

A NOÇÃO DE INTERCULTURAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: REPRESENTAÇÕES E REALIDADES DO FLE

Joice Armani GALLI*

- **Resumo:** Apesar da história da humanidade fundir-se com a história das línguas, os estudos relativos ao campo das ciências da linguagem datam de uma época muito recente. Fonte de pertencimento ou exclusão, análise comportamental dentre outros, inúmeros são os elementos que compõem o vasto campo das ciências humanas. Situada nesse contexto, a reflexão epistemológica acerca das Línguas Estrangeiras (LE) repercute assim como signo da contemporaneidade. Esse fato é potencializado por seu caráter interdisciplinar, tornando muito tênue as linhas que delimitam a pesquisa de campo linguístico nas LE. O grau de variantes do objeto – Língua – torna a pesquisa sobre ensino-aprendizagem altamente complexa pela subjetividade que encerra, fazendo com que a metodologia de pesquisa nesse campo do saber implique necessariamente discorrer sobre noções tais como a representação e o intercultural. Tal dimensão permite que sejam delineados alguns contornos para o desenvolvimento da pesquisa linguística, estabelecendo-se interface com o processo de ensino e aprendizagem em LE. Cuq (2010), Puren (2009), Courtilon (2003) e De Carlo (1998) são alguns dos referenciais teóricos sobre os quais se vale a presente reflexão. Perspectivadas pela ótica do letramento, serão desveladas representações a fim de apontar aspectos relativos à realidade do ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE) atualmente no Brasil.
- **Palavras-chave:** Intercultural. Línguas Estrangeiras. Metodologia. Representação. FLE. Letramento.

Algumas considerações iniciais

Muitas são as características que distinguem o homem do mundo animal, tais como o preparo do próprio alimento, o desejo permanente de mudança, a conquista do espaço, a evolução ao longo dos tempos, e a comunicação..., ou os equívocos gerados pela sua aparente compreensão. Dentre tais predicados, certamente a luta pelo poder

* UFPE – Universidade Federal de Pernambuco – Departamento de Letras. Recife – PE – Brasil. 50670-420 – armani.galli@via-rs.net.

é o que o faz ostentar a dominação das espécies. Assim, a história da humanidade, de base predominantemente econômica, funde-se com suas lutas territoriais, aproximando e afastando as civilizações. Todo esse percurso é permeado pela língua e muito dos problemas mundiais são oriundos de sua incompreensão. Incompreensão calcada necessariamente no desconhecimento da cultura que evoca e faz existir a língua tal como ela é, repercutindo em uma série de entraves para a comunicação, daí a pertinência de trabalharmos o binômio língua-cultura e seus desdobramentos, a exemplo dos aspectos interculturais.

Apesar de sermos seres da linguagem, não é sem razão que a insuficiência ou a incompletude da expressão linguística, como refere o texto de Reddy (1979) relativo à ‘metáfora do conduto’, é tema de muitas reflexões no campo das ciências sociais. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que nos distingue dos demais seres vivos, a língua pode ser fonte de muitos problemas, conflito sugerido pela referência à Torre de Babel, cuja maldição da diversidade linguística segmentaria a comunicação humana. Tal constatação, a nosso ver equivocada, pode ser amplificada quando pensamos em línguas estrangeiras (LE) pela representação que encerram, particularmente no Brasil, em seu processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é basilar compreender o conceito sobre o qual se entende, neste trabalho, a noção de interculturalidade. Resultado, mas não como mero produto, de todo um ecossistema que funda a língua, a cultura é intangível pelo alcance inestimável que abrange. Some-se a essa noção, a aliança que o estudo de uma LE acorda ao processo de aquisição, criando um espaço entre a cultura da língua alvo e a cultura de origem como uma ‘liga’ que consolida o novo conhecimento, consubstanciando os componentes comunicacionais de uma dada civilização. Assim, pela condição *sine qua non* de que língua implica mutuamente cultura, ao conhecer uma LE experimenta-se a intercultura, responsável por disparar toda uma série de representações inegáveis para a efetiva aquisição da língua alvo. Por isso adotamos aqui a abordagem de Cuq, o qual assinala que¹

[...] L’interculturel, en effet, suppose l’échange entre les différentes cultures, l’articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Loin d’être un appauvrissement, comme les conservateurs l’affirmaient, le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il ne s’agit bien sûr en rien de renoncer). (CUQ, 2010, p. 136 et 137).

[...] O intercultural supõe, com efeito, a troca entre as diferentes culturas, a articulação, as conexões, os enriquecimentos recíprocos. Longe de ser um

¹ Por se tratar de um artigo sobre o francês, optou-se por respeitar o texto da língua de origem. Dessa forma, assim como a presente citação, todas as demais serão feitas mantendo-se sua apresentação original no corpo do texto, seguida de tradução logo a seguir ou em nota de rodapé. A propósito, as traduções realizadas neste texto são nossa responsabilidade.

empobrecimento, como afirmavam os conservadores, o contato efetivo de culturas diferentes constitui um ganho no qual cada um encontra um suplemento para sua própria cultura (o que não significa, em absoluto, renúncia alguma). (CUQ, 2010, p. 136 e 137).

Dessa forma, a fim de sustentar a presente exposição, propomos discorrer inicialmente sobre a fragmentação do conhecimento celebrado pelo advento da Modernidade e alguns dos ecos no ensino-aprendizagem de LE instaurados pelo Século das Luzes. A partir de uma abordagem intercultural, já que a relação língua-cultura as torna indissociáveis, lançaremos igualmente um olhar sobre o papel da representação para o processo didático desse campo do saber, finalizando a problematização da presente temática com reflexões trazidas por um grupo de pesquisa sobre o ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE).

Sob tal perspectiva será possível vislumbrar o ensino de LE como espaço de encontro e desencontro, ruptura e continuidade, ensaiando formas de adição e não mais de exclusão, como signos da contemporaneidade expressos pelo plurilinguismo e pelo letramento. Como é sabido, o aprendizado de uma nova língua é mais eficaz quanto maior for o número de línguas praticadas, talvez tenhamos aí um indicativo da razão pela qual o mito de que o Brasil fala uma única língua não contribua para o plano nacional de identificação linguística dos brasileiros, mas isso seria tema para outra conversa. Restringiremos aqui a tentativa de analisar a repercussão, nesse contexto, para o quadro atual do ensino-aprendizagem do FLE, delineado sob o olhar da pluralidade linguística e do letramento como pilares para o empreendimento social e linguístico que significa ensinar e aprender LE.

Contexto histórico e social do ensino-aprendizagem de LE²

Segundo Behrens (2005), a influência dos paradigmas da ciência na sociedade e na educação repercute a médio e longo prazo na constituição do fazer pedagógico. Assim, a lógica binária: 'teoria x prática', 'produto x processo', 'ensino x aprendizagem' e 'língua x literatura' instaurada pelo pensamento da era Moderna, no século XX, apresenta sua herança ainda nas formas de pensamento imediatistas, responsáveis por gerar exclusão. No campo das ciências humanas, durante um longo tempo o conhecimento foi fragmentado, com fins a suprir as necessidades do contexto em que se inseria. De acordo com o pensamento dessa autora, sob o prisma mecanicista, o universo estaria organizado a partir da linearidade determinista de causa e efeito, cuja premissa levou o homem a separar razão de emoção, dever de direito e prazer de estudo (BEHRENS,

² Algumas dessas considerações foram tomadas de empréstimo do texto publicado no IV ENLIJE (GALLI, 2012), igualmente de nossa autoria, conforme é possível verificar nas referências ao final deste trabalho.

2005). Dessa forma, muitas dualidades foram criadas a exemplo do ensino em separado de língua e literatura, fosse a língua materna (LM³), fosse a LE.

O construto logocêntrico centrado na Razão, na lógica e na objetividade, próprio à época do Iluminismo de Descartes, não consegue abarcar a incompletude da linguagem, tampouco as nuances que de sua expressão decorrem. Nesse sentido, a repercussão para o ensino de LE tem um profundo rebatimento.

Tais consequências podem ser sentidas face aos questionamentos sobre a prática pedagógica do FLE, como o pensamento capitalista acerca de qual LE deva ser ensinada na escola pública. Ou qual a LE de prestígio social do mercado de trabalho. Será que a escola deve somente responder a uma demanda determinada, perpetuando a hegemonia de uma LE em detrimento de outra? A resistência confrontada pelas políticas plurilíngues repousa justamente na responsabilidade de o poder público suscitar o espírito plural e criativo, levando o aluno não somente a reproduzir um sistema industrializado de produção. O ensino de LE oportuniza o desenvolvimento do senso crítico e, por conseguinte, da expressão intelectual e artística, aprimorando o ser por excelência da linguagem que é o homem, conforme referido nas considerações iniciais deste trabalho.

Daí a necessidade constante de reflexão para o ensino-aprendizagem de LE, ou seja, ao ensinar FLE produzimos criadores, legitimamos estes seres da linguagem ou produzimos tão somente consumidores? No planejamento das aulas, nas escolhas de conteúdos programáticos, enfim na composição de nossos currículos e na rotina escolar devemos nos perguntar que concepção está subjacente a nossa relação com LE na escola e fora dela, em que contextos vivemos essa relação e o que entendemos por LE. A lembrança da repetição dos exercícios estruturais colaborou sobremaneira para a impressão de um dado inegável de nossa realidade: sem sentido não há aquisição, sem compreensão não temos noção de nossos limites e dificuldades. Talvez essas sejam as melhores constatações herdadas do *behaviorismo* para os estudos da linguagem no século XXI.

Herança igualmente do século passado é a noção de interculturalidade e a relação com o conhecimento que o processo de aquisição e ensino-aprendizagem de uma LE desencadeia.

Considerando a história da metodologia de ensino de línguas reconhece-se que o termo civilização foi dando espaço crescente ao de cultura, sobretudo pela dimensão de movimento que esta apresenta, assim as disciplinas relativas ao ensino de LE foram atualizando seus manuais. Esse feito deu-se reconhecidamente devido aos processos migratórios, delimitando um novo leiaute para os referenciais de ensino de línguas, a

³ A propósito, discutir sobre os conceitos subjacentes ao emprego de LM e/ou LE seria assunto para outro trabalho. No entanto, pela densidade que tais siglas remetem, gostaríamos de informar ao leitor a concepção assumida pela presente produção acadêmico-científica. Partilhamos o entendimento de Coracini (2007) sobre o qual toda língua é ao mesmo tempo estrangeira e materna. Estrangeira na medida em que nos provoca estranhamentos e materna na medida em que nela nos inscrevemos e escrevemos.

exemplo da Abordagem Comunicativa (AC), por volta da década de 70. Entretanto, o caráter estático dos personagens dos livros didáticos teve de ser revisitado social e culturalmente neste novo contexto de globalização, suscitando o surgimento, nos anos 80, da Abordagem Acional (AA). O processo de homogeneização sugerido pela mundialização gerou e ainda produz processos excludentes, assim surge o multiculturalismo como manifestação ativa dessa reflexão. Voltado particularmente para a educação, o interculturalismo irá se debruçar sobre as grandes e graves lacunas sugeridas pela não correspondência exata entre as línguas do mundo, nessa suposta imensa Babel, já que “*l’interculturalisme est donc né dans l’école même et à propos des enfants de migrants.[...] repose sur le principe fondamental que les cultures sont égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles*» (CUQ, 2010, p.137).

Na sequência da AC e da AA nascem novas perspectivas didático-metodológicas tais como a Abordagem Contextualizada/Sociodidática (AS) e a Abordagem Colaborativa (ACol), ambas relativas à última década. Essa última é particularmente desenvolvida em grandes centros de pesquisa como no Canadá, pela natureza intrinsecamente integradora das diferentes culturas que compõem este país.

Dessa forma, os problemas de comunicação, seja em LM seja em LE, serão mais bem balizados pela presença da dimensão intercultural. Vital para o respeito entre os diferentes povos de um mesmo país, o intercultural é igualmente fundamental para o ensino de LE. Senão como explicar que ‘pois não’ signifique exatamente seu oposto em língua portuguesa ou que ‘olho mágico’ seja ‘Judas’ em língua francesa. O intercultural traz à tona outra noção que lhe é peculiar, a da representação.

O papel da representação⁵ no processo de ensino-aprendizagem de LE

Tais questionamentos convidam a passar para o segundo item de nossa proposta: o papel da representação para o ensino deste campo do saber, já que

O lugar que as LE ocupam no pensamento comum está proporcionalmente relacionado ao lugar que ocupam no processo de ensino-aprendizagem das LE no espaço público, o qual deveria estar para além do mero preenchimento de carga horária. Há outros equívocos que corroboram esta relação assimétrica quanto ao entendimento de que se deveria aprender LE pelo viés da reciprocidade,

⁴ “O interculturalismo nasceu, portanto, na escola para atender os filhos de migrantes [...] sustenta-se pelo princípio fundamental de que as culturas são iguais em dignidade, no plano ético, e que devem assim ser tratadas” (CUQ, 2010, p. 137, tradução nossa).

⁵ Tomamos aqui como referência Cuq (2010, p. 214-216), que situa o leitor em sua obra quanto à trajetória transversal do termo ‘representação’ desde a sociologia até a didática de línguas.

transversalizado que deveria estar em nossa formação como cidadãos. (GALLI, 2011, p. 17).

A presente citação pretende introduzir a seguinte pergunta: qual a representação das LE em nosso país? A relação entre representação e realidade do ensino de LE no Brasil é conflituosa na medida em que, se não há utilidade para o ensino desta cultura na esfera pública, consolida-se o pensamento fragmentado do início do século passado em que o saber era dicotomizado. Nesse sentido, temos aqui a ponte para o ensino de LE no âmbito privado. Pelo dado explícito de que há um propósito funcional para o ensino de FLE, sua realização para uma determinada camada social e econômica é justificada. Lamentável constatação, porque preconceituosa, reducionista e limitada.

Se a discussão acerca dos propósitos de ensino de LE data da época moderna no mundo, tais reflexões são ainda mais recentes se pensarmos em termos de território nacional. Ainda assim, o ensino de FLE sempre gozou de certo *glamour*, não havendo como dissociar essa LE de sua estreita representação. Tal abordagem será responsável por abrir ou fechar portas para o ensino de francês seja na instituição pública⁶, seja na esfera privada. Devemos, assim, nos questionar sobre o sentido deste conhecimento para a formação do sujeito no mundo e a subjetividade que tal conhecimento implica.

Além dessas considerações sociais, o caráter interno que vincula o sujeito a sua condição de ser e estar no mundo, promovido especialmente pelo estudo de uma LE, traz à superfície todo um imaginário relativo à representação dessa língua-cultura como já apontado. No caso do francês, é recorrente referenciar-se à língua de Voltaire ou à língua da Cidade Luz, somente para citar dois exemplos, além do universo de estereótipos (assunto a ser mais bem desenvolvido na terceira parte deste trabalho), que a simples menção à língua francesa pode despertar.

Dedicamos esta parte do trabalho para discorrer sobre o que julgamos ser muito mais pungente para o processo de aquisição da linguagem. Trata-se da relevância cognitiva que o acréscimo de uma segunda língua, de uma LE ou de uma língua adicional⁷ faz do animal homem um espécime refratário à maldição de Babel.

É inegável a importância que a representação social tem no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, particularmente para o FLE, uma vez que a aquisição de um novo código significa aprender a respeitar todo um sistema linguístico diverso, incluindo normas gramaticais e de sintaxe, dentre outras. Porém, isso não é suficiente uma vez que a língua está intimamente relacionada aos hábitos, aos costumes do grupo

⁶ No tocante ao ensino de francês para crianças em escolas públicas, sugerimos a leitura de Rochebois (2014), disponível nas Referências do presente artigo.

⁷ A respeito da nomenclatura LE e L2/LS, respectivamente língua estrangeira e língua 2 ou segunda língua, além de língua adicional, sugerimos a leitura do artigo, publicado em maio de 2014, na Revista do MEC 'Salto para o Futuro', intitulado *Francês como Língua Estrangeira e como Língua Adicional: a diferença que multiplica*, cuja referência completa está disponível ao final do presente artigo e seguido de sua respectiva entrevista (GALLI, 2014).

que a fala. Segundo Silva (2013), assim como a cultura, a língua nasce *no e pelo* social, já que os valores implícitos de uma determinada cultura impregnam por completo o sistema da língua. Por conseguinte, a maneira de pensar, de ver o mundo do grupo alvo terá fortes incidências sobre a forma de se expressar, daí a pertinência do estudo intercultural na formação de LE.

Para o linguista André Martinet⁸ «*apprendre une langue étrangère, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communication linguistique*» (MARTINET, 2003, p. 12). Dessa forma, o 'aprendente,' para nos servimos de um termo oriundo da AC (BÉRARD, 1991), e anunciado ainda na história das metodologias de ensino de línguas estrangeiras por Puren (1988), o aprendente deve processar uma verdadeira alteridade linguística. Não é absolutamente suficiente traduzir palavra a palavra. É preciso conhecer as nuances que existem em uma LE, bem como os diferentes usos das expressões segundo as culturas, permitindo trazer à cena noções de interculturalidade, conforme assinalado anteriormente.

Portanto, a visão meramente instrumental das línguas acaba por reduzi-las a um simples objeto asséptico de estudo. Abordagem equivocada, uma vez que por estar inscrita nas ciências das linguagens, a maneira com a qual é trabalhada a subjetividade que envolve o ensino-aprendizagem de uma LE será responsável por seu sucesso ou fracasso. Por isso, entendemos que a metodologia do objeto determinará seu conceito tanto para a formação quanto para a extensão e a pesquisa universitárias, já que

[...] aprender a falar uma língua estrangeira é, efetivamente, utilizar uma língua estranha na qual as palavras são apenas muito parcialmente 'contaminadas' pelos valores da língua materna na medida, precisamente, em que não há correspondência termo a termo. Esse estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade. [...]

O eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna. (REVUZ, 1998, p. 224 e 225, grifo nosso).

Vemos assim que antes mesmo de 'estrutura', a língua é por natureza 'conceito' seja pelo conjunto de valores que agrega, seja pela representação que evoca. Temos, assim, um pouco da dimensão do que seja efetivamente mergulhar neste novo universo de conhecimento que é a língua-cultura estrangeira. Essa tomada de consciência impregna o fazer pedagógico do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, daí a profundidade de seu alcance.

⁸ "Aprender uma LE não significa colocar novas etiquetas sobre objetos conhecidos, mas habituar-se a analisar de outra forma, objeto de comunicação linguística" (MARTINET, 2003, p.12, tradução nossa).

Nessa vertente da LE talvez repouse também o dito ‘estranhamento’ que, de forma negativa, pode ser vivido como uma perda. Já que tal perda poderia igualmente ser positiva, constatamos que o que torna o conhecimento efetivo de uma LE difícil acontece, sobretudo, para aqueles que se protegem atrás de manuais de línguas utilizados em aulas padrão e que não procuram outra fonte de contato com a língua da cultura alvo que não seja o clássico senso comum. Os desdobramentos de uma língua não se adquirem como se aprende a conjugação verbal do *Passé Composé*/Passado Composto (ou *Passé Complicqué*/Passado Complicado, como dizem os alunos). O processo de ensino-aprendizagem de uma LE depende de uma série de fatores, em nosso artigo levantamos minimamente dois, por considerarmos que falar de motivação é ‘chover no molhado’; pensamos ser imprescindível trabalhar conceito e metodologia. Isto é, ao estudar FLE devemos nos questionar sobre a metodologia que lhe é atribuída através de suas representações e o conceito subjacente a este *savoir-faire* didático para ultrapassarmos o plano do ideal, fonte de representação, e passarmos para o plano factual do processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Eliminamos assim a primeira possibilidade indicada por Revuz na citação há pouco mencionada para discorrermos sobre a relativização da LM, juntamente ao processo libertador que a LE pode despertar.

Parafraseando Leonardo Boff, já que ‘todo ponto de vista é a vista de um ponto’ a ótica a ser privilegiada ao trabalharmos com LE deveria ser a da liberdade. Liberdade de outras expressões, liberdade de pensamento, liberdade pelo simples poder de ser livre para pensar por outros olhares que não os da prática imposta pelo pensamento vertical do capitalismo. Em nossas considerações, a língua deveria justamente unir pela diferença, já que estudar a língua do outro é necessariamente se tornar um pouco este outro. Por que razão então se elege um modelo, geralmente um clichê, e sua imagem passam a ser o padrão, particularmente quando se trata do conceito de estrangeiro? A próxima seção pretende explorar um pouco essa ideia dentre outras que foram levantadas pelo grupo de pesquisa de FLE da Universidade Federal de Pernambuco.

Cartografia do FLE em Recife e Olinda⁹

Muito já se discorreu sobre o desafio da língua como instrumento de comunicação. Considerando que este olhar sobre o objeto não seja mais o de um veículo ou mero instrumento para o diálogo, entendemos a competência intercultural como mola propulsora sobre a qual o processo de ensino-aprendizagem deve se desenvolver. Tal perspectiva é potencializada se pensarmos na interface oferecida no século XXI pelo recurso às novas tecnologias e à integração transversal do conhecimento oportunizada

⁹ Grande parte do presente item foi desenvolvido junto a Simone Pires Barbosa Aubin (AUBIN; GALLI, 2015), membro do LENUFLE e publicado recentemente na revista pedagógica de ensino de francês **Le Français Dans Le Monde**/número 397, com chamada na capa e reportagem nas páginas 34 e 35.

pelo letramento¹⁰. Sob o prisma de que língua-cultura deve ser reinvestida permanentemente pelo experimento de sua realização no mundo é que foi concebido o grupo de estudo do LEtramento 'NUmérique do Francês Língua Estrangeira – LENUFLE na Instituição de Ensino Superior (IES) em nível federal de Pernambuco.

Situado, portanto, no quadro teórico-metodológico apresentado nesse artigo, o LENUFLE tem realizado a pilotagem de projetos experimentais para o desenvolvimento de ações em prol do ensino-aprendizagem do FLE em seu campo de atuação no nordeste do Brasil. Dentre os projetos já finalizados e os que se apresentam em plena efervescência, destacaremos aqui o mapeamento cartográfico realizado pelo grupo sobre a realidade do ensino do francês de 2010 até a atualidade. Tal escolha justifica-se pelo fato de o presente projeto estreitar competência intercultural e metodologia de pesquisa na atual discussão sobre a realidade dessa LE.

O referido projeto foi pensado a fim de responder a pergunta frequentemente feita pelos alunos desde seu ingresso à vida acadêmica: Qual o sentido de se fazer uma formação universitária em FLE se não há escolas onde ensinar esta língua?

Considerando as implicações dessa pergunta, mostrou-se capital conhecer melhor a realidade do terreno, conforme preconizado pelo *Guide pour la recherche en didactique de langues et cultures: approches contextualisées*, obra organizada por Blanchet e Chardenet (2011). Estabelecendo-se assim um levantamento a fim de conhecer efetivamente a realidade em duas cidades pernambucanas através do estudo nomeado *Cartografia do FLE em Recife e Olinda*.

O LENUFLE é composto por jovens pesquisadores e docentes universitários de Letras-Francês e surgiu com o objetivo de revisitar o sentido de ensinar francês nesta região. Centrado, portanto, no sentido, o grupo deseja motivar estudantes para a importância de ensinar e aprender esta língua-cultura, ultrapassando suas dificuldades pela relevância dos valores que a constitui.

Valendo-nos de Blanchet e Chardenet (2011) quanto à necessidade de uma epistemologia para a pesquisa nessa área das ciências humanas, é preciso confrontar crenças e experiências para efetivamente dar impulso a pesquisas de cunho mais qualitativo do que quantitativo. Portanto, o que nos seria revelado pelos oito centros de línguas estudados a respeito das representações em torno da língua e cultura francesas? Eis uma questão central cuja resposta poderá fornecer dicas para implementar ações imbuídas de sentido, noção central no letramento em LE, sobretudo para os futuros professores de FLE.

Considerando-se as diferenças históricas e sociais da América do Sul em relação à Europa, sabemos que a discussão em torno do plurilinguismo é ainda bastante recente, remetendo para não mais do que 30 anos. Esse dado tem consequências sobre a concepção do currículo escolar e, portanto, sobre a formação de professores de

¹⁰ O conceito de letramento pelo qual se orienta o presente trabalho parte dos princípios postulados por Magda Soares (2001) e Galli (2008), conforme referido nos textos da seção final deste artigo.

FLE. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002) (BRASIL, 1998) há uma preocupação em retomar o papel da escola para o ensino-aprendizagem de LE, que teria migrado para os centros de línguas privados no Brasil.

Essa foi uma das razões pelas quais o LENUFLE, a partir de encontros de estudos, estabeleceu um calendário de entrevistas tanto para gestores públicos de educação (seja da rede municipal, seja da rede estadual), quanto para diretores escolares. A entrevista semi-aberta foi orientada pela elaboração de um instrumento de coleta de dados, um questionário¹¹, composto por treze perguntas, quatro objetivas e nove questões subjetivas relativas às dificuldades e às perspectivas do francês.

Resultados da Pesquisa: aspectos gerais

Tais entrevistas foram realizadas durante o ano de 2013 e a primeira constatação diz respeito ao fato de que a língua francesa não existe nas escolas públicas do estado de Pernambuco. Isto é, essa LE não é ensinada no percurso escolar, salvo no Colégio de Aplicação, vinculado à Universidade Federal de Pernambuco. Dos doze centros de línguas distribuídos nestas duas cidades, oito disponibilizam o ensino de francês. Assim, o FLE é proposto unicamente nos NEL – Núcleos de Ensino de Línguas, espaços que compõem os Centros de Ensino de Línguas da Secretaria de Educação de Pernambuco, cujo objetivo é o atendimento de LE para a rede pública de ensino. Esses centros deveriam priorizar o estudo das cinco línguas oferecidas: inglês, espanhol, francês, alemão e italiano aos estudantes de ensino fundamental e médio das escolas.

Apesar dessa vontade, a realidade é outra: não há se não a presença da comunidade exterior à escola, a qual goza igualmente do direito de se inscrever às aulas caso não haja a participação dos alunos. Este dado revela que o objetivo dos NEL não é obtido no tocante ao ensino da língua francesa para um jovem público, mas favorece o acesso da comunidade a esta língua-cultura. Nesse sentido, trata-se de um mercado de trabalho que merece ser mais bem explorado, sabendo-se, em especial, que os diretores entrevistados, como veremos a seguir, parecem abertos ao desenvolvimento desta língua em suas escolas.

De fato, o francês fazia parte do currículo na época do ginásio e do científico, transformados em escolas de primeiro e segundo grau e atualmente ensino fundamental e médio, o FLE compunha de maneira obrigatória a grade escolar nesta época¹². Durante as entrevistas, os diretores indicaram uma representação positiva acerca dessa

¹¹ Haja vista sua complexidade, esse questionário foi confeccionado durante o período de um ano. Devida a sua densidade metodológica foi igualmente adaptado pela Secretaria de Educação de Pernambuco no âmbito de uma enquête sobre o ensino do inglês e do espanhol na rede pública de ensino.

¹² Ainda que seja conhecida a atual indicação para a terminologia de componentes curriculares, não há como deixar de comentar sobre o peso semântico que as palavras carregam, a exemplo de uma grade e de uma disciplina na educação nacional?

língua-cultura. Segundo Cuq, tal conceito diz respeito a "[...] *prendre en compte le plus grand nombre possible de références culturelles sans lesquelles la production langagière ne fait pas sens* [...]". Da mesma forma, a cultura seria "[...] *le domaine de références qui permet à l'idiome de devenir langue*" (CUQ, 2010, p.148 et 149)¹³.

Foi possível avaliar junto às entrevistas e às respostas ao questionário que as representações dos diretores escolares em relação ao ensino da língua francesa referem-se a uma cultura ainda estereotipada, na qual aspectos relativos à francofonia são ainda desconhecidos. No entanto, é possível estabelecer uma relação entre os estereótipos franceses e a noção de francofonia, já que de acordo com Roy (2010), os quatro grandes objetivos da comunidade francófona vão ao encontro de bens públicos universais tais como: a promoção da língua francesa e da diversidade linguística; a defesa da paz, da democracia e de outros direitos humanos; o apoio à educação, à formação, ao ensino superior e à pesquisa, além do pensamento sustentável e da solidariedade. Entendemos que tais objetivos estejam em sintonia com políticas públicas do FLE atuais, passíveis de serem implementadas nas instituições de ensino. No âmbito federal, destacamos o programa internacional de mobilidade estudantil *Français Sans Frontières* – FsF, em processo de construção.

Os estereótipos

Essa segunda constatação, sobre o referencial estereotipado acerca da língua-cultura francesa, remete para o fato de que para muitos brasileiros a “França é Paris”, “Paris é a Tour Eiffel” e a música francesa é ainda a dos anos 60/70. Ao evocar o francês, o imaginário aviva aspectos como a gastronomia e o romantismo. Muitos desconhecem a maneira de pensar dos franceses, seu humor, a geografia e a política francesa, etc. Enfim, conhece-se a cultura dita turística, mas não os aspectos interculturais inerentes à França, ainda menos os relativos aos países francófonos.

De acordo com Cuq (2010), durante o período colonial e pós-colonial, os estereótipos simplificaram, sob um objetivo pedagógico, uma realidade supostamente muito complexa para ser ensinada tal como se apresentava. Assim, a partir dos anos 80, com a banalização dos “*documents authentiques*”, os estereótipos¹⁴ são percebidos como um entrave para a interpretação acurada da realidade. Tal constatação encorajou

¹³ “Considerar o maior número possível de referências culturais sem as quais a produção languageira não faz sentido. [...] Da mesma forma, a cultura seria a área de referência que permite ao idioma tornar-se língua”. (CUQ, 2010, p. 148 e 149, tradução nossa).

¹⁴ Nos valem aqui do conceito de Maddalena De Carlo «*Le stéréotype consisterait en une hypergénéralisation: si un individu a été placé dans une catégorie sur la base d'un élément (sexe, couleur de la peau, langue...), il est considéré comme identique à tous les autres membres sous tous les aspects.*» O estereótipo consistiria em uma hipergeneralização: se um indivíduo foi classificado em uma categoria sob a base de um elemento (sexo, cor da pele, língua...) é considerado como idêntico a todos os demais membros sob todos os aspectos. (DE CARLO, 1998, p.85)

o grupo de pesquisa a ultrapassar esses clichês e estereótipos, propondo um ensino-aprendizagem da língua francesa mais adaptado à didática atual deste campo das ciências da linguagem.

Entretanto, não podemos deixar de mencionar a pertinência dos estereótipos para o imaginário coletivo e mesmo para muitas áreas, a exemplo de LIBRAS, linguagem na qual Paris é indicada pelos dois dedos de cada mão, mais precisamente o indicador e o médio, em um movimento de baixo para cima, formando um cone, que remete para a Torre Eiffel. Dado curioso e particularmente interessante para os estudos culturais, já que segundo Cuq “*Le stéréotype ne doit pas être confondu avec ce qu’il représente, mais il est important de noter qu’il en fait partie.*” (CUQ, 2010, p. 224)¹⁵.

Nesse sentido, não se deve rejeitar a renovação metodológica dessa LE, ao contrário, ela deve ser incentivada através da apropriação de noções relativas ao intercultural e ao letramento. De fato, uma pedagogia voltada para os aspectos interculturais através de uma transversalização destes conhecimentos aborda de maneira mais eficaz o experimento da alteridade. Ou seja, é preciso discutir representações fossilizadas capazes de capturar o Outro nos estereótipos. Ainda que possam ser positivos, é preciso combater os estereótipos, a fim de buscar um equilíbrio, evitando tanto a supervalorização quanto o menosprezo em relação ao que nos é diferente. Tal concepção é fundamental para a formação de jovens pesquisadores e futuros profissionais de FLE.

Letramento em LE

Dessa forma, o letramento ou a *littératie/literacy*, empregados aqui como sinônimos, apresenta-se ao mesmo tempo como conceito e metodologia para a abordagem de toda e qualquer LE. Dado que a noção de letramento trabalha com a transversalidade dos diferentes campos do saber, a integração das áreas e a inclusão de todos através da linguagem enquanto sujeitos sociais torna possível um maior aprofundamento da língua e cultura estudadas.

Sob tal perspectiva, o ensino e aprendizagem do FLE não deixa de ser acessível somente para uma elite, devendo ser proposto cada vez mais nas redes de ensino públicas e privadas, nas empresas francófonas locais e nas relações de cidadania que o conhecimento de uma outra LE promove. Outrossim, o contato entre as culturas brasileira e francófonas será fonte de enriquecimento tanto para o plano social quanto humano, fazendo da maldição de Babel apenas uma lenda.

Nesse âmbito o referido grupo de pesquisa apresenta dois projetos de extensão: *Le français en chantant pour et par les enfants*/O francês cantado para e pelas crianças e o projeto *Les Crabes*/Os Caranguejos. O primeiro, cujo relato está disponível nas

¹⁵ “O estereótipo não deve ser confundido com o que representa, porém é importante reconhecer que ele faz parte do que representa” (CUQ, 2010, p.224, tradução nossa).

referências deste trabalho (AUBIN, 2014), foi desenvolvido em uma escola municipal da rede de ensino pública, buscando integrar o francês junto ao ‘Programa Mais Educação’, de 2011 a 2013, em Recife. O segundo diz respeito igualmente a um projeto de ensino-aprendizagem do francês, porém em um contexto diferente da escola. Trata-se da Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiães, onde são desenvolvidas oficinas de francês desde 2011 até o presente momento.

Aproximando os seres através da língua-cultura, consideramos oportuno citar Courtillon (2003), que atenta para a importância da dimensão afetiva no processo de ensino das LE, pois

[...] présenter des éléments linguistiques dans une situation marquée par l'affectivité des locuteurs assure presque certainement une bonne perception des formes et des sens. Il y a là un fait sous-estimé, et pourtant souligné par les chercheurs qui travaillent sur la mémoire : on mémorise mieux un élément lorsqu'il est lié à une situation où l'affectivité est impliquée et l'intonation prépondérante, que quand il faut faire appel à l'analyse du système linguistique, qui ne constitue en aucun cas une priorité pour les débutants. (COURTILLON, 2003, p. 38).

[...] apresentar elementos linguísticos em uma situação marcada pela afetividade garante quase que certamente uma boa percepção das formas e dos sentidos. Temos aí um fato subestimado, ainda que destacado pelos pesquisadores que trabalham com a memória: memoriza-se melhor um elemento quando relacionado a uma situação em que o afeto está implicado e a entonação seja preponderante do que quando se apela para a análise do sistema linguístico, o que não constitui, em caso algum, prioridade para alunos iniciantes (COURTILLON, 2003, p. 38, tradução nossa).

Nesse sentido, letramento e intercultural se cruzam como em um *carrefour* de saberes e fazeres didático-pedagógicos. Nossa experiência ensinou-nos que a razão pela qual nos movemos para a aquisição de uma LE em meio escolar não é absolutamente seu sentido de emprego futuro. Mas o fato determinante de por em contato algo que diz respeito à esfera do humano. Por isso, seria interessante que as primeiras aulas de FLE fossem introduzidas pela abordagem intercultural, a exemplo de questionários, em francês ou em português (se necessário), discorrendo sobre os conhecimentos, as expectativas, as apreciações e representações que os alunos possuem ou fazem sobre a língua e os habitantes desses países¹⁶.

¹⁶ Nesse sentido, sugerimos a leitura da coletânea intitulada ‘Francophonie 2013/2014’ publicação bilingue da Revista de Alunos de Graduação em Letras – AO PÉ DA LETRA –, em que são apresentadas reflexões acerca da francofonia no Brasil (SPÉCIAL FRANCOPHONIE, 2013/2014).

Resultados Específicos

Na sequência dessas duas primeiras constatações de ordem subjetiva, daremos continuidade por meio do primeiro resultado objetivo: segunda as pesquisas realizadas, todos os professores identificados pela cartografia possuem uma formação em FLE. Constatamos logo a importância dos estudos universitários para a realidade profissional do ensino de francês nesta região do Brasil. De fato, tal consideração encontra-se no foco da formação de professores de LE, fornecendo respostas para a pergunta feita pelo alunado de francês quando de seu ingresso na vida universitária.

É verdade que, entre as línguas estudadas nas referidas cidades e segundo nossa pesquisa nos estabelecimentos públicos, o francês é a língua com menor número de alunos em relação ao inglês e ao espanhol. No entanto, por ser *la langue de la réussite* a língua do sucesso (como tem sido divulgada), suscita sempre interesse e permanece associada não a uma noção de dominação, mas à ideia de uma reflexão contínua, plena de enriquecimento cultural. Essa quarta constatação evidencia que não podemos negar sua presença e sua importância para a formação intelectual e profissional de nossos jovens e adultos e, obviamente, de nossos futuros pesquisadores e professores de FLE.

Destacamos aqui a pertinência da lei número 9394/96 da LDBEN (BRASIL, 1996), que propõe o estudo de uma LE a partir do quinto ano ensino fundamental e segundo as possibilidades de cada instituição, conforme destacado por Galli (2011). Sabe-se que o inglês e espanhol são as línguas mais ensinadas por todas as razões que lhe são legítimas, como a primeira por ser considerada língua franca frente aos efeitos da globalização e, a outra, pela consideração igualmente inegável de sermos o único país lusófono em toda a América do Sul hispânica. Não se trata, portanto, de desconsiderar dados efetivamente pertinentes para a formação cidadã, mas é justamente por referenciar este pensamento que a pluralidade linguística é esperada, incluindo-se aí as línguas indígenas e outras que fazem a miscigenação de nosso imenso Brasil como o italiano, o alemão e o holandês, no caso particular de Pernambuco. O risco de um monopólio linguístico já foi discutido pelo *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE, 2005) e encontra-se em plena e oportuna discussão nos PCN, o qual afirma a importância do inglês e do espanhol para o mundo contemporâneo, mas preconiza igualmente a diversidade linguística.

Procurando orientar-se sob o jugo da referida lei, os projetos pedagógicos das escolas pesquisadas indicaram o desejo de inclusão do FLE em seus programas curriculares. Interessante observar que não se trata de um retorno do francês, mas de uma nova integração, dado que o modelo conceitual e metodológico anterior estaria fadado ao fracasso, segundo a nova abordagem contextualizada apresentada. Essa quinta constatação, revelando a necessidade de renovação, conduz ao sexto resultado: o francês está presente por meio de eventos escolares, tais como as 'feiras de ciências', os jogos de futebol, as músicas e os jogos virtuais através das TICE (Tecnologias da Informação e da Comunicação para o Ensino).

Vemos assim que os alunos das escolas públicas não estudarão francês de forma espontânea, esta sétima e última constatação mostra a necessidade de divulgação e estímulo para a aquisição desta LE. Nas mencionadas escolas, professores e alunos fixam cartazes, fazendo a promoção do francês nas salas de aula.

Algumas considerações finais

O LENUFLE, especificamente no projeto de pesquisa de cunho cartográfico em Recife e Olinda, aponta informações sobre a representação e realidade do francês nesta região do país. De fato, dentre as treze perguntas elaboradas foram apresentadas sete constatações devido à semelhança de suas respostas (7/13). Ativando o imaginário coletivo dos gestores, na Secretaria de Educação, e diretores, nas Escolas, foi possível avançar na indicação de resultados para a implementação de novos trabalhos, desfazendo representações limitadas da sociedade francesa ainda da ‘Belle Époque’. O que em si não é de todo negativo, mas não corresponde em absoluto aos preceitos atuais da francofonia e das abordagens mencionadas nas seções anteriores, a AA e a Abordagem Colaborativa.

O objetivo da presente reflexão, para além de compreender a distribuição geográfica do francês na região de Recife e Olinda, foi o de propor alternativas, conforme sugerido por Blanchet e Chardenet (2011), a fim de contribuir com a evolução da concepção metodológica sobre pesquisa e ensino em LE. Segundo De Carlo (1998), partindo-se da identidade do aluno, através da descoberta de sua cultura materna, o aprendente começa a familiarizar-se com os mecanismos de pertencimento comuns a toda e qualquer cultura. Quanto maior a consciência dos critérios de classificação de sua própria cultura, mais condições ele terá para reconhecer os princípios implícitos de divisão do mundo da cultura estrangeira.

O objetivo não é, portanto, exclusivamente pragmático, oferecer aos aprendentes meios para organizar seu discurso de maneira coerente, com fins de interação com estrangeiros, trata-se, sobretudo, de um processo formador “[...] *à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l’élève à supporter l’ambigüité de situations et de concepts appartenant à une culture différente*”¹⁷ (DE CARLO, 1998, p. 44). Dessa forma, o melhor conhecimento sobre o mundo francófono e uma efetiva introdução à competência intercultural trazem melhoras para o letramento do francês em nosso imenso país continental.

Ainda no âmbito da educação, processo infinitamente maior que o de ensino e aprendizagem, o que nos interessa é indicar que, ao seguir a perspectiva traçada no presente artigo, não se trata mais de transmitir e sustentar valores de uma sociedade

¹⁷ [...] saber desenvolver um sentimento de relatividade quanto as suas próprias certezas, que ajuda o aprendente a gerenciar a ambigüidade de situações e conceitos que se referem a uma cultura diferente. (DE CARLO, 1998, p. 44, tradução nossa).

superior que se erige em um modelo universal. A abordagem intercultural associada ao letramento em LE permite que se reconheçam diversidades que as línguas revelam, deixando distante o caos babilônico.

Acrescente-se também que na esfera das repercussões cognitivas e interculturais do processo de ensino e aprendizagem do LE, Puren (2009), em seu artigo que revisita a AA, afirma que “*Les théories cognitives actuelles amènent à considérer que la réflexion de l'apprenant sur son propre processus d'apprentissage améliore celui-ci*”¹⁸ (PUREN, 2009, p. 125), o que vem a corroborar nosso entendimento sobre a contribuição das LE em políticas linguísticas no Brasil.

Contemplando, por fim, a tríade universitária no contexto da presente discussão, a formação, a pesquisa e a extensão devem permear a trajetória acadêmica de todo jovem pesquisador e futuro profissional do FLE. Entendemos assim que o processo de ensino-aprendizagem passe necessariamente pela pesquisa-ação implicando uma série de variáveis que devem ser levadas em conta. Considerando que o ato de observar afeta a coisa observada, peculiaridade científica especialmente característica às ciências da linguagem, daí a singularidade de sua proposta metodológica e que tal reflexão encontra vez e voz na frase de Durand, o qual afirma que “[...] *nous ne sommes pas, ne serons jamais dans une Science exacte*” (DURAND, 1996 apud GALLI, 2013, p. 2281). A ideia de que não somos nem nunca estaremos no campo das ciências exatas convida a entendermos a potencialidade da pesquisa na área das humanidades, plena de subjetividades e representações.

THE NOTION OF INTERCULTURAL AND TEACHING- LEARNING PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES IN BRAZIL: REPRESENTATIONS AND REALITIES OF FFL

- **Abstract:** *Although the history of humanity is merged with the history of languages, studies related to the field of language sciences have been very recent. Several elements compose the broad field of human sciences, such as behavioral analysis and the sense of belonging and exclusion. Situated in this context, the epistemological reflection about Foreign Languages (FL) represents a sign of contemporaneity. This fact is maximized by its interdisciplinary character, making the lines that delimit the linguistic field research in FL very tenuous. The degree of variants of the object Language makes the research on teaching and learning highly complex due to the subjectivity it involves. Therefore, it is necessary to discuss issues such as representation and interculturalism in the research methodology. Such dimension allows some outlines for the development of linguistic research to be drawn, establishing an interface with the process of teaching and learning in FL. Cuq (2010), Puren (2009), Courtillon (1998) and De Carlo (1998) are some of the theoretical*

¹⁸ As teorias cognitivas atuais apontam que a reflexão do aprendente sobre sua própria aprendizagem torna o processo mais efetivo. (PUREN, 2009, p. 125, tradução nossa).

references on which this reflection is based on. Some representations related to literacy will be pointed out in order to highlight aspects related to the reality of current teaching of French as a Foreign Language (FFL) in Brazil.

- **Keywords:** Intercultural. Foreign Languages. Methodology. Representation. FFL. Literacy.

REFERENCIAS

AUBIN, S. ; GALLI, J. A. Motiver à l'enseignement du français au Brésil. **Le Français Dans Le Monde**. Paris, n.397, p. 34-35, jan./fév. 2015. Disponível em: <<http://www.fdlm.org/page-type-2/fdlm-397-janvier-fevrier-2015/>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

AUBIN, S. et al. O ensino de Francês Língua Estrangeira nas escolas públicas: ações para políticas linguísticas na rede municipal de Recife. In: SANTOS, W. P. et al. (Org.). **Cadernos de extensão 2014**: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Tecnologia, Trabalho. Recife: Ed. da UFPE, 2014. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proext/images/publicacoes/cadernos_de_extensao/2014/vol03.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015. p.330-341.

BEHRENS, M. A. Os paradigmas da ciência: a influência na sociedade e na educação. In: _____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 17-37.

BÉRARD, E. **L'Approche Communicative**. Paris: CLE International, 1991.

BLANCHET, P.; CHARDENET, P. (Org.). **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures**: approches contextualisées. Paris: Editions des Archives Contemporaines, Université de Rennes et Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 mai. 2015.

CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE. Comité de l'Éducation. **Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues**: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Didier, 2005.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade/línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CUQ, J.-P. **Dictionnaire de Didactiques du Français: langue étrangère et seconde.** Paris: CLE International, 2010.

COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE.** Paris: Hachette, 2003.

DE CARLO, M. **L'Interculturel.** Collection dirigée par Robert Galisson. Paris: CLE International, 1998.

GALLI, Joice Armani. Francês como Língua Estrangeira e como Língua Adicional: a diferença que multiplica. **Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, v.24, mai. 2014. Boletim 3, Revitalização do Ensino de Francês no Brasil. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15454203_14RevitalizacaoEnsinoFrancêsBrasil.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. A perspectiva contextualizada para futuros profissionais de FLE. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA, 8., Campina Grande. **Anais do VIII SELIMEL.** Campina Grande: UFCG, 2013.

_____. O ensino de FLE para crianças na rede pública escolar através da coleção Les petits philosophes: René Descartes et Sigmund Freud. In: ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ENSINO, 4, Campina Grande. **Anais do IV ENLIJE.** Campina Grande: UFCG, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/f420412418795e7c96ae6dfdb7c72355_465_230_.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. As línguas estrangeiras como política de educação pública plurilíngue. In: GALLI, J.A. **Línguas que botam a boca no mundo: reflexões sobre teorias e práticas de línguas.** Recife: Ed. da EDUFPE, 2011. p.15-36.

_____. Letramento: cultura e diversidade em políticas de ensino de LE. In: KURTZ, S. C. dos S.; MOZZILLO, I. **Cultura e Diversidade na Sala de Aula de Língua Estrangeira.** Pelotas: UFPEL, 2008. p.182-191.

MARTINET, A. **Éléments de linguistique générale.** Paris: Collection Armand Collin, 2003.

PUREN, C. La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In : LIONS-OLIVIERI, M.-L.; LIRIA, P. **L'approche actionnelle dans l'enseignement de langues.** Paris: Maison de Langues, 2009. p.119-137.

_____. **Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues.** Paris: Nathan: CLE International, 1988.

REDDY, M. J. The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and thought.** Cambridge: Cambridge University Press, 1979. p. 284-297.

REVUZ, C. A língua estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.213-230.

ROCHEBOIS, C. B. O despertar para a diversidade cultural: ensino de língua francesa a crianças em contextos variados. **Fólio**: Revista de Letras – Vertentes e Interfaces I: estudos linguísticos e aplicados, Vitória da Conquista, v.6, n.2. p.145-165, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/4559>>. Acesso em: 31 mai. 2015.

ROY, J.-L. **Qual o futuro da língua francesa?**: Francofonia e concorrência cultural no século XXI. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 2010.

SILVA, B. T. F. da S. Pour une pédagogie différenciée em classe de FLE: une sensibilisation à un regard anthropologique et dialogique lors de l'approche de l'autre. **Synergies Chili**, Sylvains-les-Moulins, n.9, p.87-101, 2013. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Chili9/Ticiane_Ferreira_da_Silva.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPÉCIAL francophonie 2013/2014. **Revista 'Ao Pé da Letra'**. Recife, EDUFPE, 2014. Volume Especial Francofonia. Disponível em: <<http://www.revistaaopedaletra.net/volume-especial-francofonia.html>>. Acesso em: 31 mai. 2015.

