pas (tout comme mon futur mari). Il importe encore moins que je sois traitée comme une reine et protégée et aimée d'une manière dont la plupart des femmes ne peuvent que rêver. Les seules choses qui importent vraiment, ce sont la race et la religion de mon fiancé.

Ces deux mots ont fait surgir des préjugés étonnants et effrayants chez les gens. Après avoir appris mon changement de religion, ma famille s'est opposée à moi. Ils ont fait pression sur moi en m'expliquant combien nous, en tant que famille, avons été religieux et fidèles à notre foi (je dois avouer que je ne l'avais pas remarqué). Ils m'ont dit que je serais damnée à divers degrés, que je serais une rejetée, et que mes enfants seraient montrés du doigt et feraient l'objet de remarques désobligeantes, et que leur couleur varierait du jaune au noir! Jamais plus je ne serais invitée dans des foyers "convenables" et je n'aurais la "bonne" sorte d'amis.

**Si seulement ils pouvaient nous donner leur bénédiction**

J'ai été soudoyée pour le quitter et j'ai été suppliée de le quitter. Je suis accusée d'égoïsme parce que je l'aime, et je suis accusée de folie parce que je ne peux pas voir ce que les autres souhaitent que je voie.


Mais je sais que je suis heureuse. J'ai un homme merveilleux qui s'est tenu à mes côtés pendant toutes ces années d'attente dans l'espoir que mes parents, que j'aime de tout mon cœur, s'adoucissent et nous donnent leur bénédiction. Peut-être ne le feront-ils jamais, mais au moins nous savons que nous avons fait tout ce qui était en notre pouvoir. Quelqu'un peut-il donc m'expliquer pourquoi, à notre époque moderne, les autres manières de vivre font encore si peur? Que le Ciel aide tous ceux qui aiment des gens différents: je connais mieux que la plupart d'entre nous les crève-cœur dont ils souffrent. »

(Nom connu de la rédaction, non mentionné à la demande de l'auteur,  
« Woman's own », dans Morris, S. (1980), *Love. A reader for students of  
English*, Cambridge University Press, pp. 104 et seq.)

Comment répondriez-vous à la question que pose cette femme?

Doc. 3 Registros

EXTRAIT DE L'ACTE DE MARIAGE N° 9	
<b>ÉPOUX</b>	
Nom <u>NOGUEIRA PIETRAROIA</u>	
Prénoms <u>Valério Marcos</u>	
Né à <u>Marilia (Brésil)</u>	
Le <u>cinq juillet</u>	
mil <u>neuf cent soixante deux</u>	
Fils de (1) <u>Rangel PIETRAROIA</u>	
et de (1) <u>Maria Antonieta NOGUEIRA PIETRAROIA</u>	
Les futurs conjoints ont déclaré (2) <u>qu'il n'a pas été fait de contrat de mariage.</u>	
<p>(1) Nom et prénoms du père et de la mère. (2) Compléter ainsi la formule : « qu'il n'a pas été fait de contrat de mariage » ou « qu'un contrat de mariage a été reçu le _____ (date) par _____ (nom et résidence du notaire) ».</p>	
<b>MENTIONS MARGINALES (3)</b>	
<p>(3) Jugement du divorce, de séparation de corps, de rectification de l'acte, etc.</p>	

Le <u>treize février</u>	
mil neuf cent <u>quatre vingt huit</u>	
à <u>10</u> heures <u>30</u>	
<i>devant Nous ont comparu publiquement en la maison commune.</i>	
<b>ÉPOUSE</b>	
Nom <u>MOERBECK CASADEI</u>	
Prénoms <u>Cristina</u>	
Née à <u>Marilia (Brésil)</u>	
Le <u>huit mars</u>	
mil <u>neuf cent soixante quatre</u>	
Fille de (1) <u>Nelson CASADEI</u>	
et de (1) <u>Cleyde MOERBECK CASADEI</u>	
Les futurs conjoints ont déclaré l'un après l'autre vouloir se prendre pour époux et nous avons prononcé au nom de la loi qu'ils sont unis par le mariage.	
Délivré conforme au registre, le <u>treize février</u>	
mil neuf cent <u>quatre vingt huit</u>	
	L'Officier de l'État civil
<u>A. Luis de Oliveira</u>	
<b>LE NOTAIRE</b>	

EM TESTE: ...

ALCINDO BRADES  
WILLIAN M. NAVARRO  
(ESCR. AUTORIZADOS)  
Curios Castelb. p/ Verbs

# 21.º CARTÓRIO DO REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS

da Comarca da Capital (SAÚDE)

Bel. Joaquim Pedro de Mattos  
Oficial

Pedro Bento Alves Filho  
Oficial Maior

CERTIFICAÇÃO -

# Casamento (N.º 19.410.---)

CERTIFICO que, à fls. 40.- do livro B-n.º 66.-, de registro de casamentos, foi lavrado hoje, o assento do matrimônio de **CELIO MAURO PLACER RODRIGUES DE ALMEIDA** com **ALCINEIA EMMERICK**---

contraído perante o MM Juiz de Casamentos em exercício **Américo Frezzatto Sarno**---

... e as testemunhas constantes do termo.

Ele, nascido nesta Capital, Subd. Vila Mariana (L.66, F.250).- aos 30 de outubro.-- de 1956., profissão **engenheiro-agrônomo**--- domiciliado e residente neste Subdistrito.---

filho de **Celio Rodrigues de Almeida**---  
e de D. **Miriam Placer de Almeida**---

Ela, nascida em Carangola, Estado de Minas Gerais (L.55, F.198) aos 10 de dezembro.- de 1955., profissão **professora de linguas**--- domiciliada e residente neste Subdistrito.---

filha de **Abner Emmerick** ---  
e de D. **Alcy Breder Emmerick**---

a qual passa a assinar-se **ALCINEIA EMMERICK DE ALMEIDA**---

Foram apresentados os documentos a que se refere o artigo 180, ns. 1, 2 e 4.--- do Código Civil.

Adotam o regime de: **comunhão parcial de bens**---

21.º CARTÓRIO DO REGISTRO CIVIL

**27.º TABELIONATO**  
R. DA CONSOLAÇÃO, 931-TEL. 257-5300  
AUTENTICO A PRESENTE CÓPIA REPROGRÁFICA CONFORME ORIGINAL A MM

RUA CARAMURU  
TELEFONE: 275-4082  
EXPEDIENTE: Das 9 às 12 - 14  
DOMINGOS E FERIADOS: FECHADO

O referido é verdade e dou fé.  
São Paulo, 01 de março.-- de 1985.

**D. NIHIL**

ALCINDO BRADES  
WILLIAN M. NAVARRO  
(ESCR. AUTORIZADOS)  
Curios Castelb. p/ Verbs

Oficial, **JOÃO FRANCISCO ALVES**  
Guia nº007/85. **27**

Mod. 5 - 5000 - 4/84 - Esperança

**1 AMPLI 296**

**27.º TABELIONATO**  
R. DA CONSOLAÇÃO, 931  
CÓPIA REPROGRÁFICA EXTRAÍDA  
Nestas Notas pelo Original

## Doc. 4 Folha de atividades

### LE MARIAGE CIVIL AU BRÉSIL

### EN FRANCE

Depuis quand?

Loi depuis 1792, érigée par les Révolutionnaires et en vigueur jusqu'à nos jours.

Où?

Chez le notaire.  
Document:

À la mairie (plus couramment de la fiancée).  
Document: Certificat de Célébration Civile.

Comment?

Il faut avoir une publication officielle - les "bans" - affichés publiquement 10 jours avant la date du mariage pour s'assurer qu'il n'y a pas d'obstacle comme la bigamie etc.

Dans quelles conditions?

- Les jeunes filles doivent avoir au minimum 15 ans et les jeunes hommes 18 ans.
- Les veufs et les divorcés doivent respecter un délai de 300 jours pour se remarier.
- Des démarches doivent être faites auprès de la mairie 2 mois avant la date du mariage.
- N'avoir aucun lien de proche parenté ou d'alliance avec le futur conjoint.
- Ne pas être marié.

D'autres possibilités

- La cohabitation ou l'union libre: plus répandue dans les milieux favorisés (cadres et professions intellectuelles) et dans les grandes villes. Ces couples ont pratiquement les mêmes droits que les couples mariés.
- PACS: Le Pacte civil de solidarité, institué depuis 1999, permet à 2 personnes majeures, quel que soit leur sexe, sans lien proche de parenté, de signer un contrat fixant les conditions de leur vie commune.
- Familles recomposées: mariage des divorcés où se mêlent les enfants de différents "lits".



## Doc. 5 Proverbios

### PROVERBES - MARIAGE

1. "Autant de mariages, autant de ménages".
2. "Les mariages sont écrits dans le / au ciel".
3. "Mariage comme le melon: il est mauvais ou il est bon".
4. "Mariage du mois de mai fleurit tard ou jamais".
5. "Marie ton fils quand tu veux (voudras) et ta fille quand tu peux (pourras)".
6. "S'il pleut le jour du mariage, les écus rentreront dans le ménage".
7. "De l'eau sur la mariée, de l'or dans le panier".
8. "Qui loin va marier va tromper ou sera trompé".
9. "Nul ne se marie qui ne s'en repente". (1842)
10. "Qui pense ne se marie pas".
11. "Avant de te marier, aie maison pour habiter".
12. "La maison est à l'envers lorsque la poule chante aussi haut que le coq". (1585)
13. "Pour faire un couple heureux, le mari doit être sourd et la femme aveugle".
14. "Elle est bien mariée, la femme qui n'a ni belle-mère ni belle-soeur".
15. "Qui se marie à la hâte se repent à loisir".
16. "Le mariage est comme une place assiégée: ceux qui sont dehors veulent y entrer et ceux qui sont dedans veulent en sortir".
17. "Le mariage est une loterie".

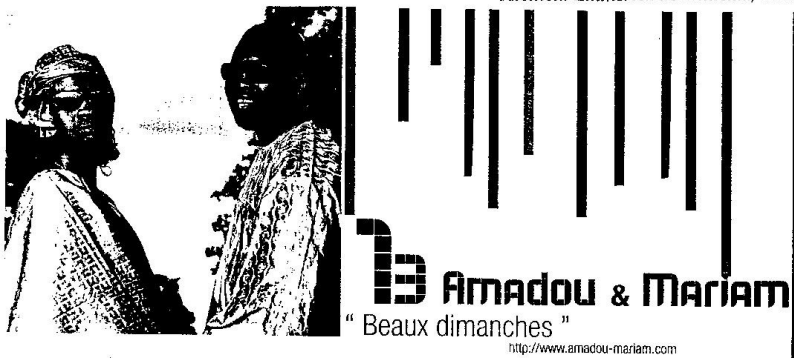
**ACTIVITÉ:** Parmi les proverbes ci-dessus, choisis-en 3 dont tu connais les correspondances en portugais et écris-les; choisis un autre proverbe dont tu ne connais pas la correspondance en portugais (ou tu la connais mais tu as envie d'en faire une autre) et fais une version la plus proche possible du sens en français.

Mise en commun.

Doc. 6 - Vidéo (non disponible).

Doc. 7 Amadou e Mariam

Noções e práticas interculturais na aprendizagem do FLE  
Aicinéia Emmerick de Almeida, FELCH-USP, 2006



Originaires du Mali, ils se sont rencontrés à l'Institut des jeunes aveugles de Bamako et ont commencé leur carrière commune il y a plus de 20 ans. Le duo s'est d'abord imposé sur la scène internationale avec la chanson " Mon amour, ma chérie " en 1998. En 2003, ils croisent la route de Manu Chao et travaillent ensemble sur l'album " Dimanche à Bamako " qui sort fin 2004.

Fusion des musiques et des univers funk, soul, africains et latino, l'album rencontre un énorme succès et le "couple aveugle du Mali" remporte en 2005 la Victoire de la Musique en 2005 de l'Album World/Reggae/Ragga de l'Année. A cette réussite s'ajoute un message permanent de générosité. Amadou déclare :

" Nous voulons vraiment que notre musique aille de l'avant et touche un maximum de monde. Pour nous, il est important que le message d'amour, de paix et de justice que nous portons soit entendu un peu partout et cela nous fait plaisir d'avoir cette opportunité. "

Et si les contes de fées existaient...

## " Beaux dimanches "

Paroles & Musique : Amadou Bagayoko

Le dimanche à Bamako c'est le jour de mariage  
Le dimanche à Bamako c'est le jour de mariage  
Le dimanche à Bamako c'est le jour de mariage  
C'est le jour de mariage

Les djembés et les dununs résonnent partout  
Les balans et les tamams résonnent partout  
La kora et le n'goni sont aussi au rendez-vous

Le dimanche à Bamako c'est le jour de mariage  
Le dimanche à Bamako c'est le jour de mariage

Les parents et les sympathisants sont au rendez-vous  
Les copains et les voisins sont au rendez-vous  
Les Fonés et les Djélis sont aussi au rendez-vous

Le dimanche à Bamako c'est le jour de mariage  
Le dimanche à Bamako c'est le jour de mariage

Les hommes et les femmes ont mis leurs beaux  
boubous  
Les bijoux et les chaussures sont au rendez-vous  
Les bazins et les bogolans sont au rendez-vous  
La mariée et le marié sont aussi au rendez-vous

### Vocabulaire

**Bamako** : capitale du Mali

**Dunun** : instrument de musique traditionnel malien de la famille des percussions

**Balan** : instrument de musique originaire du Burkina Faso (même famille que le balafon)

**Tama** : petit tambour africain

**Kora** : instrument de musique africain à 12 cordes

**N'goni** : instrument de musique africain à trois ou quatre cordes

**Les Fonés et les Djélis** : noms de famille de personnes animant les mariages

**Un boubou** : longue tunique portée par les Africains

**Bazin** : beau tissu amidonné avec lequel on confectionne notamment les boubous

**Bogolan** : tissu traditionnel tissé à formes géométriques

**Somatras** : minibus verts à Bamako

**Dougoumis** : camions bâchés

**Un griot** : poète, chanteur, conteur, musicien, danseur, comédien, mémoire du groupe social en Afrique de l'Ouest



## AULA 4 - 25/09

### O ENSINO UNIVERSITÁRIO

#### “PISTON, MINEUR, ENARQUE - NEC PLUS ULTRA?”<sup>151</sup>

Através de uma situação conhecida do aluno — o sistema e o ambiente universitário — procuramos mobilizá-lo para uma reflexão em relação ao grupo sócio-profissional ao qual pertence e se a França de cartão postal que povoa o imaginário da maior parte desses alunos também se reflete nas suas universidades e *grandes écoles*.

Ao iniciar a aula, lembrei aos alunos que as bases dos processos de educação podem variar de país para país e são determinadas por parâmetros culturais dos atores sociais envolvidos nesse processo (professores, alunos etc.) e por políticas educacionais de seus governantes e instituições de ensino.

Em seguida, coloquei algumas perguntas para o debate:

- Em relação ao ensino superior que visa preparar os indivíduos para a pesquisa científica e para um mercado de trabalho mais seletivo e qualificado, como a universidade brasileira — e mais particularmente, a universidade onde os alunos estudam — se posiciona?
- Como isto se dá na França (e por extensão, em outros países de língua francesa na Europa, por conta do esforço da unificação do sistema em toda a Europa)?
- Ao refletir sobre a cultura educacional vigente na universidade brasileira (por ex., a expansão acelerada de universidades e faculdades privadas, a oferta de cursos de curta duração para atender à demanda do mercado de trabalho etc.), que características poderiam ser apontadas como pontos mais fortes e pontos mais fracos para o desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno?
- O sistema favorece uma determinada classe social, um tipo particular de pessoas ou determinado tipo de talento?
- A geração dos alunos e a geração dos seus pais têm as mesmas prioridades na escolha da carreira, por exemplo?

---

<sup>151</sup> Nomes dados a alunos de algumas das *grandes écoles* francesas — *Piston*: aluno da *École Centrale*; *Mineur*: aluno da *École des Mines*; *Énarque*: aluno da *ENA – École Nationale d’Administration*. *Nec plus ultra* quer dizer: o que há de melhor.

Por tratar-se de um texto extenso, o **Doc. 2** – *Points forts, points faibles de deux systèmes opposés*<sup>152</sup> foi dado aos alunos uma semana antes para que pudessem ler e entender como se dá na França a divisão de *Université* e *Grandes Écoles*. Como ninguém havia lido o texto, me vali do gráfico distribuído em classe (**Doc. 1**)<sup>153</sup> para que percebessem as principais diferenças estruturais entre os sistemas universitários francês e brasileiro.

A França, através da reforma LMD (Licence, Master, Doctorat) recente, dá um passo a favor da unidade do sistema universitário europeu, facilitando a mobilidade dos estudantes, professores e pesquisadores que quiserem estudar em outro país da Europa ou de outro continente (e vice-versa). Mesmo assim, ela guarda determinadas particularidades, sobretudo em relação ao sistema das grandes escolas (*Grandes Ecoles*).

Em seguida, passei um DVD sobre o ensino superior na França (**Doc. 3**)<sup>154</sup>, bem explicativo mas muito extenso (25') para o tempo disponível de aula para tratar do assunto e dar conta de todo o material. Preparei um documento (**Doc. 4**)<sup>155</sup> com o resumo dos aspectos mais importantes mostrados no DVD e pedi para os alunos trabalharem em grupos de três, anotando as correspondências ou não com o ensino universitário brasileiro, além de discutirem com o grupo se achavam que o sistema universitário francês deveria ser questionado? Que contribuições nosso sistema poderia lhe oferecer? Que contribuições o sistema francês poderia nos oferecer?

Foram discutidos também o sistema de quotas no Brasil e o *boom* das faculdades privadas mercantilistas. Estes foram os dois assuntos que melhor renderam em discussão e reflexão sobre a disparidade econômica no Brasil, além de ter sido possível fazer um paralelo não muito profundo, mas interessante com o que ocorre na França em relação às universidades públicas e as *grandes écoles*.

Havia providenciado cópia de um pequeno texto sobre a recente reforma LMD<sup>156</sup> francesa, mas nem entreguei; só mencionei que, desta forma, o sistema universitário

---

<sup>152</sup> Fonte: Revista *PHOSPHORE* (Junho 2001, p. 114-117).

<sup>153</sup> Gráfico com os sistemas de ensino superior na França e no Brasil. Fonte: <[www.promatel.info/unatech/diplomes.htm](http://www.promatel.info/unatech/diplomes.htm)> Acessado em 19/09/06.

<sup>154</sup> Reportagem em vídeo (DVD) - *L'Enseignement supérieur en France*. Fonte: Ministère des Affaires Étrangères, France.

<sup>155</sup> *L'enseignement supérieur en France et au Brésil* - Folha com resumo do que foi mostrado no vídeo levando os alunos a trabalharem em grupos de 3-4, discutindo as correspondências ou não com o ensino superior brasileiro.

<sup>156</sup> LMD quer dizer Licença, Mestrado e Doutorado (*Licence, Master e Doctorat*).

francês se aproximava do sistema internacional, permitindo enfim, maior mobilidade entre pesquisadores e estudantes de toda a Europa, e do mundo.

Como não houve tempo hábil para falar sobre o sistema universitário no Quebec e alguns alunos tinham interesse na informação, recomendei alguns *sites* na Internet e entreguei-lhes uma cópia de um pequeno texto acompanhado de um gráfico (extraído do *site* do Ministério da Educação do Quebec).

As sugestões de sites para o aprofundamento do tema foram as seguintes:

- Para consultar algumas Universidades e *Grandes Ecoles* francesas:

<[http:// cr.middlebury.edu / public / french / Lexique //ecole /ecole-mainpage.html](http://cr.middlebury.edu/public/french/Lexique//ecole/ecole-mainpage.html)>

- Para saber sobre o ensino superior no Québec:

<[www. embaspain.ca /ofecomes /archivos /EducacionSuperiorenQuebec.pdf](http://www.embaspain.ca/ofecomes/archivos/EducacionSuperiorenQuebec.pdf)>

ou <[www. bulletins-electroniques.com /rapports /smm06\\_001.htm](http://www.bulletins-electroniques.com/rapports/smm06_001.htm)>

<[www. mels.gouv.qc.ca /rens /broch />](http://www.mels.gouv.qc.ca/rens/broch/)

<[www. educationcanada.cmec.ca /FR /Prov /QC.php](http://www.educationcanada.cmec.ca/FR/Prov/QC.php)>

- Para obter o relatório *L'éducation au Québec en bref*:

<[www. meq.gouv.qc.ca /daic /pdf /educqfra.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/daic/pdf/educqfra.pdf)>

- No Brasil: <[www. mec. gov.br](http://www.mec.gov.br)>

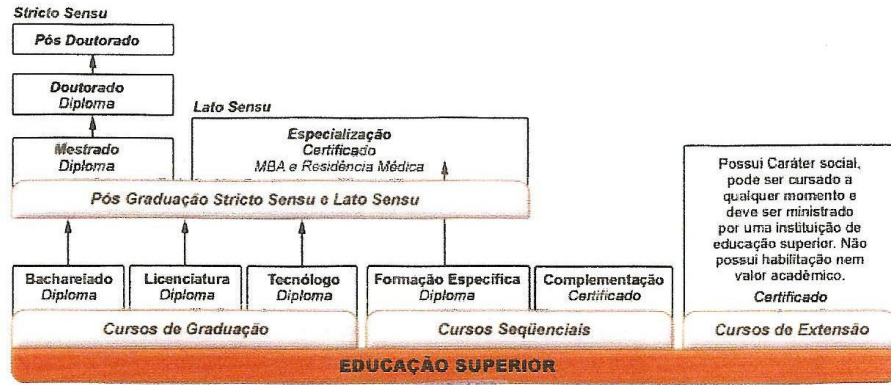
Artigo "Fraquezas do Ensino Superior no Brasil":

<[www. abmes.org.br /Boletim /index.asp ?Boletim=516](http://www.abmes.org.br/Boletim/index.asp?Boletim=516)>

Doc. 1 Gráfico

LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE

AU BRÉSIL:



<http://portal.mec.gov.br/sesu/img/orgformacao4a.jpg>

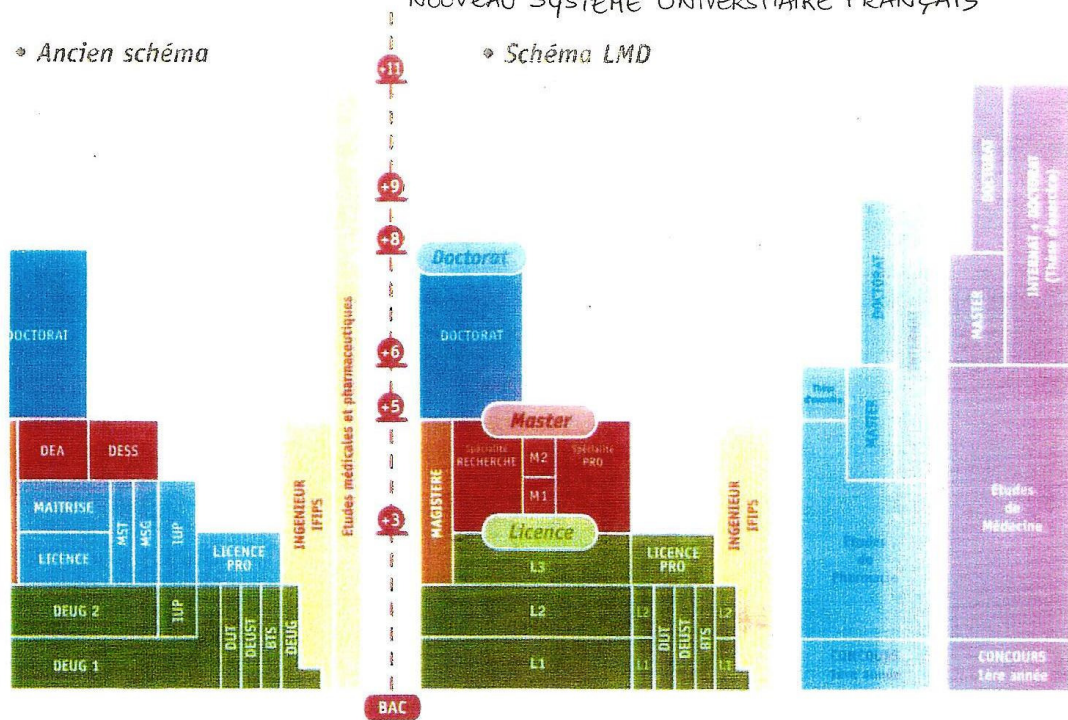
19/9/2006

EN FRANCE:

NOUVEAU SYSTÈME UNIVERSITAIRE FRANÇAIS

• Ancien schéma

• Schéma LMD



FONTE: < <http://www.promatel.info/unatech/diplomes.htm> >

Q R I E N

# POINTS FORTS DE DEUX SYST

Fac ou école ? Si leurs atouts et leurs insuffisances peuvent faire la différence au

## FAC POINTS FORTS

- L'université est accessible financièrement à tous les étudiants. Les frais d'inscription pour une année universitaire varient entre 1 500 € et 2 000 €.
- En développant des formations professionnalisées, l'université peut rivaliser avec les écoles. La pratique et les stages y occupent une place prépondérante. Du coup, ces diplômés ont les faveurs des recruteurs au même titre que ceux des écoles. Certaines facs se lancent dans l'alternance, jusqu'alors apanage des écoles de commerce et d'ingénieurs.

- Dans les filières généralistes, les étudiants se spécialisent jusqu'à devenir très « pointus » dans leur domaine. Ces formations représentent la voie d'accès prioritaire aux métiers de la recherche.
- Les qualités personnelles des candidats prenant de plus en plus le pas sur le diplôme lors du recrutement, les universitaires tirent bien leur épingle du jeu. Évoluant dans un environnement élastique, ils ont appris la sociabilité, l'adaptabilité et à travailler à la fois en équipe et de façon autonome.

## POINTS FAIBLES

- Conséquence d'un trop grand afflux d'étudiants, les facs sont surchargées, surtout dans les filières Communication, Art, Psychologie, Staps (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) et AES (Administration économique et sociale). Résultat : certaines universités sélectionnent les postulants par tirage au sort.
- La facilité d'accès financière et l'absence de sélection à l'en-

trée conduisent un tiers des étudiants à choisir la fac par défaut. L'extrême liberté d'action, de travailler ou de ne pas se présenter aux cours en amphithéâtre déstabilisent de nombreux étudiants. Résultat : le premier cycle connaît un échec massif des bacheliers.

- L'université manque de moyens financiers. Pénurie de locaux, cours bondés, matériel inexistant ou vétuste ne favorisent pas l'enseignement.

## JOCELYNE

24 ans, en maîtrise de Psychologie clinique à Paris

« Depuis l'âge de 14 ans, je veux être psychologue, pour comprendre comment nous nous comportons et aider ceux qui souffrent. Mais je ne savais pas vraiment ce que recouvrait la psychologie. La première année de Derg était pluridisciplinaire, mais cela m'a confortée dans mon choix. L'année suivante, la spécialisation a débuté. Nous avons



En fac, le plaisir de l'autonomie et d'une grande liberté d'action.

étudié tous les champs de la psychologie. J'ai aimé la psychologie clinique, c'est-à-dire la psychopathologie et la psychanalyse. J'ai approfondi ce domaine en licence tout en gardant d'autres cours. Aujourd'hui, je ne fais plus que ça et j'ai décidé de me spécialiser en criminologie pour devenir "profilier".

Propos recueillis par Agnès Mareil

## CÉCILE

20 ans, en 2<sup>e</sup> année d'Arts plastiques à Paris

« Le bac en poche, j'ai voulu m'inscrire en 1<sup>re</sup> année de Derg Arts plastiques à l'Université Paris 8 pour devenir photographe. Mais une fois le dossier rempli, j'ai reçu une lettre me disant qu'il n'y avait plus de place pour moi. Déterminée à intégrer cette filière malgré tout, j'ai fait appel à l'Unef (Union nationale des étudiants de France), un syndicat étudiant, avec une cinquantaine de candidats également recalés. Après plusieurs pétitions, on a obtenu un rendez-vous avec le président de l'université. Notre obstination a payé puisque nous avons tous été acceptés. »

Propos recueillis par Delphine Bérat

# POINTS FAIBLES ET POINTS FORTS OPPOSÉS

À ce moment de l'orientation, c'est aussi votre personnalité qui déterminera votre choix.

## ÉCOLE POINTS FORTS

• Ces dernières années, les postulants aux écoles étaient si peu nombreux que les directeurs ont abaissé le niveau des concours pour faire le plein. Les écoles disposent donc de nombreuses places.

• Grâce aux moyens financiers dont elles disposent, les écoles proposent d'excellentes conditions de scolarité. Dans ces établissements généralement de petite taille, les promotions dépassent rarement 300 élèves (sauf pour les grosses écoles, qui atteignent 1 000 élèves). Les effectifs et la qualité de l'encadrement autorisent une pédagogie souple et évolutive, faisant appel au

travail en petites classes, aux projets individuels ou en petits groupes, aux méthodes et outils nouveaux. Chaque étudiant peut également faire son choix parmi un certain nombre de disciplines, pour composer un parcours personnalisé en fonction de son projet professionnel.

• Grâce aux « junior entreprises », aux bureaux des étudiants, aux stages durant la scolarité et au réseau des anciens, la quasi-totalité des élèves trouvent un emploi dans l'année suivant l'obtention de leur diplôme. Ils obtiennent aussi de meilleurs salaires que les universitaires.

## POINTS FAIBLES

• Les concours d'entrée dans les écoles, même s'ils deviennent plus accessibles à cause de la pénurie de candidats, restent un obstacle à l'accès de ce type d'enseignement. Il ne suffit pas d'être bon élève, il faut être parmi les meilleurs.

• Les écoles ne sont pas toujours accessibles financièrement. Une école de commer-

ce coûte entre 22 000 F et 40 000 F par an. Il existe cependant des écoles relativement peu chères, voire gratuites, notamment pour les ingénieurs. Par ailleurs, Normale sup, Polytechnique, l'ENA et Saint-Cyr rémunèrent les étudiants... et les banques accordent facilement des prêts aux étudiants des grandes écoles.

## ADRIEN

22 ans, en 3<sup>e</sup> année à l'Essec (École supérieure de sciences économiques et commerciales)

« En première année, nous avons monté l'association Shamrock autour de trois pôles : une agence de com, un festival de musique et un fanzine. Avec le succès, nous avons eu envie de sortir un vrai journal culturel. Mon stage à la régie publicitaire des Inrockuptibles m'a aidé.

Le premier numéro de *Sofa* a été diffusé gratuitement à 10 000 exemplaires en juin 1999. En 2<sup>e</sup> année, notre projet a été sélectionné, sur présentation d'un « business-plan » à un jury, pour être « incubé » par le New Business Center de l'école. Grâce aux conseils et prêt de locaux équipés, notre journal a pu sortir en kiosque en janvier. Aujourd'hui, je suis directeur d'édition d'un bimestriel diffusé nationalement à 50 000 exemplaires ! »

## THOMAS

21 ans, en 2<sup>e</sup> année à l'Essec (option Marketing)

Dès la prépa, je connaissais le coût des grandes écoles de commerce. Cela a fait très plaisir à mes parents que j'intègre l'Essec, même si ce n'était pas évident pour eux. Ils ne m'ont rien demandé mais j'ai décidé de prendre un prêt étudiant. De nombreux élèves de l'Essec sont boursiers, ont un prêt ou optent pour l'apprentissage. Les banques ne font pas de difficultés pour nous proposer des prêts. J'aurai sans doute besoin d'en contracter un second, mais cela ne m'angoisse pas. Les dix-huit mois de stage de notre cursus sont rémunérés. Le tout est de gérer ses finances.»

Propos recueillis par Agnès Morel



DAVID S. REBELLEN

En école, un cursus très encadré, souvent garanti d'un débouché.



# ORIENTATION

## LE BON CHOIX POUR CHAQUE FILIÈRE

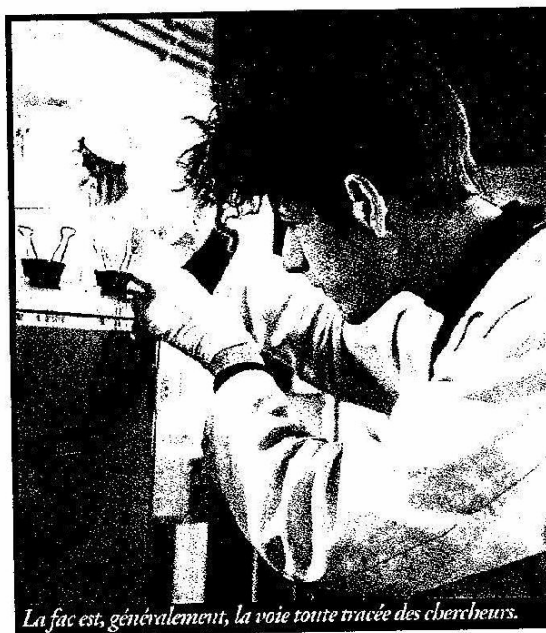
Suivez le guide. *Phosphore* vous déroule le fil d'Ariane pour éviter les voies de garage ou les détours inutiles. À saisir, surtout pour les filières à cursus multiples !

**P**our certaines filières, la question du choix entre école ou université n'existe pas. Les juristes, médecins, pharmaciens et professionnels des sciences sociales (psychologues, sociologues et historiens) doivent obligatoirement passer par la fac. Dans une moindre mesure, c'est aussi le cas des enseignants et des chercheurs.

Dans le monde très fermé de l'édition, des cosmétiques ou encore de la cartographie, un certain nombre de diplômés universitaires font office de sésame, parfois sans concurrents véritables.

À l'inverse, la plupart des métiers paramédicaux (infirmière, kiné...), du secteur social ou artistique ne se préparent que dans des écoles spécialisées.

Le choix entre l'école et l'université intervient principalement dans les «grosses» filières



*La fac est, généralement, la voie toute tracée des chercheurs.*

de l'enseignement supérieur : sciences, lettres, communication, commerce et gestion, informatique... Filière par filière, voici de quoi guider votre orientation.

### INGÉNIEURS/SCIENCES

Chaque année, il y a près de 23 000 jeunes à obtenir le diplôme d'ingénieur, précieux sésame pour l'emploi. Mais comment s'y retrouver parmi les 240 écoles publiques et privées délivrant ce titre ?

Regardez d'abord le degré d'admission et les matières dominantes enseignées. La plupart des écoles se revendiquent généralistes, mais quelques-unes avouent une spé-

cialité en physique, chimie, agronomie, biologie ou mécanique. Polytechnique, Centrale, les Ponts et Chaussées ou l'École des mines restent les plus cotées. La notoriété de la formation joue sur le délai d'embauche d'un jeune diplômé (plusieurs offres avant la fin des études) et sur le niveau de salaire (de 220 000 F à 250 000 F par an en moyenne pour un débutant). Les

diplômés des écoles moins cotées obtiennent des salaires moyens entre 200 000 F et 220 000 F. Enfin, l'ouverture internationale de la formation permet d'effectuer des stages à l'étranger, toujours appréciés par les recruteurs.

Une centaine d'écoles d'ingénieurs intégrées aux universités délivrent un diplôme reconnu, notamment dans les secteurs de l'informatique, de la chimie, des matériaux, de l'électronique.

En période de pénurie d'ingénieurs, comme aujourd'hui, les titulaires d'un DESS n'ont aucun mal à trouver un emploi. Mais les salaires dont ils peuvent se prévaloir sont inférieurs d'à peu près 20 % à

ceux des diplômés d'écoles. Et ils passent un peu plus de temps à chercher leur premier emploi et obtiennent moins souvent des CDI (contrat à durée indéterminée).

### LETTRES

Pour la littérature et la philosophie, direction la fac. L'université propose de nombreuses spécialités avec des cours spécialisés dès le Deug. Plus de six étudiants en lettres sur dix passent sans encombre en 2<sup>e</sup> année. C'est le taux de réussite le plus élevé de toutes les sections universitaires. À partir de la licence, les diplômés peuvent tenter les concours de l'enseignement. Après la maîtrise, 70 % des étudiants en lettres modernes et 80 % de ceux en lettres classiques se présentent aux concours de l'Éducation nationale.

Une partie des universitaires poursuivent leurs études dans des filières professionnalisées et sélectives : IUP (Institut universitaire professionnalisé), MST (Maîtrise de sciences et techniques) et magistère. En dehors de l'enseignement, les diplômés de lettres peuvent présenter les concours de la fonction publique (ils représentent 10 % des diplômés de lettres modernes).

En complétant ce cursus par une formation orientée vers la vie active et en multipliant les stages, votre profil intéressera tout spécialement ●●●

# O R I E N T A T I O N

••• les entreprises, qui apprécient tout particulièrement les qualités rédactionnelles, l'esprit de synthèse ainsi que la capacité d'analyse développée en lettres. Seule l'École normale supérieure constitue une alternative à la fac de lettres, mais les places y sont chères : ils sont seulement 800 élèves à intégrer, chaque année, l'une des quatre écoles prestigieuses après une prépa littéraire !



Pour les travaux publics, les grandes écoles d'ingénieurs ne souffrent pas la concurrence.

## COMMUNICATION

Il existe autant de métiers de la communication et de la publicité que de filières pour les intégrer. Cours universitaires ou écoles privées, généralistes ou professionnalisés... le pire côtoie le meilleur ! Tous les profils sont les bienvenus, à condition de posséder une excellente culture générale, un très bon niveau de langues, le sens du contact et d'être vite opérationnel. D'où l'intérêt des formations pratiques. Les écoles spécialisées foisonnent. Assurez-vous qu'elles possèdent un label officiel, informez-vous des débouchés auprès des anciens, du volume des stages et de l'ouverture à l'international. Évitez les formations généralistes mêlant

communication, journalisme et publicité, qui n'offrent pas les meilleures opportunités d'emploi. Dans l'ensemble, les écoles tirent mieux leur épingle du jeu en matière de recrutement, à condition d'être spécialisées et de privilégier la pratique. Les voies royales demeurent le Celsa (filière universitaire) et certaines écoles de commerce pour la communication, l'Éfap (École française des attachés de presse) pour ces derniers. Pour le journalisme non spécialisé, l'idéal reste de décrocher le diplôme d'une des huit écoles reconnues par la profession ou d'entrer dans un IEP (Institut d'études politiques).

## COMMERCE / GESTION

Voici un secteur complexe. Parmi la centaine d'écoles délivrant un diplôme de niveau bac+4 ou 5, débouchés et salaires sont inégaux. Le salaire d'embauche des diplômés d'écoles reconnues est supérieur de 25 % à ceux des autres écoles, et la durée de chômage plus courte. Les écoles à la

réputation prestigieuse assurent des postes et des salaires à la sortie en rapport avec l'investissement (de 30 000 F à 40 000 F). La qualité pédagogique de l'enseignement ne joue pas sur l'insertion, mais le type d'école fréquentée influe sur les métiers exercés et sur le salaire. Toutes écoles confondues, 95 % des diplômés

ont un emploi 18 mois après leur sortie, mais seuls 67 % possèdent le statut cadre. Ces bonnes statistiques d'insertion pourraient changer avec la concurrence des universitaires. Le niveau des MSG (Maîtrise des sciences de gestion) est plus homogène que celui des différentes écoles. La MSTCF (Maîtrise de sciences et techniques appliquées au secteur comptable et financier) se positionne comme l'une des meilleures voies d'accès à l'expertise comptable. Les recruteurs apprécient particulièrement les MSG et Miage (Maîtrise d'informatique

appliquée à la gestion des entreprises) dans les services comptables et financiers des banques et des assurances, en entreprise ou en cabinet de conseil en gestion. La Commission des opérations boursières, les banques d'affaires et les salles de marché s'arrachent les diplômés du DESS Banque et Finance de Paris 1. En finance, gestion, informatique, ou du côté des juristes en fiscalité, les troisièmes cycles font jeu égal avec les écoles de commerce de type ESC (École supérieure de commerce) moyenne, notamment en terme de rémunération.

## INFORMATIQUE

Dans cette filière, le titre d'ingénieur en informatique, délivré par les grandes écoles, reste le plus convoité. Mais la forte pénurie de professionnels offre de nombreuses possibilités aux universitaires. Depuis peu, la fac multiplie les formations à tous les niveaux et les étudiants ne connaissent aucun problème de débouchés. La principale question à se poser concerne le choix d'un cursus d'informatique pur ou d'une double compétence. L'université pro-

pose des troisièmes cycles axés sur les métiers du Net, particulièrement plébiscités par les employeurs, notamment les DESS Hypermédia (Paris 8), Stratégie de l'information (Lille 3), le cursus IUP-Miage spécialité Méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises, et les doubles cursus comme le DESS Ingénierie des systèmes informatiques (Paris 4) et Automatismes et systèmes complexes (Angers).

Nadège Delalieu

**Doc. 4**

**L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

EN FRANCE	AU BRÉSIL
<p>1. ENSEIG. SUP. COURT (ESC):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BTS - Brevet de Technicien Supérieur</li> <li>• IUT - Institut Universitaire de Technologie; diplôme: DUT</li> <li>• ES - Écoles Spécialisées - 2 ou 3 ans pour les professions de la santé et du secteur social: sage-femme, infirmière, masseur-kinésithérapeute, orthophoniste etc</li> </ul>	
<p>2. LES UNIVERSITÉS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accès: sans sélection mais il faut avoir le Bac Exception: l'ESEU - examen spécial; accès très limité aux personnes ayant plusieurs années d'activité professionnelle.</li> <li>• Les universités sont: publiques (presque toutes), soumises à une pénurie budgétaire, submergées par le nombre d'étudiants, peu productives et sans connexion avec le marché de travail.</li> <li>• Année universitaire: 2 semestres - d'octobre à février et de février à juin.</li> <li>• Évaluation: les UV (unités de valeur) obtenues après passer un examen terminal, ou bien par contrôle continu des connaissances, ou encore par une combinaisons des deux</li> </ul>	
<p>3. LES GRANDES ÉCOLES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Système très spécifique en France. Hypersélectives, les GE reçoivent 30% du total du budget national pour l'enseig. supérieur ayant seulement 5% des étudiants.</li> <li>• Coût bas (sauf pour les écoles de gestion).</li> <li>• Préparation élitiste, élèves très compétitifs et rapidement absorbés par le marché de travail.</li> <li>• Plus de la moitié des PDG des 200 plus grosses entreprises françaises sortent de l'ENA (École Nationale d'Administration) ou de l'École Polytechnique.</li> <li>• Classes préparatoires - les prépas situées dans les lycées; 2 ans après le BAC, pour accéder aux grandes écoles. Classement par dossier.</li> <li>• Les Grandes Écoles les plus cotées: Polytechnique (l'X), l'École Centrale des Arts et Manufactures (Centrale), les Mines, Ponts et Chaussées, les Arts et Métiers, pour les ingénieurs; École des Hautes Études Commerciales (HEC), École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales (ESSEC), ESCAE, ENSAE, ENA, pour la gestion; l'École Normale Supérieure (ENS), pour former des professeurs et des chercheurs de l'enseignement supérieur.</li> </ul> <p>Surnom des élèves de quelques Grandes Écoles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• épiciers: classe prépa des HEC;</li> <li>• taupins: classe prépa scientifiques (1ere année);</li> <li>• hypokhâgne: classe prépa en lettres supérieures (1ere année);</li> <li>• énarque: ENA;</li> <li>• piston: Centrale;</li> <li>• mineur: les Mines</li> </ul>	

**CONSIGNE DE TRAVAIL:**

À partir des informations sur l'enseignement supérieur en France, discutez avec vos collègues des rapports possibles avec l'enseignement supérieur au Brésil et notez vos repères dans la colonne droite.

Ensuite, votre groupe va reporter à la classe (mise en commun) si, à votre avis, faudrait-il remettre en question le système universitaire français? Qu'est-ce que notre système pourrait lui apporter et que pourrait vous apporter le système français?

**POUR ALLER PLUS LOIN:**

<http://cr.middlebury.edu/public/french/Lexique//ecole/ecole-mainpage.html>

Cliquer sur "Les écoles" et ensuite sur "Les cours". Vous y trouverez, par exemple, la brochure du programme de licence en Lettres Modernes à l'Université Paris VII.

**BONNE DÉCOUVERTE!!**

**AULA 5 - 02 e 09/10** (concebida para 2 aulas de 1h40 cada)

**A LÍNGUA DO OUTRO – A relação dos franceses com a língua francesa**

**“PARLER FRANÇAIS COMME UNE VACHE ESPAGNOLE C’EST PARLER PETIT NEGRE?”<sup>157</sup>**

Com a pergunta do título em francês lançada aos alunos logo nos primeiros minutos da aula, quis fazê-los refletir sobre como dentro de cada cultura estão presentes os preconceitos impregnados na língua e nos modos de falar.

Muitos preconceitos decorrem do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar. Marcos Bagno, em seu livro *Preconceito Lingüístico. O que é. Como se faz.* (S. Paulo: Ed. Loyola, 2002) desfaz o mito de que brasileiro não sabe português explicando que o português no Brasil é diferente do português falado em Portugal por comodidade ou por razão histórica. Não seria parecido com o que acontece com o francês de Québec, por exemplo, em relação ao francês da França? O autor ainda diz que não adianta ensinar uma língua padrão como forma de promover a ascensão social dos marginalizados, pois o problema é a transformação da sociedade como um todo e a libertação das desigualdades sociais. O preconceito lingüístico ressoa em algum momento nas atitudes de aceitabilidade ou de exclusão social com as quais julgamos o outro, por sua maior ou menor representatividade social/econômica/cultural/religiosa, por ser imigrante ou 'quatrocentão'.

Com essa introdução, abri espaço para que os alunos pudessem manifestar suas opiniões e praticamente todos concordaram que com o português falado no Brasil, Bagno detecta com muita lucidez o que acontece. Quiseram saber mais sobre o modo de falar do Quebec, da Suíça e dei alguns exemplos.

Estava prevista a leitura de uma resenha sobre o livro de Bagno citado acima, mas como ia tomar bastante tempo da aula e como uma aluna que já havia lido o livro expôs para a classe alguns mitos sobre os quais ele trata, optei por prosseguir com a

---

<sup>157</sup> Trata-se aqui de duas expressões idiomáticas que passei aos alunos uma semana antes dessa aula, para que tentassem descobrir o que queriam dizer; falar francês como ‘une vache espagnole’ quer dizer: falar mal o francês, como um estrangeiro que não domina bem a língua e comete erros gramaticais e de pronúncia; falar ‘petit nègre’: falar um francês rudimentar associado ao forte sotaque de algumas regiões africanas.

apresentação de duas seqüências de vídeo (**Doc. 1**) que exemplificavam o que estava sendo tratado.

A primeira, extraída da reportagem *Classe touriste* (gravado da TV5), mostra erro ortográfico cometido por um aluno francês de origem magrebina; a segunda, extraída do filme *La crise* (1992), mostra um francês com dificuldade de ser compreendido por outro por emaranhar as palavras e não pronunciá-las bem. Com essas duas seqüências, alguns alunos comentaram que dava para perceber nitidamente o que havia sido dito na Introdução — de que a língua também reflete as desigualdades de uma sociedade. Pelo fato dos alunos do curso de francês aprenderem e terem sempre contato com o francês padrão, desfazer o mito (para aqueles que ainda acreditam) de que todo francês sabe bem sua língua foi um ponto favorável para a confrontação de um modelo de língua perfeito a que muitos estrangeiros se apegam, dificultando até mesmo seu aprendizado por conta da busca de um lugar na língua do outro que nem o outro muitas vezes ocupa.

Quanto ao português, ao se desterritorializar de Portugal para o Brasil, sofreu um processo de transferência, transformando-se, sobretudo devido à variedade encontrada dentro do espaço de interpretação cuja diversidade é produzida aqui mesmo no Brasil, na convivência e contato de povos de línguas diferentes (relação com as línguas indígenas, africanas, de imigração etc.). Reconhecer essa variedade é também reconhecer a identidade desse 'falar brasileiro'. Será que não "engessamos" esse falar no molde de uma norma culta que nos 'autoriza' a exercitar diversos preconceitos regionais (variações lingüísticas e sotaques regionais) e sociais (sotaque estrangeiro, rural; linguajar da periferia, gírias etc.)?

Com essa pergunta, os alunos opinaram sobre as variações lingüísticas que ocorrem nas várias regiões brasileiras, e de que não chega a ser um problema para a intercompreensão, como ocorre com as línguas regionais na França, por exemplo; falaram sobre algumas variações terem mais prestígio que outras, (um deles mencionou alguns amigos mineiros que fazem questão de falar como cariocas para serem confundidos e reconhecidos como tal...).

Como alguns alunos haviam manifestado interesse em conhecer um pouco mais sobre as línguas regionais faladas na França (quais são, em que regiões se localizam etc.), preparei um texto para a aula seguinte contendo uma tabela de comparação de algumas

palavras nas línguas românicas (latim, francês, italiano, espanhol, catalão, *occitan*, português e romeno) que atraiu bastante a curiosidade dos alunos, sobretudo para as semelhanças (**Doc. 2**)<sup>158</sup>.

Passei rapidamente uma seqüência do vídeo didático *Vagabondage 2 – Parler occitan* (**Doc. 3**), exemplificando para os alunos uma das línguas regionais falada na França – o *occitan* (o vídeo mostra cenas com música, programa de rádio e na sala de aula).

Como última atividade relacionada ao tema, escolhi um texto de M. Tournier, *La goutte d'or*, e um parágrafo de H. Bianciotti, *Le pas si lent de l'amour* (**Doc. 4**)<sup>159</sup>, para os alunos trabalharem as repostas às questões em grupo..

O excerto mais longo, de M. Tournier, fala da oposição Norte-Sul (sobretudo lingüística) através da conversa entre dois personagens; o segundo, mais curto, de H. Bianciotti, fala da singularidade de cada língua ao representar a realidade.

Ora, como já vimos, não só para compor essa aula, mas também no Capítulo 1 deste trabalho, se por um lado a língua inspira um sentimento de pertencimento, ela pode também tornar-se elemento de exclusão. Todos nós interiorizamos consciente ou inconscientemente, alguns valores pelos quais identificamos uma variante lingüística a uma determinada classe social. Desenvolvemos o sentimento daquilo que é culto ou vulgar, dispomos de uma vasta terminologia para julgar ou criticar a língua dos outros. Os sotaques das áreas geográficas mais pobres, assim como o emprego do dialeto ou de variações lingüísticas distantes das metrópoles são freqüentemente considerados como marca de ignorância. Assim, através da expressão lingüística, podemos identificar e diferenciar NÓS e o OUTRO, ou podemos ignorar sua diversidade e heterogeneidade e vislumbrá-la como natural e universal, dentro dos muros das nossas limitações psicossocioculturais.

Assim, através da leitura e troca de informações sobre o texto, os alunos conseguiram perceber através deste, a pirâmide que os franceses fazem em relação aos modos de falar e que, na análise de De Carlo (1998)

---

<sup>158</sup> Texto : *Les langues régionales en France*. Fonte: <[http:// fr.wikipedia.org /wiki / Histoire\\_des\\_Langues\\_r%C3%A9gionales\\_de\\_la\\_France](http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_des_Langues_r%C3%A9gionales_de_la_France)> e <[http:// fr.wikipedia.org /wiki /Occitan](http://fr.wikipedia.org/wiki/Occitan)>

a diferença, como de costume, leva a uma classificação: as formas lexicais, os traços fonológicos, morfológicos e algumas vezes semânticos desnudam a procedência regional ou social dos falantes e freqüentemente constituem um pretexto para sua desvalorização.<sup>160</sup> (De Carlo, 1998, p.76)

A partir dos dois excertos, portanto, os alunos trabalharam alguns tipos de preconceito, sentimentos de pertencimento e os instrumentos de exclusão suscitados pelas variações lingüísticas na oralidade e na escrita e pela oposição Norte-Sul apresentada no texto 1. Ao serem perguntados se atitudes semelhantes poderiam ser encontradas no contexto brasileiro responderam que sim, que nós temos o “Sul maravilha”, em oposição ao Nordeste, “com praias lindas, mas pobre”, além do “preconceito com o sotaque nordestino”, o que outro aluno prontamente replicou – “... e com o dos gaúchos também”; mencionaram além disso o bordão conhecido em São Paulo, de que “carregamos o Brasil nas costas” e por isso, “achamos que temos o direito de achar que somos os melhores em tudo” etc. A conversa acabou extrapolando um pouco o que era, a princípio, só lingüístico, mas creio que todos tiveram a oportunidade de exercitar o saber-aprender (*savoir-apprendre*), que mobiliza, ao mesmo tempo, as demais competências, a saber: o saber-ser (*savoir-être*), os saberes (*savoirs*) e o saber-fazer (*savoir-faire*), e que é compreendido como saber estar disposto a descobrir o outro, seja ele uma outra língua, uma outra cultura, outras pessoas ou novos conhecimentos.

Como sugestão de *sites* e textos para complementação do tema destacamos:

- Textos complementares (para leitura extra-classe):
  - > Texto *Língua Brasileira*, extraído de <[www.labeurb.unicamp.br /elb /portugues /lingua\\_brasileira.html](http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_brasileira.html)> Consulta em 28/09/06.

---

<sup>159</sup> Folhas de atividades - LA LANGUE DES AUTRES - Texto 1, extraído do livro *La goutte d'or*, de M. Tournier, Paris: Gallimard, 1986, p.114-115; Texto 2, extraído do livro *Le pas si lent de l'amour*, de H. Bianciotti, Paris: Grasset, 1995, p. 330.

<sup>160</sup> No original: “La différence, comme d’habitude, entraîne un classement: les formes lexicales, les traits phonologiques, morphologiques et parfois sémantiques dévoilent la provenance régionale ou sociale des parlants et souvent constituent un prétexte pour leur dévalorisation. »



> Le français, langue officielle (1) ou l'une des langues officielles (2) e Les langues régionales, tirados do livro *La France des institutions*, de R. Bourgeois e P. Terrone, PUG, 2001, p. 28-29.

> Panorama de canções em *occitan*, catalão, alsaciano etc.:

<[www.languesdefranceenchansons.com /site.php](http://www.languesdefranceenchansons.com/site.php)>

> Artigos e debates de associações de defesa das línguas regionais na França - *Actes des 1ères Assises nationales des langues de France* (4/10/03):

<[www.culture.gouv.fr /culture /dglf /politique-langue /assises /actes\\_assises.pdf](http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/politique-langue/assises/actes_assises.pdf)>

> *Língua Portuguesa no Mundo*, compilado de <[http:// pt.wikipedia.org /wiki /L%C3%Adngua\\_portuguesa](http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%Adngua_portuguesa)>

Informação para os alunos sobre as comunidades onde se fala o português e o francês no mundo, variações, dialetos etc.

## Doc. 2

### LES LANGUES RÉGIONALES EN FRANCE

Bernard Cerquilini définit une langue régionale comme une langue « pratiquée traditionnellement sur le territoire d'un État par les ressortissants de cet État qui constituent un groupe minoritaire et différente de la langue officielle de cet État », et qui est aussi différente des langues des immigrés, comme l'arabe. Pour certains, il y a une grande différence entre une langue régionale et une langue d'immigrés, mais pour d'autres les deux peuvent contribuer à affaiblir l'unité de la France et doivent donc être interdites, ou du moins ne pas être encouragées par le gouvernement.

Il y a beaucoup de langues régionales et on peut les classer selon différents critères, par exemple les régions où elles sont pratiquées, mais il est un peu plus facile de les classer par leurs origines. Les langues régionales romanes sont le catalan (qui se parle dans le Roussillon (près de la frontière espagnole), le corse (qui se parle dans l'île de Corse), et l'occitan (qui se parle dans le sud de la France). Dans le nord-ouest de la France, on trouve le breton, d'origine celtique. Les langues germaniques sont le flamand (qui se parle en Flandre (dans le Nord) et l'alsacien (qui se parle en Alsace dans l'Est de la France). Le basque est une langue unique qui se trouve dans le l'extrême Sud-Ouest de la France. Les autres langues régionales sont des dialectes secondaires.

### L'OCCITAN:

On l'appelle parfois **provençal**. C'est aussi l'appellation que les Italiens donnaient à la langue au Moyen-Age. Ils ont influencé ainsi les Allemands, puis toute l'Europe. Cette appellation est un peu problématique, car le contexte n'est pas toujours assez clair pour savoir si le mot désigne toute la langue ou seulement sa variante provençale. L'appellation "**Langue d'Oc**" présente d'ailleurs la même ambiguïté. On ne sait pas toujours si le mot désigne toute la langue ou sa seule variante languedocienne. La formule la plus claire est "occitan".

Malheureusement dans certaines régions, les locuteurs eux-mêmes utilisent la plupart du temps le terme de *patois* pour désigner leur langue. Le terme « **patois** », à connotation péjorative, désigne un charabia incorrect voire incompréhensible parlé par une population rurale, peu nombreuse, dont le niveau de culture est jugé inférieur à celui de la population parlant la langue d'État.

Tableau de comparaison de langues romanes

Latin	Français	Italien	Espagnol	Occitan (Languedocien)	Occitan (Gascon)	Catalan (Barcelonais)	Portugais	Roumain
Clavis   accusatif <i>clavem</i>	Clef	chiave	llave	Clau	clau	clau	chave	Cheie
Nox   accusatif <i>noctem</i>	Nuit	Notte	noche	Nuèit, nuèch	nuèit, nèit	nit	noite	Noapte
Cantare	Chanter	Cantare	Cantar	Cantar	cantar	cantar	cantar	Cânta
Capra	Chèvre	Capra	cabra	Cabra	craba	cabra	cabra	Capra
Língua	Langue	lingua	Lengua	Lenga	lenga	llengua	lingua	Limbă
Platea	Place	piazza	plaza	Plaça	plaça	plaça	praça	Piață
Pons   accusatif <i>pontem</i>	Pont	Ponte	Puente	Pònt	pònt	pont	ponte	Pod, punte
Ecclesia	Église	chiesa	iglesia	Glèisa	glèisa	església	igreja	Biserică
Hospitalis	Hôpital	Ospedale	Hospital	Espital	espitau	hospital	Hospital	Spital
Caseus   bas latin <i>formaticum</i>	Fromage	Formaggio	queso	Formatge	hromatge	formatge	queijo	Cașcaval

## LANGUE D'OÏL:

Le terme **langue d'oïl** désigne globalement la branche des langues gallo-romanes qui se sont développées dans la partie Nord de la Gaule, puis dans la partie Nord de la France, en Wallonie et dans les îles anglo-romanes.

L'une des langues d'oïl est devenue la langue française, qui s'est développée originellement en Île-de-France et dans l'Orléanais et qui, au cours des siècles, *fut imposée* comme langue officielle à l'ensemble du territoire français, davantage sous la Révolution et Napoléon que sous l'ancien régime.

### Aperçu des langues d'oïl modernes

Les langues d'oïl parlées en France et en Belgique sont, selon la liste établie sur la base du rapport d'avril 1999 du Professeur Bernard Cerquiglini, les suivantes:

- bourguignon-morvandiau
- champenois
- franc-comtois
- gallo (parlé en Bretagne)
- lorrain
- mayennais
- normand
- picard (parlé en Picardie et en Belgique)
- poitevin-saintongeais
- wallon (parlé en Belgique)

Le français historique, en tant que langue d'oïl ancienne d'Ile-de-France, est parfois désigné sous le terme de *francien*. Ce terme est une dénomination linguistique du XIXe siècle. En effet, avant on parlait tout simplement de *françoys* ou de *françois* (prononcé [frãswè] puis [frãsè]).

Le québécois est aussi rattaché aux langues d'oïl, il n'est cependant pas une langue régionale de France. Le français s'est lui aussi imposé au Québec, comme langue écrite du québécois, puis comme langue parlée tout court, aussi dû au phénomène de ressemblance.

Source: [http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire\\_des\\_Langues\\_r%C3%A9gionales\\_de\\_la\\_France](http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_des_Langues_r%C3%A9gionales_de_la_France)  
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Occitan>

## Doc. 4 : LA LANGUE DES AUTRES

### \*TEXTE 1:

"Le paysage provençal déployait ses garrigues, ses oliveraies, ses champs de lavandin. Le jeune homme vint de se placer à côté de lui. Il jeta vers lui un regard amical, et se mit à parler comme pour lui-même, mais en s'adressant à Idriss de plus en plus directement.

\_ C'est encore la Provence. Cyprès rangés en haies pour protéger les cultures des coups de mistral. Tuiles romaines sur les toits. Mais il y en a pas pour longtemps. C'est Valence la frontière du Midi. À Valence on change de climat, on change de paysage, on change de constructions.

\_ Mais c'est toujours la France? Demanda Idriss.

\_ Ce n'est plus la même France, c'est le Nord, c'est plutôt mon pays.

Il parla de lui. Il s'appelait Philippe. Sa famille avait une propriété en Picardie, près d'Amiens, où il était né. Il avait été élevé à Paris.

\_ Pour moi le Midi, c'est les vacances. C'est aussi une curiosité un peu folklorique, l'accent, les histoires marseillaises. Mais je comprends qu'un Provençal qui passe la frontière de Valence se sente un peu en exil. Il fait gris et froid. Les gens ont l'accent pointu.

\_ L'accent pointu?

\_ Oui, l'accent pas provençal, celui qu'on entend à Lyon ou à Paris par exemple. Tu comprends, pour les gens du Midi, les gens du Midi n'ont pas d'accent. Ils croient parler normalement. Ce sont les autres Français qui ont un accent: l'accent pointu. Pour les gens du Nord, ce sont les Méridionaux qui ont un accent, l'accent du Midi, un accent amusant, joli, mais qui ne fait pas sérieux. L'accent de Marius.

\_ Et ceux de l'Afrique du Nord?

\_ Les pieds-noirs? Oh alors, c'est encore pire: le pataouet. Ça, c'est la fin de tout. Ceux-là, il faut vraiment qu'ils se mettent au vrai français.

\_ Non, je parle pas des pieds-noirs. Je veux dire: les Arabes, les Berbères?

Philippe un peu choqué regarda son voisin de plus près.

\_ Ceux-là, c'est pas la même chose. Ce sont des étrangers. Ils ont leur langue, l'arabe ou le berbère. Il faut qu'ils apprennent les français. Toi, tu es quoi?

\_ Berbère.

\_ Alors ici tu es vraiment à l'étranger."

\*extrait de TOURNIER, M. *La goutte d'or*. Paris: Gallimard, 1986, p.114-115.

### LEXIQUE:

- Déployer: étendre largement, s'ouvrir
- Garrigue: végétation composée de chênes verts, de buisson et de plantes herbacées caractéristique des paysages méditerranéens
- Haie: clôture d'épines, de branchages ou d'arbustes
- Pied-noir: Français d'origine européenne installé en Afrique du Nord, en particulier en Algérie, jusqu'à l'époque de l'indépendance
- Pataouet: patois: parler propre à une région

## **\*\*TEXTE 2:**

"Je ne soupçonnais pas que chaque langue est une façon singulière de concevoir la réalité, que ce qu'elle nomme suscite une image qui lui appartient en propre. Si je dis **oiseau**, j'éprouve que les voyelles que sépare en les caressant le s, créent une petite bête tiède, au plumage lisse et luisant, qui aime son nid; en revanche si je dis **pájaro**, à cause de l'accent d'intensité qui soulève la première, ou la pénultième syllabe, l'oiseau espagnol fend l'air comme une flèche. Il m'est arrivé d'avancer que l'on peut se sentir désespéré dans une langue et à peine triste dans une autre; je ne renie pas cette hyperbole."

\*\* extrait de BIANCIOTTI, H. *Le pas si lent de l'amour*. Paris: Grasset, 1995, p. 330.

### QUESTIONS:

#### 1. Par rapport au texte 1:

- a) Est-ce qu'on peut faire une hiérarchisation, une sorte de pyramide des parlants, de ceux qui se trouvent au sommet jusqu'à ceux qui se trouvent plus en bas? Justifiez le classement avec des phrases trouvées dans le texte.
- b) "La différence, comme d'habitude, entraîne un classement: les formes lexicales, les traits phonologiques, morphologiques et parfois sémantiques dévoilent la provenance régionale ou sociale des parlants et souvent constituent un prétexte pour leur dévalorisation ou valorisation." (DE CARLO, M. *L'Interculturel*. Paris: CLE International, 1998, p.76.)  
Est-ce qu'on pourrait trouver des comportements semblables dans le contexte brésilien?  
Le(s)quel(s)?

#### 2. À votre avis, quels sont les sentiments d'appartenance et les instruments d'exclusion suscités par les variations (à l'oral? à l'écrit? les deux?) linguistiques dans les textes?

### POUR RÉFLÉCHIR:

"C'est en vain que nos Josué littéraires crient à la langue de s'arrêter; les langues ni le soleil ne s'arrêtent plus. Le jour où elles se fixent, c'est qu'elles meurent."

- Victor Hugo

"As pessoas usam palavras estrangeiras porque se sentem parte de uma comunidade internacional, assim como usam gírias porque fazem parte de grupos mais restritos do que o de seu próprio país. Os franceses precisam de mais de uma língua para expressar todas as facetas de sua personalidade. O ressurgimento do orgulho regional, a pressão a favor do ensino de dialetos, é uma das expressões do fracasso da uniformidade como um ideal nacional."

- Theodore Zeldin (*Os Franceses*, Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000, cap. 20)

### POUR ALLER PLUS LOIN:

Si vous vous intéressez au débat sur les langues régionales en France, allez au site

[www.culture.gouv.fr/culture/dgIf/politique-langue/assises/actes\\_assises.pdf](http://www.culture.gouv.fr/culture/dgIf/politique-langue/assises/actes_assises.pdf)

où les associations de défense des langues régionales en France se trouvent représentées aux Actes de premières assises nationales des langues de France (04/10/03).

## AULA 6 – 16/10

### MON PAYS / MEU PAÍS

#### “LES FRANCES / LES BRÉSILS”

As representações de uma França idealizada, onde todos parecem estar num café, vendo o mundo passar e se curvar diante de tanto idealismo, beleza e determinação foram recorrentes nas respostas apuradas no questionário aplicado aos alunos. Um Brasil representado principalmente pela falta de cultura de seu povo, pela falta de organização, por um sistema social precário, com poucos pontos positivos para se destacar... enfim, que países são esses?

A profusão de respostas destacando o confronto do idílico com o real, o confronto com a alteridade, levou-me a buscar algo que representasse essa dualidade e foi através de canções que a proposta se materializou.

Comecei a aula dizendo que crescemos ouvindo dos pais, dos avós, que um filho não é igual ao outro mesmo quando recebem a mesma educação. Se, no núcleo familiar, tão pequeno, precisamos aprender a conviver com as diferenças de cada um, apesar de termos uma identidade como a família X, que dirá no que tange a nacionalidade e a identidade cultural! Nos estudos interculturais, aprendemos que o indivíduo não é apenas determinado pela cultura à qual pertence. Ele não é mais seu produto e sim, seu construtor. Desde pequeno convive em um ambiente marcado pela diversidade cultural, não podendo ignorar a existência de outras culturas, de outras referências e de outros costumes.

Como brasileiros, podemos expressar de diversas formas a cultura brasileira da qual fazemos parte; temos maneiras ricas e variadas de fazê-lo sem contudo perdermos a identidade brasileira. Aliás, a riqueza e a beleza das culturas, de um modo geral, estão justamente na sua diversidade, na sua pluralidade, na sua complexidade e variação.

Fiz então o convite a uma sensibilização ao tema através das seguintes músicas incluídas no documento (**Doc.1**):

- *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso, 1939
- *Querelas do Brasil*, de Maurício Tapajós e Aldir Blanc, 1983.
- *Douce France*, de Charles Trenet e Léo Chauliac, 1943
- *Douce France*, de Madjao, 2002

Pedi aos alunos para anotarem, desde a 1ª música, qualquer tipo de relação, conexão, disparidade (ou não) encontradas nos campos cultural, lexical, semântico etc. entre as músicas, tanto em relação às músicas brasileiras entre si, o mesmo para as músicas francesas tocadas a seguir, quanto cruzando os dois blocos. Foi entregue aos alunos o **Doc. 1** com as letras das músicas, as instruções da atividade e o léxico básico para compreensão das letras. Pedi para examinarem em grupos suas anotações e verificarem quais foram os pontos em comum e os pontos 'solitários' (tanto em relação aos blocos separadamente — só as músicas brasileiras e só as francesas — quanto o cruzamento de todas elas). As observações levantadas por cada grupo foram compartilhadas no final da aula.

Em relação à música *Douce France*, do Madjao, foi preciso passar algumas informações devido à sobrecarga de referências culturais muito contextualizadas, algumas de difícil compreensão para quem não vive dentro da cultura de referência. Chamei a atenção dos alunos que, da mesma forma, a música brasileira *Querelas do Brasil*, do Maurício Tapajós e Aldir Blanc, comportava uma sobrecarga de referências culturais difíceis de serem compreendidas pelos próprios brasileiros.

O terceiro bloco, com as músicas *Français made in U.S.A.* de Eddy Mitchell (1979) e *C'est ça la France*, de Marc Lavoine, (1996), em que a primeira mostra alguns aspectos norte-americanos difíceis de resistir e a segunda mergulha nas referências históricas e na alma francesa, foram ouvidas no final da aula, mas não foram trabalhadas devido à exigüidade do tempo.

A sensibilização resultou em comentários muito pessoais e muito ricos, atingindo plenamente o objetivo de confrontar percepções e leituras da realidade, ora idílica, onde tudo parece perfeito, ora cindida, onde se enfrentam conflitos, lutas de classe ou de interesses, não importa se dentro da própria cultura ou se na cultura do outro, mostrando que a diversidade, a heterogeneidade estão presentes em todas as culturas, não apenas na estrangeira. Um comentário interessante de uma aluna foi de que, depois de ouvir *Querelas do Brasil* e desconhecer o significado de mais da metade das referências utilizadas na música (e nem por isso nunca ter deixado de apreciá-la) ficou, não só menos afoita para descobrir o significado de tudo que foi cantado em *Douce France*, de Madjao, mas também de que este fato sensibilizou-a no sentido de desconstruir o mito de que o francês nativo sabe tudo concernente à sua língua e, conseqüentemente, iria procurar se

sentir mais relaxada para falar em francês com um professor ou com um nativo, sem tanto pavor de cometer erros na língua.

Talvez o fato de haver uma palavra na referida música francesa escrita erroneamente, mas com uso mais comum do que a forma correta (basta verificar a incidência de “omnibulé” no Google — forma errônea mais freqüente e como está registrado na música, e a forma correta — “obnubilé”, menos utilizada, tenha contribuído também para desmitificar a aura de perfeição que nós, aprendizes de uma língua estrangeira, colocamos no falar do nativo, observações estas que dão continuidade aos aspectos do discurso do outro apontados na aula anterior.

- Sugestão de textos e *sites* para complementação do tema:

> *Ils n'aiment pas la France!*

Fonte: <<http://koztoujours.free.fr/index.php/2005/12/31/ils-naiment-pas-la-france/>>

> *Quem tem medo de ser "certinho" (a) no Brasil?*, de Luiz Marins

Fonte: <[www.anthropos.com.br](http://www.anthropos.com.br)>

> Texto *Tous les Français sont-ils égaux?*, do livro *La France des institutions*, de R. Bourgeois et P. Terrone, PUG, 2001, p. 13.

> Texto: *O Brasil não conhece o Brasil*, de Marcos Loures. In: <[www.midiaindependente.org/pt/blue/2006/07/358693.shtml](http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2006/07/358693.shtml)>

- Em relação à música *J'suis français*, de Marc Charlan (1976), os comentários que se seguem após a letra da canção são muito interessantes sob o ponto de vista da identidade, dos clichês que envolvem o que é 'ser francês':  
<[www.bide-et-musique.com/song/3712.html](http://www.bide-et-musique.com/song/3712.html)>
- Identidade dos falantes de língua francesa no Canadá: <[www.francoidentitaire.ca/](http://www.francoidentitaire.ca/)>



## Doc. 1

### MON PAYS / MEU PAÍS

#### “LES FRANCE / LES BRÉSILS”

INTRODUCTION: C'est par la chanson qu'on a choisi de vous amener à réaliser la pluralité des points de vues et les confrontations intra et interculturelles du Brésil et de la France. Les chansons fournissent de nombreux éléments qui permettent de dresser des tableaux variés, amusants et contradictoires des pays et de leurs habitants, dans notre cas particulier, de la France et des Français, du Brésil et des Brésiliens.

CONSIGNE: À partir de la sélection de chansons qui vous est proposée et au fur et à mesure que vous les écoutez, essayez d'établir des rapports et des connexions dans tous les champs qui attirent votre attention (lexical, sémantique, culturel etc.) par rapport à ce que vous venez de lire dans l'INTRODUCTION et partagez vos découvertes avec le groupe.

#### AQUARELA DO BRASIL

Letra e música: Ary Barroso,  
Carlos Coutinho; José Roberto Molina (1939)

Brasil, meu Brasil brasileiro  
Meu mulato inzoneiro  
Vou cantar-te nos meus versos  
O Brasil, samba que dá  
Bamboleio que faz gingar  
O Brasil do meu amor  
Terra de Nosso Senhor  
Brasil, pra mim, pra mim, pra mim

Abre a cortina do passado  
Tira a mãe preta do serrado  
Bota o Rei-Congo no congado  
Brasil, pra mim  
Deixa cantar de novo o trovador  
A merencória luz da lua  
Toda a canção do meu amor  
Quero ver essa dona caminhando  
Pelos salões arrastando  
O seu vestido rendado  
Brasil, pra mim, pra mim, pra mim

Brasil, terra boa e gostosa  
Da morena sestrosa  
De olhar indiscreto  
O Brasil, samba que dá  
Bamboleio que faz gingar  
O Brasil do meu amor  
Terra de Nosso Senhor  
Brasil, pra mim, pra mim, pra mim

Esse coqueiro que dá coco  
Onde amarro a minha rede  
Nas noites claras de luar  
Brasil, pra mim  
Ah ouve essas fontes murmurantes  
Aonde eu mato a minha sede  
E onde a lua vem brincar  
Ah esse Brasil lindo e trigueiro  
É o meu Brasil brasileiro  
Terra de samba e pandeiro  
Brasil, pra mim, pra mim, Brasil (2x)

#### Nota:

Em novembro de 1997 esta canção foi votada como a Melhor Canção Brasileira do Século por um jurado de treze peritos feito pela Academia Brasileira de Letras. Esta canção tornou-se popular sob o nome "Brasil", tendo sido gravada inúmeras vezes por vários artistas. Dos seus mais conhecidos intérpretes destaca-se João Gilberto (com uma versão ligeiramente alterada), Carmen Miranda, Gal Costa, etc.

## QUERELAS DO BRASIL (1983)

(Maurício Tapajós e Aldir Blanc)

O Brasil nunca foi ao Brazil  
Tapi, jabuti, liana, alamandra, alialaúde  
Piau, ururau, aquiataúde  
Piau, carioca, moreca, meganha  
Jobim akarare e jobim açu  
Oh, oh, oh

Pererê, camará, gororô, olererê  
Piriri, ratatá, karatê, olará  
O Brazil não merece o Brasil  
O Brazil tá matando o Brasil

Gereba, saci, caandra, desmunhas, ariranha,  
aranha  
Sertões, guimarães, bachianas, águas

E marionaíma, ariraribóia  
Na aura das mãos do jobim açu  
Oh, oh, oh

Gererê, sarará, cururu, olerê  
Ratatá, bafafá, sururu, olará  
Do Brasil S.O.S. ao Brasil

Tinhorão, urutú, sucuri  
O Jobim, sabiá, bem-te-vi  
Cabuçu, cordovil, Caxambi, olerê  
Madureira, Olaria e Bangu, olará  
Cascadura, Água Santa, Pari, olerê  
Ipanema e Nova Iguaçu, olará  
Do Brasil S.O.S. ao Brasil } bis

## DOUCE FRANCE

Charles Trenet

Paroles: Charles Trenet. Musique: Léo Chauliac 1943

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

Tout là-bas sous d'autres cieux  
Mais combien je leur préfère  
Mon ciel bleu mon horizon  
Ma grande route et ma rivière  
Ma prairie et ma maison. {au Refrain}

{Refrain:}

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

2. J'ai connu des paysages  
Et des soleils merveilleux  
Au cours de lointains voyages

## DOUCE FRANCE

Madjao (2002)

Dans cet arbre j'avais installé ma cabane  
il l'ont rasé et il ont fait une aire de jeu bétonné.  
Mon potager a été confisqué pour l'occasion,  
ils l'ont mis sous-vide avec l'appellation tradition.  
Moi paysan je ne sais plus à quelle mamelle mouer.  
Ma ferme pète les plombs et ma basse cour va craquer.  
Avouer que comme moi les infections vous y penser.  
Espérons qu'à Loué il feront pas ça avec nos poulets.  
Gens de la ville dans ton assiette c'est du cellophane  
Si tu crois que ce que tu manges sur la campagne c'est que tu planes

Je flâne dans mon champs tant qu'il est encore tant de flâner  
Mais à l'horizon je vois arriver au galop le danger  
J'tire sur le Mc Do s'il passe ici c'est ma censure  
Ma province deviendra pas ça c'est sur  
Allez y coffrez moi comme José Bové  
Si j'avais pas été en vacances j'aurai sûrement aidé

{Refrain:}

Douce France  
les paysages de mon enfance ou sont-ils passés ?  
Douce France  
l'industrie et les finances les ont effacés  
oyé oyé

Charles ta chanson on la laisse traîné dans un tiroir  
Omnibulé par les states et leur 200 ans d'histoire  
On regarde les USA on écoute les USA on mange USA on est branché USA  
Mon sang aussi est made in USA même quand je chie ça pue USA  
Continue encore et encore c'est que le début  
Lève ta fourche si t'es d'accord  
A la pelle il envoie des industrie pleine de Dollars en poche  
Et nous sans peine on renvoie nos artisans au chômage ou à la pioche  
Pendant que je pioche mon blé transgénique  
il fauche le blé de nos bons hommes politiques  
Caisse noire ou marée noire il nous font la totale  
et nos plages se retrouvent sponsorisés par Total  
Si même les enfants dessinent sur les centrales nucléaire  
vont nous faire oublier 2 secondes se qui se cachent derrière

{au Refrain, x3}

Douce France  
les paysages de mon enfance ou sont ils passés ?  
Douce France  
l'industrie et les finances les ont effacés

## **FRANÇAIS MADE IN U.S.A**

Eddy Mitchell

Paroles et Musique: C.Moine, C.Berry 1979

Titre original: "Back in U.S.A."

© 1979 - Disque Barclay

C'est vrai, c'est vrai, je vis bien à Paris  
Même si je flirte souvent avec Nashville Tennessee  
Je préfère la Seine au vieux Mississippi  
Oui mais les cheeseburgers sont plus tendres à Memphis  
Et le vin de Champagne est meilleur à Paris  
Qu'à Los Angeles New York ou Indianapolis

Oh oh oh  
Cocorico Oh oh oh  
Cocorico Oh oh oh .....

Je préfère le Bourbon au faux whisky breton  
J'aime le foie gras mais sans coca-cola  
Aussi j'ai fait mon choix, je suis Français made in USA

Oh oh oh  
Cocorico Oh oh oh  
Cocorico Oh oh oh

C'est vrai, c'est vrai, il y a des filles à Nashville  
Avec de grandes choucroutes ravalement et faux cils  
Mais chez nous les boudins ne se comptent plus sur les doigts de la main  
Ça n'est pas une légende je ne suis pas chauvin  
Les plus belles filles du Monde vivent en France, c'est certain  
Aussi j'ai fait mon choix, je suis Français made in USA  
C'est vrai j'ai fait mon choix, je suis Français made in USA  
Oh oui j'ai fait mon choix, je suis Français made in USA  
C'est vrai, je suis comme ça, je suis Français made in USA

## **C'EST ÇA LA FRANCE**

Marc Lavoine (1996)

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

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

Ça fait de l'huile d'olive et du couscous poulet  
Ça trinque à la pétanque, au comptoir, chez marseille

Ça Brassens à tout va, c'est beau les seins d'une fille  
Ça camembert, le chinois, ça frise à la bastille

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

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

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

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

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

#### LEXIQUE POUR LES CHANSONS FRANÇAISES:

1) DOUCE FRANCE - Charles Trenet

Insouciant - sans souci

2) DOUCE FRANCE - Madjao

- Vouer - consacrer, porter un sentiment durable à quelqu'un
- Basse-cour - partie d'une maison, d'une ferme, où l'on élève la volaille; ensemble des animaux qui y vivent
- Tirer sur - faire usage d'une arme
- Coffrer - (fam.) mettre en prison
- Traîner - durer trop longtemps, s'attarder
- Omnibus - fou

- Fourche - instrument agricole à long manche terminé par de longues dents
  - Potager - jardin où l'on cultive des légumes
  - Pioche - outil formé d'un manche de bois; (Port.: picareta)
  - Faucher - (fig.) abattre, détruire
  - Marée noire - arrivée sur le rivage de nappes de pétrole provenant d'un navire accidenté
  - Faire la totale - tous les désagréments se produisent en même temps
- 3) C'EST ÇA LA FRANCE - Marc Lavoine
- Bagarre - querelle, bataille
  - Poing - main fermée (coup de poing)
  - Ça manifestationne - substantif utilisé comme verbe et faisant référence aux diverses manifestations ayant fréquemment lieu en France
  - Pognon - (fam.) argent
  - Gamelles - récipient métallique individuel pour les repas
  - Bidon - récipient fermé pour toute sorte de liquide
  - Laguiole - prononcé 'laïole', couteau très populaire fabriqué dans un village en Auvergne, qui a donné son nom au couteau
  - Opinel - couteau pliant très populaire fabriqué en Savoie, qui porte le nom de son créateur
  - Les trois mots qui terminent en Té - la devise française: liberté, égalité, fraternité
  - Pétanque - jeu de boules originaire du midi de la France
  - À tout va - sans limites
  - Ça avale son vichy - jeu de mots: allusion aux pastilles Vichy, à l'eau minérale éponyme et au régime de Vichy pendant la II Guerre mondiale
  - Ça Dreyfus la loie - allusion à l'affaire Dreyfus (Alfred Dreyfus, officier français et juif, condamné à tort pour espionnage)
  - Jean Moulin Rouge aussi - jeu de mots: Jean Moulin était celui qui a organisé la résistance en France, il a été torturé à mort par la Gestapo; le Moulin Rouge - célèbre cabaret à Paris
  - Pierre Bérégozoy - Premier ministre de François Mitterand qui s'est suicidé car il était impliqué dans une affaire politique et fortement mis sous pression par la presse
  - O. S. - (sigle) ouvrier, ouvrière spécialisé(e)
  - Chez citron - chez Citroën
  - Casbah - citadelle ou palais arabe; quartier qui l'entoure
  - Rôder - errer çà et là, souvent avec de mauvaises intentions
- 4) FRANÇAIS MADE IN U. S. A. - Eddy Mitchell
- Ravalement - remise à neuf de la façade d'une construction, d'un immeuble
  - Chauvin - patriote fanatique; qui manifeste une admiration exclusive pour sa ville, sa région

## AULA 7 – 23/10

### LAR, DOCE LAR

#### “L’HABITATION”

A reportagem que fez emergir o tema desta aula já havia há algum tempo causado um choque muito grande nas representações que eu mesma tinha sobre as condições de moradia dos franceses. Por mais que soubesse das dificuldades, primeiramente, para encontrar um imóvel para alugar, e em segundo lugar, para custear o alto valor dos alugueis, sobretudo para a população de baixa renda (e aí, leia-se imigrantes, *sans papiers*, principalmente oriundos de países africanos de expressão francesa) não imaginava que havia toda uma subvida exposta a condições que só achava existir no lado de cá do hemisfério (e me coloco aí na posição daquele que passa pelo choque cultural antes de suscitar o choque e desestabilizar algumas certezas no aluno).

Apesar do tema não ter sido diretamente tratado no questionário, a reflexão que ele provoca atinge aquilo que já conhecemos e questionamos no nosso próprio contexto — justiça social, exploração e confronto com o outro, estereótipos... — que desconhecemos e que geralmente nos chocam, talvez por abalarem as representações que temos do que significa morar num país de ‘primeiro mundo’ como a França.

Assim sendo, iniciei a aula perguntando aos alunos: se no Brasil, as injustiças sociais e a falta de políticas justas e eficientes para a solução do problema da habitação das camadas menos favorecidas da população causam protestos pelos que lutam por uma moradia e revelam descaso por parte dos governantes, como seria na França? Lá, país desenvolvido, primeiro mundo, evoluído, onde as pessoas moram numa casa grande com jardim ou num apartamento aconchegante — pelo menos segundo os métodos de FLE — e tudo o mais que povoa nosso imaginário de uma França que dá atenção ao seu povo, onde tudo funciona para todos, seria possível encontrar esse mesmo tipo de problema?

Ir ao encontro do outro, aprender a se relacionar com ele, é aprender também a reconhecer nele aspectos que podem gerar desconforto, tanto pela sua semelhança quanto pela falta de semelhança com a maneira como vejo certos aspectos da minha própria cultura.

Perguntei aos alunos se sabiam o que significavam as siglas HLM, na França e COHAB, no Brasil e se conheciam outros programas do governo para auxílio à compra da casa própria para moradores de baixa renda. Para COHAB, disseram – conjuntos habitacionais; para HLM, sabiam que a sigla se referia a moradia de baixo custo na França, mas não sabiam exatamente o que queria dizer (*Habitation à Loyer Modéré* – moradia de custo ou prestação moderada).

Ao tratarmos de questões menos glamurosas (como esta relacionada ao tema proposto para a aula), pudemos reconsiderar e questionar certos paradigmas utilizados principalmente nos métodos de ensino de FLE, em que se valoriza e se destaca a França, o Quebec (pouco mostrado) e algum outro país de língua francesa (praticamente esquecidos) com suas qualidades, avanços tecnológicos, centros de excelência, bons costumes, riquezas e beleza, mas onde, a existência de problemas, seja em que âmbito for, é ignorada. Para sensibilizar os alunos a este tipo de reflexão, trabalhamos em classe os seguintes documentos:

- **Doc. 1:** Primeiramente, foi feito um levantamento léxico (parte A do documento) de expressões em francês relacionadas ao tema de moradia (e falta de) para melhor compreensão da reportagem que seria exibida em DVD logo em seguida.
- **Doc. 2:** Reportagem gravada da TV5 francesa, intitulada *Envoyé Spécial - État des lieux*, exibida em 09/09/06.

Depois de assistirem pela 2ª. vez a reportagem, a tarefa dada aos alunos foi a de continuar a trabalhar com o **Doc. 1**, analisando, discutindo e respondendo o questionário (parte B) abaixo do vocabulário, em grupos, e compartilharem suas respostas e reflexões. Alguns trechos foram repassados rapidamente como tira-teima e para conferir se tinham compreendido o que as perguntas pediam. Foi desta forma que eles foram mobilizados a introduzir um outro ‘olhar’ para a forma como muitos franceses vivem na França e argumentaram que é muito parecida com a forma com a qual estão acostumados a ver no dia-a-dia de tantas pessoas no Brasil e que provavelmente não nos choca tanto quanto na cidade de Paris — a cidade Luz!

Sugestão de *sites* para complementação do tema:



- Lecture e comentário do texto extraído da Internet *La grande époque*, consultado em 20/10/06.  
<<http://french.epochtimes.com/printer.asp?id=2685&catid=18&subcatid=0>>.
- Dossier de 242 páginas intitulado: *L'état du mal logement en France*. In: <[www.fondation-abbe-pierre.fr/\\_pdf/rml\\_2006.pdf](http://www.fondation-abbe-pierre.fr/_pdf/rml_2006.pdf)>
- Música do Renaud - *Dans mon HLM* : <[www.paroles.net](http://www.paroles.net)>

## Doc. 1

### ENVOYÉ SPÉCIAL – ÉTAT DES LIEUX (diffusé le 09/09/06 sur TV5)

#### A. Trouvez le sens de ces mots et expressions :

- Immeubles insalubres :
- Squat :
- Squatteur :
- Copropriétaire :
- HLM :

#### B. Répondez (à) et discutez :

1. Donnez 3 exemples montrés par le reportage de familles ou de personnes défavorisées qui habitent des immeubles insalubres à Paris.
2. Quand est-ce que les locataires sont exemptés de payer les loyers ?
3. Qu'est-ce qui se passe quand le propriétaire ne veut pas faire des travaux demandés par le Service Technique de l'Habitat de Paris ?
4. a) combien de demandeurs de logements sociaux il y en a en France ?  
c) combien en obtiennent ?  
d) quel est le plus grand squat de France et qu'est-ce que y fonctionnait avant ?
5. Qu'est-ce que le reportage dit de ceux qui sont « hors du jeu » ?
6. Combien la Commune doit-elle investir em logements sociaux ? Est-ce qu'elle obéit la loi ?
7. Quels sont les rapprochements qu'on peut faire par rapport au même problème à São Paulo ? au Brésil ?

## AULA 8 – 30/10

### AULA 8: A IMIGRAÇÃO - XENOFOBIA E EXCLUSÃO

#### “LE PAYS EST LÀ OÙ L’ON SE PEUT VIVRE”

Este tema apareceu bastante nas respostas dos alunos sobre o que não gostavam na França e nos franceses. Se já não era um tema muito palatável para os franceses antes das revoltas nos subúrbios parisienses (novembro/06), quanto mais depois das queimas de carros e manifestações de protesto de uma geração de filhos de imigrantes que ainda persegue a conquista de um espaço de tolerância e integração numa sociedade que os afasta para as periferias, para os trabalhos mal-remunerados, para a marginalidade.

No início da aula, lembramos aos alunos que o tecido social e educacional está definitivamente marcado por uma heterogeneidade estrutural crescente, que se faz presente nas questões culturais, lingüísticas, sociais, religiosas, regionais, nacionais e mundiais. Por quanto tempo se consegue viver o sonho de uma vida melhor?

Se os alunos pensavam que isso não faria parte de uma sociedade ‘mais evoluída’ que a sua, sem problemas, onde tudo parece funcionar, a reportagem a que assistiram mostrou que uma solução do problema parece algo ainda bem distante.

Antes de começar a falar da França e do Quebec, os alunos discutiram em grupos o que é ser imigrante em São Paulo hoje, a partir do texto que lhes foi passado, intitulado “*Terra estrangeira – Gente de outros países vêm à procura de trabalho. Brasil tem 1,5 milhão de imigrantes irregulares*” (extraído da Revista da Folha, de 20/03/05, **Doc. 1**).

A reflexão que os alunos fizeram é de que nenhum grupo consegue escapar mais da diversidade cultural. Apesar dela se impor no cotidiano da maioria das pessoas, isto não quer dizer que seja sempre assimilada e bem aceita. Como lidar com o estrangeiro, principalmente quando isto significa clandestinidade, ser mal remunerado, segregado? Que olhar a sociedade local lança para essas pessoas? Que atitude(s) tem em direção a elas?

Antes de fechar a discussão com as considerações que já surgiam, pedi aos alunos que só as manifestassem após assistirem à reportagem gravada da TV5, do programa “*Envoyé Spécial*”, intitulada *Les réseaux de la colère* (25 minutos de duração, **Doc. 2**), e compreenderem o contexto em que se encontra a França com as políticas mais recentes

tomadas pelo governo em relação a seus imigrantes ilegais denominados “*sans papier*” por um lado, e como grande parte da sociedade civil francesa se manifesta e se mobiliza a esse respeito, por outro.

Os alunos receberam uma folha de atividade (**Doc. 3**) com uma breve introdução sobre as mais recentes medidas do governo francês em relação à imigração na França e um questionário para ser analisado e respondido por eles, em grupo, após assistirem (em DVD) à reportagem contida no **Doc. 2**. Os alunos concluíram a atividade de forma participativa, envolvidos com o tema, mas, mais uma vez, eu poderia ter feito alguns cortes na emissão para evitar uma sobrecarga de informações.

Um aspecto que acabou ficando apenas informativo foi em relação à política de imigração do Quebec, na contramão do que a França tem feito. Por haver uma necessidade populacional e de mão de obra qualificada, o Quebec toma a iniciativa de recrutar ao redor do mundo imigrantes e, para recebê-los, tem uma estrutura preparada que inclui, entre outros aspectos, apoio à aprendizagem do idioma francês, inclusão escolar, etc. (além de receberem imigrantes pelos modos convencionais, como acontece nos outros lugares do mundo); é a partir de uma triagem que responde aos interesses da nação que o imigrante é considerado qualificado ou apto a seguir com o processo de permanência no país. Como muitos alunos se interessaram pelo assunto, fiz uma lista de *sites* que poderiam consultar para conhecerem melhor o assunto e - quem sabe? – embarcarem para lá.

Sugestão de sites e textos para complementação do tema:

- Sobre a situação de imigrantes ilegais em São Paulo: Relatório da Secretaria do Serviço Pastoral dos Migrantes: <[www. social.org.br /relatorio2005 /relatorio 017.htm](http://www.social.org.br/relatorio2005/relatorio017.htm)>
- Debate com Thierry Mariani, deputado da UMP e relator do projeto de lei sobre a imigração na França publicado no jornal "Le Monde" 'on line', de 25/04/06 - "La France doit-elle choisir ses immigrants?": <[www. lemonde.fr /web /imprimer\\_element /0,40-0@2-3224,50-765375,0.html](http://www.lemonde.fr/web/imprimer_element/0,40-0@2-3224,50-765375,0.html)>
- Gráfico da Agência Reuters sobre os estrangeiros ilegais na França: <[http:// fr.news.yahoo.com /16082006 /290 /photo /les-sans-papiers.html](http://fr.news.yahoo.com/16082006/290/photo/les-sans-papiers.html)>

- Para conhecer um pouco sobre a postura do jogador de futebol da seleção francesa, Lilian THURAM, acessar:  
<[www.sportvox.fr/article.php3?id\\_article=10765](http://www.sportvox.fr/article.php3?id_article=10765)>  
<[www.grioo.com/info5769.html](http://www.grioo.com/info5769.html)>
- Sobre a imigração no Québec:  
<[www.immigration-quebec.gouv.qc.ca](http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca)>  
<[www.immigrer.com](http://www.immigrer.com)>

### Doc. 3

#### L'IMMIGRATION EN FRANCE

##### Introduction

Avec la crise économique en 1974, la France a fermé ses frontières aux étrangers (excepté les ressortissants des pays du Marché commun). En 1977 elle a même institué une "aide au retour" (financière) pour les étrangers qui acceptaient de rentrer dans leur pays.

Cette crise économique a eu pour conséquence le développement dans certaines couches de la population, de sentiments xénophobes à l'égard des étrangers, accusés de "prendre le travail des Français".

Officiellement la France n'accueille plus de nouveaux immigrants depuis 1974 sauf pour des cas particuliers: regroupements de famille, réfugié politique, spécialistes dont le pays a besoin. Une immigration clandestine a cependant continué.

En 1981, avec le socialisme au pouvoir, François Mitterrand a lancé une opération exceptionnelle de régularisation des travailleurs étrangers clandestins vivant à cette date en France et pouvant prouver qu'ils occupaient un emploi stable.

En 1983, le gouvernement a créé pour tous les étrangers en situation légale, un titre unique de séjour et de travail valable 10 ans, renouvelable automatiquement.

Actuellement l'immigration est de nouveau à la une, compte des mesures d'endurcissement annoncées par le Ministre de l'Intérieur - Nicolas Sarkozy - qui touche de tout près les enfants scolarisés clandestins - sans papier - menacés d'expulsion (autour de 4.000 familles et presque 10.000 personnes).

C'est dans ce contexte que je vous invite à regarder le document extrait de l'émission - Envoyé Spécial - diffusée le 15/09/06 sur TV 5, intitulée "Les réseaux de la colère".

CONSIGNE: Travailler en groupe après le visionnage du reportage

- 1) Repérez les trois personnes montrées dans le reportage qui ont organisé des comités de soutien pour les enfants (ou les familles) sans-papier.
  - a) qui ? où ? profession ? qui soutien-il ?  
qu'est-ce qui l'a amené à défendre cette cause ?

b) qui ? où ? profession ? qui soutien-elle ?  
qu'est-ce qui l'a amenée à défendre cette cause ?

c) qui ? où ? profession ? qui soutien-il ?  
qu'est-ce qui l'a amené à défendre cette cause ?

- 2) Quelle est la punition prévue dans la loi française pour ceux qui hébergent un sans-papier ?
- 3) Comment trouvez-vous la situation d'entretien entre la famille angolaise, le médiateur international indiqué par le Ministre de l'Intérieur Nicolas Sarkozy pour analyser tous les dossiers présentés et la fonctionnaire de la Préfecture ?
- 4) Par rapport à la déclaration de M. Arno Klarsfeld sur la position des associations et des comités de soutien pour les sans-papier et celle de Mme. Véronic Joly, laquelle croyez-vous être la plus sensée et la plus intègre ?
- 5) Quel autre titre donneriez-vous à ce reportage ?

#### PROVERBES :

1. « Chaque pays, chaque coutume »
2. « Le pays est là où l'on peut vivre. » (XVème siècle)
3. « Si tu arrives au pays des culs-de-jatte, traîne-toi par terre »

**AULA 9 – 06 e 13/11 (concebida para 2 aulas de 1h40)**  
**OS PRIMOS DA AMÉRICA – As relações França/Quebec**  
**“LES COUSINS D’AMÉRIQUE”**

Na pergunta feita para que os alunos dessem sugestões de temas que gostariam que o curso contemplasse, o Quebec (que não gosta de ser chamado de Canadá francófono) foi muito lembrado. É conhecido como uma terra de oportunidades e trata bem os estrangeiros que ali aportam. Se os brasileiros têm a França como o paraíso na terra, uma das reportagens da série à qual os alunos assistiram mostra que o Canadá é o país que ocupa o imaginário dos franceses.

Como preparação para esse tema, os alunos receberam, na semana anterior, dois textos extraídos de *blogs* para lerem para a aula seguinte. O primeiro, intitulado *Doux clichés, bons voyages (Doc. 1)*<sup>161</sup> conta as impressões de um quebequense na França; o segundo, *Le Québec n’échappe pas aux clichés (Doc. 2)*<sup>162</sup>, narra as impressões de um francês que resolveu ir morar em Montreal, na província do Quebec. Ambos os textos são muito divertidos e levam à reflexão sobre clichês, estereótipos, alteridade.

No início da aula, os alunos (que leram os textos ou um deles) teceram comentários sobre certas particularidades da narrativa de cada cronista, sobre alguns aspectos culturais mais criticados, elogiados ou rechaçados em ambas as experiências, e pedi que dissessem, caso um deles viesse ao Brasil passar uma temporada, o que achavam que ele escreveria no seu *blog* sobre o Brasil.

Aproveitando o viés, lancei a seguinte questão: que pontos em comum o Brasil e Portugal têm com o Quebec e a França no que concerne a relação colonizado X colonizador? Que tipos de representação essa relação gera em nós, brasileiros? E nos portugueses, você tem alguma informação a respeito?

Vimos como nós, brasileiros, construímos estereótipos sobre os portugueses e Portugal e como, muitas vezes, é difícil se desvencilhar de representações atávicas e lembrar que, minha identidade, nossa identidade, a identidade do outro não é “um conjunto de características congeladas que nos diferenciam uns dos outros, mas um processo que não acaba nunca, que está o tempo todo se modificando e que constitui a

---

<sup>161</sup> "*Doux clichés, bons voyages*", sobre as impressões de um quebequense na França. Fonte: <<http://accent-grave.blogspot.com/2006/07/doux-clichés-bons-voyages.html>>.

complexidade do sujeito” (Coracini, 2003:219). Apesar das variações culturais da língua, por mais que o "joual"— modo de falar popular no Québec, impregnado de anglicismos — ganhe terreno, o francês do Québec compreende o francês da França e vice-versa. Apesar de falarem a mesma língua e de não estranharem a cultura francesa, os quebequenses não são franceses e geralmente se identificam como 'os francófonos norte-americanos'. Nós, brasileiros, também falamos português e não somos portugueses!

Na aula seguinte, passei (no formato DVD) alguns trechos de uma vasta reportagem gravada da TV5 (datada de 30/03/06) intitulada *Pourquoi le Canada fait-il rêver?* (**Doc. 3**)<sup>163</sup>, depois de organismos de pesquisa franceses (pesquisa BVA, 2005) constatarem que o Canadá é o país preferido dos franceses. Vimos as dificuldades de adaptação em outro país, mesmo tendo em comum a mesma língua de comunicação e muitas observações surgiram a partir do que os alunos leram, viram e ouviram: — O que admiramos na cultura do outro? O que é de difícil compreensão em relação a hábitos, costumes, comportamentos no contato que cada um tem com a cultura do outro?

Estas questões nos levaram a refletir sobre as representações que fazemos da cultura em contato e dos estereótipos muitas vezes 'cultivados' e sedimentados ao longo de anos... principalmente se há ou houve uma relação colonizador X colonizado.

- **Doc. 4:** Cópia da página da Internet do programa "Pourquoi le Canada fait-il rêver?" com a introdução e um resumo de cada reportagem para os alunos tomarem conhecimento do que tratavam as outras 3 reportagens que não foram passadas, mas nem por isso, menos interessantes.

Fonte: <[http:// info.france2.fr /encadres /21696885-fr.php](http://info.france2.fr/encadres/21696885-fr.php)>

- **Doc. 5:** Música "Les maudits Français", de Lynda Lemay, 2000  
Através de ficha pedagógica pela Internet e com o clip da música, os alunos puderam trabalhar com autonomia o léxico (muito rico), os estereótipos e representações entre Québec e França.

Fonte: <[http:// platea.pntic.mec.es /~cvera /hotpot /les\\_maudits\\_fracais.htm](http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/les_maudits_fracais.htm)>

Sugestões de *sites* e textos para complementação do tema:

---

<sup>162</sup> *Le Québec n'échappe pas aux clichés!*, sobre as impressões de um francês em Montréal, Québec. Fonte: <[www.immigrer.com /chroniques /Le\\_Quebec\\_n\\_echappe\\_pas.html](http://www.immigrer.com/chroniques/Le_Quebec_n_echappe_pas.html)>.

<sup>163</sup> Da série *Un oeil sur la planète*. Como o programa é longo (1h30) e dividido em 4 reportagens, trabalhei com os alunos apenas a última delas - *Nos cousins d'Amérique*.

- Considerações de um francês que vive em Montréal (com os devidos clichês etc.):  
<[http:// www3.sympatico.ca/seb-ann/www/un\\_francais\\_a\\_montreal.htm](http://www3.sympatico.ca/seb-ann/www/un_francais_a_montreal.htm)>.
- *Site* completo com história, cultura, lendas, dança, vídeos, léxico etc. do Québec:  
<[www. erabliere-lac-beauport.qc.ca/index](http://www.erabliere-lac-beauport.qc.ca/index)>.
- Texto extraído da Internet, em 31/10/06, intitulado: *O problema dos brasileiros* -  
[http:// www. portugal-expresso.com /default.asp? id=348](http://www.portugal-expresso.com/default.asp?id=348)
- Mais crônicas de falantes de língua francesa que moram no Canadá (impressões, críticas, estranhamentos etc.):  
<[www. immigrer.com /chroniques />](http://www.immigrer.com/chroniques/)

## Doc. 1

Accent Grave

Élucubrations d'un promeneur solitaire.

*Qui êtes-vous ?*



**NOM : ACCENT GRAVE**

**LIEU : Beloeil, Québec, Canada**

**SAMEDI, JUILLET 22, 2006**

**Doux clichés, bons voyages**

Quelque part en France...

- *Monsieur est Canadien?*

- *Comment le savez-vous?*

- *À votre Accent.*

- *Je n'ai aucun Accent! Au Québec, tout le monde parle comme moi, par contre je trouve qu'ici les gens parlent un peu pointu...*

- *L'important c'est que vous êtes Canadien, et ça change tout, je vous offre l'apéro.*



Canadien, Québécois Acadien, pour plusieurs c'est du pareil au même. Chose certaine, nous sommes aimés là-bas. Je ne sais pas exactement pourquoi, mais nous avons droit à un traitement que les autres n'ont pas, un traitement de faveur et parfois un traitement royal.

J'ai l'impression que chaque Québécois qui se balade en France traîne avec lui ses forêts, ses indiens, ses grands espaces, son pays pacifique, son souci de la nature, ses casques bleus et ses diplomates de grande renommée. On perçoit les Canadiens comme des cousins ayant participé au débarquement sans autre intention que d'aider des parents dans le pétrin. Nous sommes perçus comme des citoyens d'un pays juste, riche et sans problème. Bref, le "plus meilleur pays du monde" comme le disait un premier ministre canadien qui ne parlait aucune des deux langues officielles. Ce sont des clichés bien sûr, mais on aimerait y croire. Aux yeux de nos cousins, nous représentons une sorte rêve, ce n'est plus tout à fait vrai, un peu quand même.

Au premier contact, personne ne veut savoir qu'on malmène nos forêts, qu'il y a plus de poteaux dans nos ruelles qu'il ne reste d'arbres dans nos forêts et que nous produisons plus que notre part de gaz à effet de serre. Nos indiens? Il y a longtemps qu'ils ont divorcé de la nature. Nos habiles diplomates servent plus souvent qu'autrement la cause de nos voisins du sud. Ils vont là où les Américains ne pourraient aller, pour leur ouvrir la porte, avec leur accord, avec leur mandat. Harper est plus fidèle à l'Oncle Sam qu'un Labrador le serait à un président français! Les Français ignorent que les "Canadiens Français " sont allés à la guerre malgré eux, à cause de la conscription imposée par l'Angleterre. En ce qui concerne la richesse, la justice et les autres problèmes, réservons-nous une petite gêne. De toute manière, lorsque nous sommes en France, il est inutile de parler de ces choses.

Quand j'entre dans un bistrot et qu'on m'offre l'apéro, je raconte mes derniers démêlés avec un ours brun, ma descente en canot sur la rivière Rouge et la terre que mon père a défrichée pour bâtir son village au Témiscamingue. Je parle aussi de l'indien à qui je donne une bouteille de boisson à chaque automne pour qu'il surveille mon camp de chasse en bois rond pendant l'hiver (qu'il défoncerait lui-même) et de la pêche blanche pratiquée sur nos rivières à -25°C. Ensuite je déguste les milles petits plats qu'on m'offre avec la fierté d'un père à qui le fils présente sa première blonde. On me fait visiter des caves à vin et l'on vide quelques bouteilles, juste pour goûter. En soirée, nous déblatérons contre les Américains et une fois ivres, on refait le monde pour le rendre moins pire.

Nous parlons aussi de nos ancêtres français qui ont découvert le Canada et combattirent les indiens.

Nous traitons des particularités de la langue et des innombrables expressions propres à chacun. Chaque Québécois s'est informé du lieu d'origine de l'ancêtre dont il a hérité du nom, il en parle. On ira se coucher aux petites heures, loin de la réalité, dans un autre temps.

Au petit matin, on se retrouve, comme si on se connaissait depuis toujours sauf qu'il n'y aura pas de beurre d'arachides, de bacon ou d'Alphabits au petit déjeuner. Nous constaterons qu'il existe différentes classes dans les trains de banlieues, qu'on ne peut pas "s'écraser" sur les pelouses, que le prix de l'essence précède le nôtre de trois ans et que l'État est plus présent dans la vie de tous. Nous réaliserons peu à peu que nous sommes Nord Américains, qu'on aime prendre notre bière sur le perron,

tutoyer nos patrons, éloigner l'État de nos vies.

D'un autre côté, nous apprendrons aussi qu'en France les gens ont plus de vacances que nous, des avantages sociaux plus nombreux, un transport en commun plus développé, que la culture jouit d'un plus grand respect, que la bouffe est plus variée, que le système de santé est excellent, bref que la France c'est autre chose.

Parce qu'on parle français au Québec et que la culture française ne nous est pas étrangère, plusieurs pensent que ce coin d'Amérique n'est pas tout à fait américain. En visitant nos cousins français, on se rend compte que nous ne sommes pas français non plus! Sommes-nous orphelins? Non, nous sommes Québécois, tout simplement, des francophones Nord Américains. C'est nous ça. Nous faisons le pont entre les deux mondes, le pont entre plusieurs mondes devrais-je dire. La famille est plus grande qu'avant: des p'tits nouveaux sont venus d'Algérie, du Maroc, Du Sénégal, du Rwanda, d'Haïti, de Belgique. La famille est plus grande, plus riche, reconnaissons-le. Il faudrait mieux profiter de notre fortune.

En août, ce pont sera utilisé par nos cousins français en visite. Ils viendront toucher de l'Amérique, de cette ex Nouvelle-France, ex Nouvelle-Angleterre, future ex Canadienne. Nos cousins coiffés d'un béret et baguette au bras (nous aussi on a nos clichés) viendront constater que nous n'avons ni foie gras ni de Mont Basillac mais qu'on peut "s'écraser" sur la pelouse du parc Lafontaine. Ils réaliseront qu'un peu de leur histoire est ici, mais que ce coin d'Amérique où l'on parle français c'est maintenant autre chose.

Je pars en vacances à mon tour, avec ma brosse à dents et mon PC. Bonne traversée à ceux qui traversent! Moi je ne traverse rien cet été, j'ai un différend à régler avec un ours brun. AG

## **Doc. 2**

### **Chronique de Benito - " Le Québec n'échappe pas aux clichés !"**

Ma chronique du jour se veut être un aperçu des stéréotypes qu'ont les Français au sujet des Québécois et du Québec. Chaque pays de par le monde véhicule des clichés, des principes, modes de vie qui leur sont propres, bien entendu le Québec n'y échappe pas (dans cette chronique considérons le Québec comme un pays). Certains sont véridiques, d'autres exagérés ou même « archifaux », certains sont d'une autre époque, mais ils demeurent encore très présents dans les esprits.

Pour ma part, je ne sais plus trop ce que je croyais avant de traverser « la grande flaque » et de déposer mes valises à Québec. J'ai dû alors tendre l'oreille, sonder mes amis français ou québécois, et fouiller dans mes souvenirs, pour vous concocter ceci.

#### **Ils sont où les Indiens ?**

Voilà bien une question qui trotte dans la tête de nombreux touristes. Bien sûr qu'il existe des réserves amérindiennes (ou indiennes pour ceux qui préfèrent), mais il n'y en a pas partout. Les autochtones n'habitent pas dans des tipis et ne portent pas de plumes sur la tête. Celles-ci sont réservées pour le folklore. Ils vivent dans des maisons plus ou moins à l'écart des villes.

A propos des Québécois, supprimez de votre tête l'idée de rencontrer une population de bûcherons vêtus d'une chemise carreautee (à carreau). Ce n'est pas qu'ils n'en portent jamais, mais tout comme les bérêts pour les français, ce n'est pas une généralité.

Aussi le Québec n'est pas uniquement habité de ruraux, en effet, les citadins sont aussi en nombre comme le démontre le taux d'urbanisation : 78 % au Québec. En particulier, dans le secteur de Montréal, où une majorité de Québécois ont élu domicile (40 à 50%).

En cherchant bien, je me souviens d'une chose que je croyais avant de connaître le Québec.

J'imaginai le Québec recouvert de forêts avec quelques trouées pour faire de la place aux villes. Mais non ! De grandes régions agricoles recouvrent également le territoire, notamment dans la partie méridionale alors que dans le nord du Québec, la déforestation grignote chaque jour de nouvelles parcelles de forêts vierges de toutes activités humaines.

En fait, je confondais le Québec avec l'Alaska. Voyez-vous ce que je veux dire ? Le paysage décrit par Jack London ! Ces rivières qui sillonnent les vallées creusées jadis par la fonte des glaciers, (aujourd'hui cloîtrées au sommet des montagnes). Ces forêts ancestrales, omniprésentes, qui semblent ancrées à jamais au sol de cette terre sauvage.

Sans oublier le fameux cliché de l'ours brun (grizzli) frappant de ses puissantes pattes le saumon qui jaillit hors de l'eau lors de sa lutte contre le courant de la rivière.

**Première surprise :** ici, au Québec, c'est son cousin, l'ours noir, qui parcourt la forêt ! J'en profite aussi pour avertir qu'ici, vous aurez plus de chance de croiser un orignal qu'un caribou (sauf dans le Grand Nord). Néanmoins, une population de caribous est encore bien présente dans les Monts Chics-Chocs, en Gaspésie.

**Deuxième surprise :** les grands espaces ne sont pas toujours proches des grandes villes débordantes d'urbains, qui la fin de semaine, s'élancent sur les routes à la recherche de la nature perdue. Des routes, qui semblent interminables comme se plaisent à dire les touristes européens, mais dont la rectitude ne fait pas toujours légion. En effet, dans certaines régions le relief chaotique nous inflige des routes vallonnées dont les curves (virages) nous exigent toute notre concentration à bord de notre grosse cylindrée, faisant du 12 litre aux 100 km !

D'ailleurs, il me semble qu'en général, les Québécois ne sont pas plus exemplaires au volant que les Français, à part peut-être ceux vivant en région.

Eux aussi connaissent le bruit retentissant du klaxon si ta conduite ne fait pas leur affaire, les excès de vitesse, les dépassements par la droite ou encore le non respect des distances de sécurité. Certains traits de caractère subsistent toujours malgré l'éloignement des origines latines ! Aussi, si vous êtes piéton, ne comptez pas trop sur la courtoisie des automobilistes pour vous laisser traverser la route, à moins d'aller dans une province maritime. Bien entendu, tous les Québécois ne sont pas des chauffards irrespectueux du code de la route.

Juste en aparté : ne vous inquiétez pas pour les bus jaunes, vous en verrez comme ceux vus dans les séries télévisées américaines !

Comme beaucoup d'entre vous, la première année, j'avais une petite appréhension à l'idée d'affronter les rigueurs de l'hiver si légendaire. Ma blonde de l'époque riait de m'entendre parler de m'équiper pour l'hiver. Elle me répétait régulièrement, ce sont les voitures qu'on équipe (pneus d'hiver) et non les personnes.

Contrairement aux idées reçues, les hivers ne sont pas si pires, certes plus froids, parfois même, il ne neige pas, il pleut. Pis les -35°C ce n'est pas tous les jours à part peut être à Inukjuak située dans le grand Nord. Il suffit juste de s'habiller plus chaudement surtout lorsque vous habitez en ville.

Et en passant, le 21 juin c'est aussi l'été à Québec, les gros chandails sont remisés dans le garde-robe pour laisser place aux belles camisoles ! A ne pas confondre avec celles de l'asile, mais plutôt ce que les Français appellent des débardeurs (quel mot affreux en passant!).

Et l'été, la température moyenne à Montréal n'est que de deux degrés inférieurs aux moyennes estivales à Paris.

**«Été comme hiver, rien de tel qu'un bon café pour démarrer la journée »** : vous dirons les Français. Et chauvinisme oblige : le café est jugé très bon en France. Par contre, il est qualifié de jus de chaussette en Amérique du Nord. Je ne peux juger par moi-même étant donné mon dégoût pour le café.. en France ! Honte à moi ! J'ai appris à aimer le breuvage noirâtre au Québec au gré de mon intégration dans ma culture d'adoption. Merci à ma job qui me procure de bons moments de rush (forte activité) garnis de stress. Qui a dit que les Québécois n'étaient pas des gens stressés (tiens en voilà un autre cliché, j'y reviendrai d'ici quelques lignes). Pour en revenir à notre café, mes parents venus me visiter en août dernier pour venir tester le café québécois, sont formels : le café du Tim Horton n'est pas si pire !

Bien entendu, les quelques 300 Tim Horton, répartis sur tout le territoire de la province, sont généralement ouverts 24H/24H. Ils s'ajoutent au panel incroyable des différents fast food. Je ne sais pas ce qu'en pense les Français, mais pour ma part j'ai été extrêmement surpris. Jamais je n'aurais cru que la « fastfood mania » se cantonnait ailleurs qu'aux Etats-Unis. Aucune crainte que le Québécois ne soit en manque de restauration rapide qu'il soit à Sept-Iles, à Gaspé ou encore à Montréal. Y'a toujours moyen de se remplir le ventre partout où nous nous situons ! Quelque soit l'heure ! Ceci m'a toujours impressionné.

**Restons dans la section « culinaire ».** Sirop d'érable servi matin, midi, et soir ! Désolé, c'est comme le vin rouge et les Français à tous les jours, c'est une image du passé. D'une part, le sirop coûte assez cher pour celui qui voudrait en manger à tous les jours, d'autre part, tout le monde n'a pas toujours le temps de cuisiner à l'érable. Pis, peut-être que c'est aussi une habitude culinaire dont les gens se sont lassés. Je connais beaucoup de Québécois qui ne se gavent de ce précieux sirop uniquement durant le temps des sucres au mois d'avril.

Cet exemple me rappelle mon premier nez à nez ou plutôt bouche à bouche avec une charmante côte levée native de la Cage aux Sports !

L'histoire se déroule le 6ème jour (environ, je n'ai pas non plus une mémoire d'éléphant) de mon arrivée à Québec le 19 mai 2003 (et oui déjà trois ans). Après la job, mon boss, me propose d'aller souper à la Cage aux Sports, que je qualifierais de restaurant sportif. Les Québécois y vont pour écouter la « game » de hockey devant une grosse bière accompagnée de pop-corn ou mieux encore de cuisses de poulet piquantes (très piquantes' ainsi la bière est davantage la bienvenue).

Nous commençons par commander une bière chacun. Après quoi, vient le moment de découvrir les mets gastronomiques servis dans ces lieux. Mon regard s'arrête sur la photo alléchante de trois adorables côtes levées (porc) bronzées par la cuisson.

Une bière plus tard, me voilà servi.

Mais à l'instant où mes papilles gustatives font connaissance avec cette viande, elles détectent une anomalie : le mélange sucré-salé ! Et oui la sauce à l'érable mélangée à la viande n'est pas vraiment de mon goût !

Depuis, je me suis davantage habitué à ce genre de recettes québécoises, néanmoins traumatisé par cette expérience, je n'ai jamais osé renouveler les côtes levées à l'érable.

Pour clore ce chapitre, une dernière phrase qui octroie un peu de véracité aux clichés : les Français ont le prix Nobel de la fabrication et par conséquent de la consommation de vin, alors que les Québécois ont le prix Nobel de la bière. En effet en ce qui concerne ce breuvage, les amateurs québécois n'ont rien à envier aux amateurs français.

**« Ici, les gens ne sont pas stressés ! »** Euh' comme partout, cela dépend de leur profession, même si la tendance est plus au « non stress ». A ma job d'inventaire, « merveilleuse » compagnie américaine, nous avons tous des périodes de stress étant donné que cette profession implique de s'habituer à travailler dans l'urgence. C'est juste un rythme de vie à adopter. Juste en aparté, ici oubliez les 35 heures et les 5 semaines de congés payés' mais ajoutez plutôt 5h et supprimez 3 semaines de congés payés !

A propos d'emploi, il est à souligner la souplesse hiérarchique qui caractérise à mon sens les compagnies québécoises. Comme tous mes collègues de travail, j'ai toujours tutoyé mes employeurs au bout d'à peine quelques jours. Ils m'ont tous paru plus facile d'approche que mes employeurs précédents (français) au cas où je voulais m'entretenir avec eux. Les rapports sont plus amicaux ou du

moins plus jovials Bien entendu, ceci ne veut pas dire que je peux tout faire, ni que nous sommes de grands chums, mais simplement que ce n'est plus un fossé mais simplement une limite établie instinctivement entre nous.

« **Maudit français, tu passes ton temps à chialer** » Voilà bien une phrase, qui m'est adressée régulièrement plus ou moins en joke (farce). Comme si les Québécois ne se plaignaient jamais ! Avec du recul, je dirais qu'ils sont autant « chialeux » que les Français, à la différence qu'ils le font d'une façon plus subtile, sous un ton plus calme.

Evidemment, tout de suite le mot « grève » est sur le bout des lèvres. Pourtant l'été 2004, d'après mes souvenirs, nous avons assisté au festival des grèves québécoises. En effet, tour à tour, les policiers, la SAAQ, le Réseau de Transport de la Capitale (autobus), par la suite la SAQ et dernièrement les profs, garderie. Evidemment je ne juge pas les raisons de leur grève. En tout cas, pour des apprentis, c'est un bon début. Néanmoins les manifestations Québécoises paraissent moins houleuses.

Juste pour établir un lien avec l'actualité, au vu des victoires successives des français à la coupe du monde de soccer 2006, notre statut de « maudit français » a été serré dans un placard, et à nouveau nous avons été baptisés les « cousins français » ! Comme un beau-frère, les Québécois nous flattent quand ça les arrange.

Jadis, je croyais que la province francophone était en symbiose avec la nature, donc en parfaite adéquation avec l'environnement, j'ai été étonné de constater que le Québec n'était pas un si bon élève. Juste quelques exemples pour illustrer mes propos : les compteurs d'eau sont rarement installés, la récupération des déchets existe, mais les filières de recyclage sont encore au début, ainsi les piles ne sont toujours pas récupérées à grande échelle. La consommation d'électricité est excessive. Par contre, la vente de produits d'occasion (usagé) est très répandue. Ici nous consommons à l'américaine.

Ainsi s'achève cette chronique ! Certes, il existe d'autres clichés, mais il faut savoir s'arrêter à un moment donné. Si vous avez d'autres suggestions, je vous invite à en faire part sur le forum ! Aussi, c'est à chacun d'en faire sa propre analyse, puisqu'il est certain que nous ne percevons pas tous les choses de la même manière.

Texte publié le 17/7/2006 - Lu 1384 fois - Dernière lecture le 14/8/2006 - 19:13:58

Fonte: <[www.immigrer.com/chroniques/Le\\_Quebec\\_n\\_echappe\\_pas.html](http://www.immigrer.com/chroniques/Le_Quebec_n_echappe_pas.html)>

## **Doc. 5**

### **LES MAUDITS FRANÇAIS**

Lynda Lemay

Paroles et Musique: Lynda Lemay 2000 *"Du coq à l'âme"*

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

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

Y font des manifs aux quart d'heure  
À tous les maudits coins d'rue

Tous les taxis ont des chauffeurs  
Qui roulent en fous, qui collent au cul

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

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

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

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

En fin d'soirée, c'est plus chocroute  
Magret d'canard ou escargots  
Tout s'déroule bien jusqu'à c'qu'on goûte  
À leur putain de tête de veau

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

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

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

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

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

De notre petit café bâtard

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

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

### **3.4.3 Auto-avaliação e críticas**

Em relação ao ritmo do curso, tive de me acostumar com os atrasos dos alunos no começo das aulas e com suas saídas no horário próximo ao término das mesmas, o que, de certa forma, parece ser um fato normal na universidade mas, nem por isso, deixa de ser um incômodo.

Com o passar das aulas, um dos grandes problemas que tive que aprender a gerenciar foi a falta de tempo para seguir o programa estabelecido, pois as atividades sempre tomavam mais tempo do que o planejado; o material era extenso, queria que os alunos tivessem contato com muitas coisas interessantes amalhadas durante a preparação do curso, mas tive que optar em deixar algumas de lado. Para quase todas as aulas havia grande quantidade de material a ser lido e trabalhado. Para amenizar um pouco esta 'sobrecarga', decidi antecipar alguns textos para serem lidos em casa para a aula seguinte e sugerir outros como material complementar.

Em relação ao material apresentado em vídeo, percebi que as falas poderiam ter sido melhor aproveitadas para se trabalhar algum aspecto lingüístico com mais profundidade, por exemplo; como estava focada para o conteúdo cultural, acabei deixando para trás alguns aspectos interessantes que também teriam contribuído para uma reflexão profícua sobre a língua.

A aula 4, sobre o ensino universitário, foi particularmente frustrante para mim. O texto sobre a diferença das universidades e das *grandes écoles* na França foi dado uma semana antes, para que os alunos lessem, preparando-se para o conteúdo temático e para o vídeo a que assistiriam. Ninguém leu (não sei se porque era relativamente extenso – seis páginas de revista, contando as figuras). O vídeo apresentado era de 25 (vinte e cinco) minutos – considerado excessivamente longo para tratar do assunto, se não há uma abordagem muito profunda para o assunto. O que percebi é que houve informação em demasia e, mais uma vez, o procedimento mais sensato poderia ter sido optar pelo DVD e uma discussão em seguida, ou por um texto somente, seguido de uma discussão, envolvendo – aí sim – informação também sobre o Quebec, que acabou ficando para os últimos minutos da aula, sem um tratamento adequado.

Em relação à aula 5 (“A língua do outro”), apesar do tema ter sido desdobrado em duas aulas, devido à sua importância em relação ao tipo de público para o qual o dispositivo didático foi desenhado e também pela quantidade abundante de material disponível, ainda assim, mais uma vez, o excesso de textos e de informação, a sucessão rápida ao passar de um para outro prejudicou os momentos de reflexão e análise mais profunda das questões que foram levantadas, mas com limitação de tempo ao serem tratadas e confrontadas. Cito uma situação como exemplo: refere-se aos **Doc. 1** (texto *A língua brasileira*), **Doc. 6** (textos *Língua portuguesa no mundo* e *Le français, langue officielle (1) ou l'une des langues officielles (2)*) que foram apenas comentados por mim mas não foram lidos pelos alunos.

Este foi um tipo de frustração que aconteceu algumas vezes e que me levou a repensar sobre considerar melhor a equação “tempo real disponível de cada aula e divisão do tempo a ser gasto em cada atividade”, priorizando poucas, mas trabalhando-as bem, ao invés de oferecer-lhes uma profusão de informação e conhecimento cuja ação resvala no nível superficial de abordagem.

Faltou também enfatizar mais o francês falado em diferentes países francófonos, levando para o aluno diferentes registros do francês falado, através de gravações de programas de rádio, por exemplo, em que ele poderia perceber diferentes sotaques, apesar de ser uma língua só, tal como ocorre com o português falado no Brasil, Portugal, Moçambique e outros países lusófonos. Dentro dessa perspectiva, o curso-piloto “Noções e práticas interculturais na aprendizagem de FLE” também falhou ao centralizar



a maior parte dos exemplos e situações no Brasil e na França, alguns poucos no Quebec e em Portugal, um no Mali, não incluindo outros países de expressão de língua francesa principalmente.

Não foi a primeira vez que percebi que minha prática pedagógica não estava considerando as dificuldades que começava a detectar em certos alunos, que meu afã em dar conta de passar aos alunos todo o material preparado para as aulas estava estrangulando um tempo importante para deixá-los ‘digerir’ as questões apresentadas e até mesmo para concluir os questionamentos levantados, e também, que sentia falta de, talvez, um(a) outro(a) colega professor(a) ter podido acompanhar mais de perto o resultado final de algumas aulas pelo menos, funcionando como analista crítico para o aprimoramento das mesmas.

Os alunos ficaram impressionados com tudo que viram e ouviram, tentaram dar conta de responder às perguntas relacionadas com as emissões em vídeo (principalmente das aulas sobre habitação, imigração e dos franceses em Quebec), mas reclamaram que foram de difícil compreensão. Disse-lhes que não havia necessidade de compreender palavra por palavra, já que eles haviam compreendido a maior parte das palavras-chave, mas não houve jeito. Lamentei não haver feito a transcrição de pelo menos parte da reportagem e, em relação a outros vídeos que já havia passado, a sensação foi a mesma. Frustração por parte dos alunos de não compreenderem tudo que ouviram; uma certa frustração da minha parte, de ver que os alunos acabaram se retraindo e produzindo menos do que poderiam, se tentassem pelo menos utilizar o pouco do que foi apreendido.

Na aula 9, em relação ao vídeo mostrando alguns franceses que foram morar no Canadá, mais uma vez, os alunos reclamaram da dificuldade em compreender tudo que foi falado; voltei o vídeo em alguns pontos, explicitiei algumas falas, mas me senti muito amadora por não ter encurtado a reportagem, por não ter providenciado a transcrição do que achava essencial para que fosse compreendido.

Para não ficar apenas nos pontos negativos, creio que todos os participantes apreciaram o momento descontraído do nosso encontro semanal daquele semestre e, apesar das falhas, da falta de traquejo em lidar com o novo, do perfil experimental do curso, creio que todos saímos dessa experiência mais desafiados a, pelo menos, prestar

mais atenção na nossa postura em relação ao outro, seja ele estrangeiro ou não, pois, a nossa “heterogeneidade constitutiva”, segundo J. Authier-Revuz (1982), essa complexidade que nos constitui a todos, nos torna mais sensíveis (ou deveríamos ao menos procurar nos tornar) às dificuldades que outros enfrentam e que poderiam ser as nossas. Assim, procuro ter sempre presente na minha prática como professora e educadora as palavras de Coracini (2003: 220): “refletir sobre a heterogeneidade que nos constitui pode, acreditamos, provocar deslocamentos interessantes em nossa maneira de pensar e agir”.

É assim que me preparo para coexistir de forma pacífica com tudo que o outro me atrai e provoca, com tudo que eu desdenho e cobiço, rejeito e desejo, adoro e detesto, com tudo que eu e ele não formamos e não somos, mas que buscamos intensamente, daí o mistério do encontro.

Chegando ao final deste capítulo, a pergunta que me faço é esta: se fosse para repetir a experiência (e espero repeti-la ainda muitas vezes!), o que eu mudaria essencialmente no que tange ao dispositivo didático?




Em princípio, mudanças sempre são feitas – seja para atualização do material pedagógico ou para sua melhor adequação ao público alvo, seja por restrições de duração do curso, seja em relação ao número de alunos na sala de aula etc., mas particularmente, em relação a essa experiência piloto, decidiria pelas seguintes mudanças:

1. Para uma hora e meia de aula, utilização de apenas um dispositivo visual, com duração máxima de quinze minutos, e de um texto de uma a duas páginas para leitura e/ou estudo em grupo; o tempo de troca de idéias, relatos e *mise-en-commun*, a partir das tarefas propostas deve ser mais valorizado do que o tempo gasto na transmissão de informação e conhecimento; isto poderá ser feito dentro de uma seção com sugestões para dar prosseguimento ao assunto/tema extra-classe.
2. Não partir do pressuposto de que, ao tratar da cultura brasileira, tudo é óbvio. Em muitos momentos de coleta de dados sobre um tema, tive mais dificuldade para encontrar um texto, um gráfico, ou uma reportagem sobre o Brasil que fizesse interface com o material francês ou quebequense do que o inverso; nas tarefas que precisaram valer-se de informações sobre casamento civil, imigração, tipos de ensino

superior, por exemplo, os alunos tiveram dificuldade em contrapor dados brasileiros com o que aprendiam em relação a algumas culturas de expressão de língua francesa.

3. Avaliar de maneira mais formal se o conjunto de atividades propostas atingiu o objetivo de sensibilizar os alunos para novas construções de sentido em relação à cultura da língua do outro e fazer uma sondagem final, perguntando se:
  - dos assuntos tratados, algum chegou a levá-lo a reconsiderar padrões ou paradigmas que você tem ou tinha em relação à cultura alvo? Qual? Quais?
  - dos assuntos tratados, qual deles fez você mais refletir em relação à sua própria cultura ou, à sua própria maneira de ver o mundo?
  - dos assuntos tratados, teve algum que o impulsionou a buscar outras informações além das apresentadas em classe?
4. Também optaria por uma avaliação mais formal do curso, por parte dos alunos, em sala de aula (deixei para que fizessem isso por e-mail e somente dois ou três o fizeram); aliás, esta foi uma lacuna do curso cuja importância não foi observada ao longo de sua preparação e faço o *mea culpa*.
5. Teria sido bem mais produtivo trabalhar com reportagens em vídeo mais curtas, mas, muito mais, se tivesse providenciado as devidas transcrições do material exibido. Imaginei que não teria muita importância se os alunos não entendessem tudo, pois o léxico de base de cada documento seria trabalhado com eles em classe, antes de sua exibição, mas o que percebi foi uma certa frustração e até uma certa irritabilidade por parte de alguns de não darem conta de uma compreensão mais acurada.

Concluo este capítulo anexando as avaliações e mensagens de conclusão do curso enviadas por alguns alunos, na certeza de que, em algum momento, a semente brotará e se multiplicará:

**Data:** Thu, 30 Nov 2006 19:35:02 -0300 [30-11-06 20:35 20:35:02 BRT]  
**De:** [Esther Raggi <estherraggi@yahoo.com.br>](mailto:Esther.Raggi<estherraggi@yahoo.com.br>)   
**Para:** [neiaemmerick@usp.br](mailto:neiaemmerick@usp.br)   
**Assunto:** Re: Évaluation du cours  
**Parte(s):** [Baixar todos anexos \(em arquivo .zip\)](#)   
**Cabeçalhos:** [Exibir Todos os Cabeçalhos](#)

Bonjour, Néia!

Est-ce que peux écrire en portugais?




Bom, por mais que eu me sentisse uma intrusa na sexta-feira passada, tb me lembrarei como um dos momentos bons deste semestre!

eu não tenho críticas negativas a fazer pois nem cheguei a frequentar muito o curso, mas das vezes que fui, o material estava muito bem preparado, diversificado (importante!!!), com informações pertinentes e claras e eu sempre aprendi alguma coisa (algum dado cultural, alguma técnica de passar o conteúdo, etc) durante as aulas que acompanhei. Eu lamento não ter conseguido acompanhar devidamente o curso pois acredito que teria aprendido muito mais!

Também agradeço pela compreensão e paciência!

bjs,  
Esther

PS: Se vc precisar deste e-mail em francês, me escreva. Hoje estou cansada pra pensar/escrever em francês.

**Data:** Tue, 2 Jan 2007 12:04:40 -0800 [02-01-07 18:04 18:04:40 BRT]  
**De:** [Roberta <robsrosa@yahoo.com.br>](mailto:Roberta<robsrosa@yahoo.com.br>)   
**Para:** [neiaemmerick@usp.br](mailto:neiaemmerick@usp.br)   
**Assunto:** Res: Évaluation du cours  
**Parte(s):** [Baixar todos anexos \(em arquivo .zip\)](#)   
**Cabeçalhos:** [Exibir Todos os Cabeçalhos](#)

Oi Néia!

Tudo bom com você?

Demorei um pouquinho um pouquinho, né?

Achei ótimo termos tido o curso de Interculturalidade pois as aulas do Francês trabalham esse assunto de maneira muito superficial, como se já conhecêssemos a França.  
Apesar do pouco tempo que tivemos para a duração do curso, aprendi bastante em relação à cultura francesa. As aulas temáticas garantiram um bom envolvimento com cada assunto. O material utilizado foi muito bom, o uso de músicas e vídeos tornou as aulas dinâmicas.  
Acredito que seria necessário uma continuação do curso para que outros temas também possam ser abordados.

Se você achar que o que escrevi não foi o suficiente, pode me avisar que tento escrever mais.

Você vai ficar "livre" nas férias? Gostaria que lesse minha carta de motivação antes de entregar o dossiê para o posto de assistente de português.

Feliz 2007!!!

Bjos,

Roberta

Tue, 5 Dec 2006 12:39:35 -0800 [05-12-06 18:39 18:39:35 BRT]

**De:** [Gizele Akemi <gizeleakemi@yahoo.com>](mailto:gizeleakemi@yahoo.com)

**Para:** [neiaemmerick@usp.br](mailto:neiaemmerick@usp.br)

**Assunto:** Re: Évaluation du cours

**Cabeçalhos:** [Exibir Todos os Cabeçalhos](#)

Salut Néia!

Je te répons en portugais, car j'ai peur de ne pas être bien comprise, d'accord?

-----

Aspectos positivos

materiais: atuais; diversificados (textos escritos, sequências de vídeo e músicas) o que tornava a aula bastante dinâmica.

temas propostos: todos os que vi foram ótimos; interessantes e absolutamente necessários para a formação de um professor que queira estar atualizado.

debates: a troca de idéias é essencial para a formação de um bom professor. A turma pequena facilitava na hora das conversas em francês, o que não acontecia no início do curso.



-----

Aspectos negativos:

tempo proposto para discussões x quantidade de documentos trabalhados: acredito que a grande quantidade de documentos tenha atrapalhado um pouco no desenvolvimento de debates. Às vezes o tema era bastante interessante para todos, mas a falta de tempo limitava as discussões.

aulas em francês: embora seja um curso oferecido para alunos de francês, percebi que algumas pessoas, mesmo já na reta final do curso, não participavam das discussões por não se sentirem à vontade. Isso causa um pouco de mal estar nos demais e mesmo os que têm fluência deixam de falar para não "monopolizarem" o tempo do colega. Não sei se há uma solução para isso, afinal falar em sala de aula é um problema antigo do "nosso" francês. Caso as turmas sejam numerosas no futuro, a permissão do uso do português em sala para os mais "tímidos" talvez seja interessante. Ou então atividades lúdicas para "quebrar o gelo" logo no início do curso, como foi feito conosco na atividade dos nomes. Frequentemente os alunos se conhecem há muito tempo mas nunca se falaram.

Acho que é isso, Néia. Novamente, te agradeço por tudo. Você tem meu e-mail e número de telefone. Não suma, por favor!  
Gros bisous!  
Gizele

**Data:** Thu, 30 Nov 2006 16:14:12 -0300 [30-11-06 17:14 17:14:12 BRT]  
**De:** [Ida de Assumpção <ida.assumpcao@itelefonica.com.br>](mailto:ida.assumpcao@itelefonica.com.br)  
**Para:** [neiaemmerick@usp.br](mailto:neiaemmerick@usp.br)  
**Assunto:** RES: Évaluation du cours  
**Cabeçalhos:** [Exibir Todos os Cabeçalhos](#)

Salut, Ma Belle!

Avant tout, écoute-moi: tu emploie "clore" et tu ne veux pas que je t'appelle "Madame"!

Tu plaisantes...tu es plus que "madame":tu es plutôt une "madame soutenue"...vraiment au-delà de chic et cultivée!!!!

Par rapport au cours, je pense qu'il a été très bien .Pas de points négatifs.

S'il y a du temps, je te suggère travailler un peu plus avec les aspects de le système politique, les elections,

l'immigration,les SDF's,la question des jeunes (le 1er. embauche)en France, c'est à dire la côté pas vraiment "douce" de la douce France.

Bisous

Ida

-----Mensagem original-----

De: [neiaemmerick@usp.br](mailto:neiaemmerick@usp.br) [mailto:[neiaemmerick@usp.br](mailto:neiaemmerick@usp.br)]

Enviada em: quinta-feira, 30 de novembro de 2006 14:16

Para: Eliane Paradela Arakaki; Esther Raggi Pereira; Gizele Akemi Toshimitsu Fujita; Ida Helena Assumpção; Rafael Vital; Roberta Miranda Rosa Hernandez; Sahsha Kiyoto Watanabe Dellatorre

Cc: [crispi@usp.br](mailto:crispi@usp.br)

Assunto: Évaluation du cours

Chers participants du cours d'Interculturalité en FLE,





Je garderai toujours dans mes souvenirs les bons moments qu'on a partagés ensemble vendredi dernier.

C'est vraiment dommage que Rafael et Shasha n'aient pas pu nous rejoindre!

Bon, ce que je vous demande comme dernière tâche pour clore mes considérations finales du cours c'est justement VOS CONSIDÉRATIONS à propos des classes que vous avez suivies: aspects positifs/négatifs par rapport aux matériels utilisés, temps employé pour chaque séance, sujets proposés, etc.

Vos critiques et contributions seront précieuses pour le perfectionnement du cours qui pourra être offert (dans un nouveau format) dans un futur proche.

De ma part, merci infiniment de votre patience et persévérance et n'hésitez pas P me contacter quand vous le voulez. Bien à vous, Néia

**Data:** Sat, 25 Nov 2006 12:25:19 -0300 [25-11-06 13:25 13:25:19 BRT]  
**De:** [Ida de Assumpção <ida.assumpcao@itelefonica.com.br>](mailto:ida.assumpcao@itelefonica.com.br)   
**Para:** [crispi@usp.br](mailto:crispi@usp.br) , [neiaemmerick@usp.br](mailto:neiaemmerick@usp.br)   
**Assunto:** Tatouages  
**Parte(s):** [Baixar todos anexos \(em arquivo .zip\)](#)   
**Cabeçalhos:** [Exibir Todos os Cabeçalhos](#)

Minhas queridas,

Quero lhes dizer que vocês com o curso que organizaram, com a atenção que nos deram, vocês nos ensinaram e nos ensinam a serem pessoas melhores,

c'est-à-dire, mais generosas, mais abertas para o outro, enfim mais seres humanos, e não somente "ensinadoras de francês".

Esse aprendizado é impossível de ser pago de outra forma que não sejam: a gratidão à Deus pela vida e disposição de vocês,

e pelo compromisso de perpetuar e difundir essa postura, maneira de ser e viver.

Ontem, a maravilha da tarde não foi só o lugar, a paisagem, a comida, mais surtout, a atenção o interesse de vocês por cada uma de nós !

Situação tão rara hoje em dia, neste mundo onde cada um pensa só em si.

Chères Madames, vocês deixaram marcas, fomos tatuadas pelo amor de vocês !

Merci !

Bisous

Ida

## CONCLUSÃO

*“A antropologia não diz que o outro é igual a mim, mas, sobretudo, que eu não sou o outro e que me compreendo na relação com o outro como meu outro possível pela comparação e pela diferença através, justamente, da invenção do outro e segundo uma concepção contrastante, não simétrica, da identidade.”*

Mondher Kilani

Ao longo desta pesquisa, defendemos uma orientação no ensino e aprendizagem das línguas (mais especificamente do FLE) calcada na perspectiva intercultural. Partimos da constatação do pouco espaço dado ao componente intercultural na aula de FLE, o que nos levou tanto a uma reflexão aprofundada de suas bases teóricas e seu surgimento na didática das línguas quanto a questionamentos em relação à sua ausência nos currículos de formação do professor, e ao modo como é utilizado nos métodos de FLE (quando é utilizado).

Para conscientizar e sensibilizar tanto o professor/formador quanto o aluno em direção à compreensão e ao diálogo com o outro, buscamos levar ambos – aluno e professor – a reconhecer sua própria diversidade constitutiva e a buscar construir relações com uma outra realidade também impregnada de sua própria diversidade constitutiva e, assim, poder aprender a considerar a relação identidade-alteridade inerente a todos os indivíduos, i.e., a presença do outro presente em cada um.

Para tanto, partimos da hipótese de que era possível construir um dispositivo didático que pudesse respeitar os princípios interculturais, saindo da generalização dos métodos, distanciando-se dos clichês e estereótipos de partida ao querer explicar uma



cultura, e propiciando uma interação mais produtiva e mais autêntica entre o aluno e a língua e cultura(s) de aprendizagem.

Desse encontro, a didática de LE pode proporcionar a construção junto com as outras competências, de maior compreensão e respeito entre e as línguas culturas em contato. O eterno conflito aparentemente insolúvel entre a identidade individual e local e o fato de se pertencer à sociedade humana global seja talvez a razão principal para que o movimento em direção ao outro ainda instigue e leve o indivíduo a aprender a se relacionar com as diferenças, percebendo a grandeza do mundo e de como ele pode alcançá-la.

Acreditamos que nossa hipótese pôde ser confirmada, na medida em que obteve uma resposta positiva por parte dos alunos durante o processo de experimentação do dispositivo didático (o que pôde ser constatado nos e-mails enviados por eles) e, sobretudo, por parte do professor ao confrontar-se com as culturas em contato durante todo o processo de concepção e elaboração do dispositivo didático e como mediador intercultural durante sua experimentação.

A contribuição da aprendizagem de LE à educação pessoal dos aprendizes consiste em propor-lhes um olhar sobre sua própria língua e sua própria cultura, de onde eles podem contemplar sua experiência e sua identidade de seres sociais e, através desse contato com uma outra cultura, relativizar e contextualizar a sua própria; consiste igualmente em poder mobilizá-los a conscientizar-se da relatividade de seus valores, da sua capacidade de efetuar escolhas autônomas bem como da sua capacidade de elaborar um pensamento (auto)crítico em relação à sua língua, à sua cultura e, conseqüentemente, à sua postura diante da diversidade de vida e das vidas neste planeta, abandonando 'o narcisismo das pequenas diferenças' como formulou Freud, e permitindo-se experimentar o altruísmo que supera qualquer diferença.

Ao longo deste doutorado, vimos que o etnocentrismo é um grande obstáculo para a compreensão mútua, daí a importância em se reconhecer a diversidade sociocultural e aceitar as diferenças como condições para aproximação do outro. Se, ao aprender uma língua estrangeira, as fronteiras, as resistências, os muros, externos e internos podem ser derrubados, dentro dessa nova abertura para o que é pouco conhecido ou mesmo desconhecido, pode-se experimentar outros modos de comportamento, de hábitos, de

normas, de gostos, e tantas outras coisas, sem que a identidade desapareça; entretanto, a maneira de vivenciá-la e exprimi-la certamente será mais diversificada.

Nossa intenção foi a de provocar tanto no aluno quanto no professor de LE uma conscientização intercultural que os levasse a perceber que o componente cultural que constitui o ensino-aprendizagem de uma LE pode ser compreendido diferentemente de como ele vem sendo aplicado em sala de aula até hoje, ou seja, no lugar de uma aprendizagem para se adquirir conhecimentos pontuais dentro de uma visão caleidoscópica, jornalística e turística implícita numa abordagem culturalista e que a maioria dos métodos de FLE ainda vincula na sua proposta pedagógica (conforme abordamos no Capítulo 2 desta pesquisa), defendemos uma aprendizagem de LE ligada a valores humanistas e de cidadania, baseada na relativização da ‘naturalidade’ constitutiva da própria identidade cultural, i.e., na conscientização das diferenças entre seu sistema de referência e o do outro e na compreensão do outro na sua alteridade. Neste encontro da identidade e da alteridade, do diálogo entre si mesmo e os outros, a chamada perspectiva intercultural permite o reconhecimento do que é comum a todos. Esta abordagem permite imaginar a existência de outras formas de percepção da realidade, num encontro de facetas múltiplas da sociedade e de sua complementaridade, visando a uma integração participativa. Isto significa que uma competência descritiva, explicativa, em que conhecimentos observáveis e nem sempre concretos tentam dar conta de um **discurso sobre o outro**, é substituída por uma competência de análise, de reflexão, que permite pensar na alteridade, no **diálogo com o outro**.

Percebi que, como mediador que transita entre o espaço das culturas em contato que compõem o ensino-aprendizagem de uma língua, o professor de LE pode atuar também como instigador dos implícitos culturais que condicionam nosso comportamento do mais ao menos visível (gestos, relações sociais etc.).

Dentro do papel que me cabe como professora e em relação à implicação cultural e intercultural na minha prática pedagógica, encontro-me sempre no ir-e-vir dos bens culturais e dos valores simbólicos, transitando pelas fronteiras das línguas e culturas em contato. Como nos lembra Zarate (1995:11): “o professor de línguas ocupa, conscientemente ou não, uma posição estratégica em todo o sistema educativo, visto que

ele constrói este espaço intersticial entre o semelhante e o diferente, o interior e o exterior, o distante e o próximo.”<sup>164</sup>

Ao aproximar minha prática pedagógica para o âmbito de uma perspectiva intercultural, procuro despertar nos alunos essa conscientização. A abertura do professor é imprescindível para que haja uma abertura também do aluno. O professor, tanto quanto o aluno, traz consigo seu conhecimento de mundo, seu capital cultural e suas representações para o contexto da sala de aula. Nesse espaço, percepções, interpretações e possibilidades complexas, genuínas, desconfortáveis muitas vezes, negociarão sentido, descobrirão os limites de si mesmo, dos documentos, do estrangeiro, estabelecerão relações, relativizarão muitas certezas e, certamente, farão, cada um, um percurso único de – esperamos – questionamentos, mas também de descobertas e de bons encontros...

Creio que a perspectiva intercultural chega no ensino/aprendizagem de línguas para estabelecer uma interação profícua entre identidades, culturas e línguas como seu centro de gravidade. Ela também chega para fincar seu espaço na didática de línguas como uma competência a ser trabalhada e buscada, distinta do desempenho lingüístico (que reúne as competências lexical, gramatical, semântica e fonológica) e mais abrangente que a competência comunicativa; apesar de contê-la, vai além.

Face à diversidade sociocultural crescente nas línguas e culturas em contato, é praticamente imperativo que o componente intercultural venha fazer parte da formação dos futuros professores de LE e das propostas curriculares dos cursos de didática das línguas, uma vez que a sala de aula de LE propicia o confronto com identidades múltiplas e a abordagem descritiva e comparativa dos elementos culturais mostra-se insuficiente para dar conta do encontro e confronto das múltiplas facetas da alteridade.

Não posso deixar de citar Lebrun e Collès (2007:22) quando dizem que o desafio é grande para o professor e que “fazer os alunos progredirem culturalmente supõe colocar a si mesmo previamente em estado de choque cultural.” É assim que me posiciono na minha prática pedagógica e é assim que me posicionei durante todo o processo de elaboração e experimentação do dispositivo didático aplicado aos alunos de francês, cujos procedimentos desse percurso foram detalhados no item 4.3.2. Não foi sem algumas

---

<sup>164</sup> No original: « l’enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif, puisqu’il construit cet espace interstitiel entr le semblable et le différent, l’intérieur et l’extérieur, le lointain et le proche. »

‘ranhuras’ que me lancei neste projeto, pois muito do meu próprio confronto com a alteridade, com crenças e valores tidos como já apreendidos e guardados no ‘baú do saber e do conhecimento’ foram sendo realocados e mexidos, num processo que, espero, não tenha data para terminar, uma vez que se mostra, por mais paradoxal que possa parecer, semeador e germinador de reflexão, já que pode alcançar e influenciar outros a fazer brotar dentro de si o desejo de alcançar e influenciar outros também.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos, 1986.

\_\_\_\_\_. *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Hachette, 1992.

\_\_\_\_\_. *L'éducation interculturelle*. 2. ed. Paris: PUF, 2005 (1<sup>a</sup>. ed., 1999). (Que sais-je?)

\_\_\_\_\_. Education interculturelle et éducation à la citoyenneté. In: Éloy, M.-H. (éd) *Les jeunes et les relations interculturelles*. Paris: L'Harmattan, 2004, p. 141-152.

\_\_\_\_\_. Interculturel (...et multiculturel). Disponível em <[http:// www. ecole-sainte-anne.be/sainte-anne/newtech/interculturel.htm](http://www.ecole-sainte-anne.be/sainte-anne/newtech/interculturel.htm)>. Acessado em: 5 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. De la didactique des langues á l'éthique de la diversité. Disponível em: <[http:// www.hyperbul.org/numero5/refl/refprect5.htm](http://www.hyperbul.org/numero5/refl/refprect5.htm)>. Acessado em 19 jun. 2006.

\_\_\_\_\_. La perception de l'Autre. Point d'appui de l'approche interculturelle. In: *Le Français dans le Monde*. Paris: Hachette/Larousse, No. 18, p. 40-44, Nov-Déc 1983.

AMOSSY, R. *Les idées reçues: sémiologie du stéréotype*. Paris: Nathan, 1991.

AMOSSY, R; HERSCHBERGER PIERROT, A. *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*. Paris: Nathan, 1997.

AUGER, N. Des manuels et des stéréotypes. In: *Le Français dans le Monde*, Paris: Clé International, n° 326, mars-avril 2003, p. 29-32.

\_\_\_\_\_. Les formes du stéréotype dans les manuels scolaires de français langue étrangère: quelques usages pour quelques stratégies. *Marges linguistiques*. Saint-Chamas: M.L.M.S. éditeur. Mars 2001. Disponível em: <[http:// www. marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com)>. Acessado em: 16 nov. 2005.

\_\_\_\_\_. Une didactique de l'interculturel possible auprès des enfants nouvellement arrivés. In: *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S*. Colloque de Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, du 20 au 22 janvier 2005, 2006.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive. *DRLAV*, No. 26, 1982, p. 91-151.

BACHMANN, C.; LINDENFELD, J.; SIMONIN, J. *Langues et communications sociales*.

- Paris: Crédif/Didier, 1991.( LAL.)
- BEACCO, J.-C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette, 2000. (F. Références.)
- BERNIER, Y.; ATKINSON, D. Mondialisation de l'économie et diversité culturelle: les arguments en faveur de la préservation de la diversité culturelle. Estudo apresentado por ocasião da *Deuxième Concertation Intergouvernementale*. Paris, 12 de dezembro de 2000.
- BERTHOUD, A.-C.; PY, B. *Des linguistes et des enseignants*. Berne: Peter Lang, 1993. (Exploration.)
- BOAS, F. Anthropology. In: *Encyclopedia of the Social Sciences*, 2. New York: Macmillan, 1930.
- BRAUDEL, F. *Gramática das Civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BRUNER, J. *Culture et modes de pensée . L'esprit humain dans ses oeuvres*. Trad. francesa. Paris: Retz/HER, 2000 (ed. original em inglês, 1986).
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas. O que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998 (ed. original em francês, 1982).
- \_\_\_\_\_. *As Estruturas Sociais da Economia*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BYRAM, M. *Culture et éducation en langue étrangère*. Trad. francesa de K. Blamont-Newman et G. Blamont. Paris: Didier, 1992. (LAL.)
- \_\_\_\_\_. Remarques sur les méthodes de collecte dans la recherche sur les représentations. In: *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris: ENS Editions/Ophrys, 1997.
- BYRAM, M.; RISAGER, K. *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, 1999.
- BYRAM, M.; ZARATE, G. *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*. Rapport rédigé pour le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Strasbourg: Conseil de l'Europe, janvier 1994.
- CÂNDIDO, A. O Francês Instrumento de Desenvolvimento. In: CÂNDIDO, A.; CARONI, I.; LAUNAY, M. *O Francês Instrumental: A experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, 1977, p. 9-17.
- CÂNDIDO, A.; CARONI, I.; LAUNAY, M. *O Francês Instrumental: A experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, 1977.
- CEIA, C. *E-Dicionário de Termos Literários*, 2005. Disponível em: <http:

[www2.fcsh.unl.pt/edtl/index.htm](http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/index.htm)>. Acessado em 25 mai. 2006.

- CHRIST, H. 1880-1939: Le français entre deux guerres. In : *Le français dans le monde*, no. Spécial « Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde ». Paris : Hachette/Edicef, Janvier 1998, p. 50-71. (Recherches et applications.)
- CONSEIL DE L'EUROPE, Division des Langues Vivantes. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Conseil de l'Europe / Didier, 2001.
- CORACINI, M. J. A Celebração do Outro. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 197-221.
- \_\_\_\_\_. Língua estrangeira e língua materna. Uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 139-159.
- CORACINI, M. J. e PERUCHI, I. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de Francês como Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidade e Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 363-385.
- COSTE, D. 1940 à nos jours: Consolidations et ajustements. In : *Le français dans le monde*, no. Spécial « Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde ». Paris : Hachette/Edicef, Janvier 1998, p.75-95. (Recherches et applications.)
- DE CARLO, M. *L'interculturel*. Paris: CLE International, 1998. (Didactique des Langues Étrangères.)
- DENIS, M.; PLA, M. M. *Entrecruzar culturas: competência intercultural y estrategias didácticas*. Bruxelas: De Boeck / Duculot, 2002. (Estrategias ELE.)
- DENIS, M. Vers la compétence interculturelle. In: BARBÉ, G., COURTILLON, J. (dir.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 4. Parcours et stratégies de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, 2005, p. 39-58. (Pédagogie en développement – PED.)
- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. v.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- FENNER, A-B.;NEWBY, D. *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe: la mise en oeuvre, les principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 2002.
- FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da

- UNICAMP, 1997, p. 311-328.
- FURSTENBERG, G. Qu'est-ce que Cultura? *Site Cultura – MIT*, 1999. Disponível em <[http:// web. mit. edu/ french/ culturaNEH/ cultura/ indexfrench. html](http://web.mit.edu/french/culturaNEH/cultura/indexfrench.html)>. Acessado em 27/02/08.
- GALISSON, R. et al. *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris: Hatier, 1982. (LAL.)
- \_\_\_\_\_. Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge culturelle partagée. In: *Études de Linguistique Appliquée*, No. 67, juillet-septembre 1987.
- \_\_\_\_\_. Institution cherche discipline qualifiée pour promouvoir langues-cultures. Urgent. *Document de travail*. Centre de documentation de l'ERADLEC. Paris-III, juillet 1992.
- GALISSON, R.; COSTE, D. (Dir.) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976. (F.)
- GALISSON, R.; PUREN, C. *La formation en questions*. Paris: CLE International, 1999. (Didactique des Langues Étrangères.)
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: GARCEZ, P.M.; RIBEIRO, B.T. (Org.) *Sociolinguística interacional*, Porto Alegre: Age, 1998 [1964], p. 11-15.
- GUMPERTZ, J.J. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Minuit, 1989.
- HALL, E.T.; HALL, M. R. *Les différences cachées*. Trad. ing. Hambourg: Stern, 1984.
- HERDER, J.G. Von. *J.G. Herder on social and political culture*. Trad. para o inglês de F. M. Barnard. Cambridge: CUP, 1969.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, 1990, Tomo 1.
- \_\_\_\_\_. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, 1994, Tomo 3.
- KOK-ESCALLE, M.-C. Civilisation française: de la langue à la culture. In : *Le français dans le monde*, no. Spécial « Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français



- dans le monde ». Paris : Hachette/Edicef, Janvier 1998, p.171-178. (Recherches et applications.)
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KRISTEVA, J. *Estrangeiros a nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LACLAU, E. *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso, 1990.
- LADMIRAL, J.R.; LIPIANSKY, E.M. *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin, 1989. (Bibliothèque Européenne des Sciences de l'Éducation.)
- LEBRUN, M. A literatura no ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE): comprometer-se com a convicção. *Horizontes de Lingüística Aplicada*. Ano 6, No.1, 2007, p.16-27.
- \_\_\_\_\_. Como considerar a diversidade etnocultural nos manuais de língua. *Anais do Simpósio Internacional "LIVRES" – Educação e História*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2007 (cd-rom).
- LEBRUN, M.; COLLÈS, L. *La littérature migrante dans l'espace francophone*. Belgique – France – Québec – Suisse. Cortil-Wodon: E.M.E, 2007 (Proximités.)
- LÉGAL, J.-B. Effets non conscients des stéréotypes sur les comportements et les performances. *Site Internet de médiation scientifique du Ministère de la Recherche "Préjugés et Stéréotypes"*, 2005.
- LOMBARDI, J.C., CASIMIRO, A.P., DIANA, L. (Org.). *História, cultura e educação*. Campinas: Editores Associados, 2006.
- LUSSIER, D. Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 1997, p. 231-246.
- MANGIANTE, J.-M. ; PARPETTE, C. *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette Education, 2004 (F.)
- MARTUCCELLI, D. As contradições políticas do Multiculturalismo. *Revista Brasileira de Educação*. No. 2, Mai/Jun/Jul/Ago 1996, p. 18-32.
- MICC – Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec: MICC, 1990.
- MORIN, E. Prospective du développement culturel. *Analyse et Prévision Futuribles*. Octobre 1973, p. 32. (Atos do colóquio de mesmo nome, Arc-en-Senans, abril, 1972)
- MORIN E., CIURANA E.R., DOMINGO-MOTTA R. *Eduquer pour l'ère planétaire*. La

*pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris: Ed. Balland, 2003.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

PHILIPP, M-G. *De l'approche interculturelle em éducation – compléments*. Sèvres: Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), 1993.

PIETRARÓIA, C.C. *Percursos de leitura: léxico e construção de sentido na leitura em língua estrangeira*. São Paulo: Annablume, 1997.

\_\_\_\_\_. Dispersion et banalisation du français instrumental. *Rencontres*, n.1, São Paulo : Departamento de Francês PUC/SP, agosto 1992.

PORCHER, L. L'enseignement de la civilisation en questions. *Études de Linguistique Appliquée*, No. 47, 1982.

\_\_\_\_\_. *Didactique et diffusion du Français langue étrangère : éléments pour une formation*. Paris : L'écho, 1988.

\_\_\_\_\_. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Éducation, 2004.

PUREN, C. Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée*, No. 109, 1998.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. de Silvana Serrani. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. 2ª. reimpressão, Campinas: Mercado de Letras, 2001 [1991], p. 213-230.

SANTOS, J. L.dos. *O que é cultura*. S. Paulo: Brasiliense, 1994. (Primeiros passos.)

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica no Quadro das Tendências Críticas da Educação Brasileira. In: *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. São Paulo: Ed. Cortez, 1991 (Col. Polêmicas do Nosso Tempo.)

SEMPRINI, A. *Le multiculturalisme*. Paris: PUF, 1997. (Que sais-je?)

SERRANI, S. *Discurso e Cultura na Aula de Língua*. Currículo – Leitura – Escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, T.T. da (org.) *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

SIQUEIRA, D. O. e SIQUEIRA, E.D. A cultura no jornalismo cultural. *Líbero*. Ano X, no. 19, Jun 2007, p. 107-116.

- TAYLOR, C. *Multiculturalism and "the Politics of Recognition"*. Princeton: Princeton University Press, 1992.
- TODOROV, T. *Nous et les autres*. Paris: Seuil, 1988.
- TOURAINÉ, A. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Trad. de Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2006 (ed. original, 2005).
- TYLOR, E. B. The Science of Culture. In: *Primitive Culture*. New York: Harper & Row, 1958 [1871].
- WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991 (ed. original, 1978).
- WILLIAMS, R. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Londres: Fontana, 1983.
- YOUNG, R. *Intercultural communication. Pragmatics, genealogy, deconstruction*. [S.l.]: Multilingual Matters Ltd., 1996.
- ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986. (F. Références.)
- \_\_\_\_\_. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, 1995. (CREDIF-Essais.)
- \_\_\_\_\_. (coord.) *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2003.
- ZEICHNER, K. M. Educating Reflective Teachers for Learner-Centered Education: Possibilities and Contradictions. *Plenary Paper* apresentado no 16º Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, Universidade de Londrina, PR, 2001.

### **MÉTODOS CONSULTADOS:**

- BAYLON, Christian et alli. *Forum 1*. Méthode de français et Guide Pédagogique. Paris: Hachette FLE, 2001.
- BERTHET, A.; HUGOT, C.; KIZIRIAN V. M. et al. *Alter ego 1*. Méthode de français et Guide Pédagogique. Paris: Hachette FLE, 2006.
- CAPELLE, J.; CAPELLE, G. *La France en Direct 2A*. Version Romane. Paris: Hachette, 1972.
- CAPELLE, J.; CAPELLE, G. *La France en Direct 2B*. Version Romane. Paris: Hachette,

1972.

CAPELLE, G. et GIDON, N. *Reflets 1. Méthode de français et Guide pédagogique*. Paris: Hachette-SGEL, 1999.

COURTILLON, J.; RAILLARD, S. *Archipel 1*. Paris: Didier, 1982.

COURTILLON, J.; RAILLARD, S. *Archipel 2*. Paris: Didier, 1982.

DOMINIQUE, P.; GIRARDET, J.; VERDELHAN, M.; VERDELHAN, M. *Le Nouveau Sans Frontières*. Paris: Clé International, 1988.

GAUVENET, H.; BAUDOT, J.; MOGET, M. T.; RIVENC, P. *Voix et Images de France*. Paris: Didier-Crédif, 1960.

HUBER-KRIEGLER, M.; LÁZÁR, I.; STRANGE, J. *Miroirs et fenêtres - Manuel de communication interculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 2005.

MAUGER, G. *Cours de langue et de civilisation françaises*. Paris: Hachette, 1953-59, t. I-IV.

MOGET, M. T. *De Vive Voix*. Paris: Didier-Crédif, 1972.

#### **SITES NA INTERNET:**

<[http:// www. francparler.org/dossiers/interculturel](http://www.francparler.org/dossiers/interculturel)>.

<[www.ecml.at/documents/publications/2006\\_15bil.pdf](http://www.ecml.at/documents/publications/2006_15bil.pdf)>

<[www. uv.cl/CEIP/Cuadernos%Interculturales3.pdf](http://www.uv.cl/CEIP/Cuadernos%20Interculturales3.pdf)>



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)