

# As representações do brasileiro sobre a língua francesa e suas consequências no ensino para crianças e adolescentes: uma perspectiva bakhtiniana

**Gabriella Fraletti de Souza Rubbo**  
Universidade Federal do Paraná

**Deise Cristina de Lima Picanço**  
Universidade Federal do Paraná

**Resumo:** Partindo de uma perspectiva sócio-histórica e discursiva da linguagem, este artigo tem como objetivo avaliar como se constituem no Brasil as expectativas dos alunos em relação à língua francesa e seus possíveis efeitos sobre a aprendizagem. Há, no país, uma tendência ao enaltecimento desta língua que podemos observar ao avaliarmos, a partir da teoria desenvolvida pelos autores do Círculo de Bakhtin, as concepções historicamente construídas pelos sujeitos sobre o idioma francês. A reflexão que surge desta análise nos leva a questionar como este imaginário adentra as salas de aula por meio dos livros didáticos e é percebido, em especial, pelas crianças e adolescentes. Perguntamo-nos como estas representações podem afetar a maneira como estes sujeitos aprendem a língua e de que forma o processo de ensino-aprendizagem se relaciona com este imaginário.

**Palavras-chave:** língua francesa; representações; Bakhtin.

**Title:** Representations of Brazilians about the French language and their consequences for teaching children and teenagers: a Bakhtinian perspective.

**Abstract:** Based on a sociohistorical and discourse perspective of language, this article aims to assess how the expectations of students in Brazil are formed in relation to the French language and the possible effects that has on learning. In Brazil, there is a tendency to praise French, which can be observed through assessing historically constructed conceptions of said language based on the theory developed by authors from the Bakhtin Circle. The reflection arising from this analysis leads us to question how this idea enters the classroom through textbooks and how it is perceived, especially by children and adolescents. We wonder how this scenario can affect the way people learn the language and in which way the teaching-learning process relates to such an idea.

**Keywords:** french language; representations; Bakhtin.

## Introdução

Ao aprender uma língua estrangeira, ficamos todos suscetíveis às nossas próprias representações e às representações sociais acerca do idioma em questão e dos aspectos culturais nos quais este se insere. Uma análise dos momentos históricos que envolvem o ensino de línguas estrangeiras (doravante LEs) no Brasil nos mostra que a língua francesa quase sempre ocupou uma posição de destaque no rol das línguas ensinadas.

Esse dado, no entanto, exige uma reflexão sobre o papel que cada uma das línguas ocupou no imaginário brasileiro nesse amplo período. Algumas análises das campanhas publicitárias de escolas de idiomas nos mostram que, apesar de haver uma grande valorização do aprendizado de línguas, de modo geral, cada uma delas ainda é marcada por estereótipos mais ou menos estáveis (PICANÇO, 2013). Enquanto a decisão em aprender inglês e espanhol, nos dias de hoje, é geralmente relacionada à busca por uma melhor colocação no mercado de trabalho, alunos que optam pelo

francês geralmente reproduzem representações aparentemente cristalizadas da língua como símbolo de erudição e refinamento, que poderia servir de meio para atingir uma condição social e cultural de destaque.

Acreditamos que é possível melhor compreender como se constituiu e de que maneira é mantido este imaginário coletivo brasileiro à luz das ideias e conceitos desenvolvidos pelos autores integrantes do Círculo de Bakhtin. Estimamos, assim, que estas ideias permitem lançar um novo olhar sobre as representações sociais acerca da língua francesa no Brasil, representações estas que, por razões históricas, encontram-se igualmente presentes em diversos outros países. É provável também que esta perspectiva possibilite compreender de que maneira este conjunto de representações pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem da língua a que se relaciona, uma vez que, ao ser socialmente difundido, acaba tendo consequências na maneira como o francês é abordado pelos livros didáticos destinados ao seu ensino e pelos professores e alunos implicados neste processo.

Nas noções propostas e discutidas, repetidas e reiteradas nos escritos de Bakhtin e dos demais autores do Círculo, podemos perceber como alicerce para a nossa reflexão a noção de deformação subjetiva por meio da linguagem num processo contínuo de diálogo com as diversas vozes sociais que nos perpassam. De acordo com Bakhtin (2015, p. 135), “o processo de formação ideológica do homem é um processo de assimilação seletiva das palavras dos outros”. Para o autor,

em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressão do autor (BAKHTIN, 2003, p. 318).

Uma vez que tratamos aqui de representações sociais potencialmente constitutivas de um discurso coletivo, entendemos que este princípio unificador das reflexões bakhtinianas nos fornece uma base heurística bastante esclarecedora na busca de uma melhor compreensão de como e porque estas representações acontecem e quais seriam suas possíveis consequências do ponto de vista pedagógico.

Os autores do Círculo desenvolveram, portanto, a noção de que “*a consciência individual é um fato socioideológico*” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2010, p. 35). A formação da consciência de cada indivíduo se dá, desta forma, no processo de interação social, já que todo conteúdo semiótico transmitido por meio da linguagem se constitui no encontro entre os interlocutores. Transferindo este conceito para a problemática que aqui nos interessa, é possível afirmar que a maneira como se concebe a língua francesa nos dias de hoje é fruto da forma como, ao longo do tempo, os indivíduos construíram socialmente seu olhar sobre esta língua e sua cultura de origem.

Acreditamos ser interessante fazer uma breve análise histórica de como a língua francesa se difundiu em um primeiro momento em seu país de origem e, em seguida, em outras localidades onde foi introduzida seja como idioma imposto pelo processo de expansão colonial ou como língua estrangeira dotada de prestígio por seu caráter inicialmente aristocrático. Estes dados servirão como pano de fundo para explicitar as particularidades que o francês acabou por adquirir ao chegar no Brasil, especialmente do ponto de vista das concepções dos sujeitos a seu respeito e das influências destas no processo de ensino-aprendizagem.

### **Língua francesa, língua de prestígio: um breve histórico**

Há, segundo Hagège (2006), três períodos distintos na história da expansão da língua francesa notadamente no continente europeu e, em seguida, como resultado do processo de colonização, também nos demais continentes. São esses três períodos: a Idade Média, que se situa entre o final do século XI e o início do século XIV, contemplando aquilo que o autor

denomina francês medieval; o período do francês clássico, que se estende do início do reino de Luís XIV ao final do século XVIII; e a fase que vai de meados do século XIX ao início do século XX, correspondendo ao francês moderno.

Durante a Idade Média, havia no território que hoje reconhecemos como a França diversos povoamentos que comunicavam-se cada um com um dialeto próprio. Em uma pequena província situada em torno de Paris, estabeleceu-se uma variedade linguística denominada *francien* que, por razões políticas relacionadas à centralização progressiva do poder real nesta região, passou progressivamente a ser a língua nacional de referência, em detrimento de outros dialetos. Estes tornaram-se aquilo que se denomina pejorativamente em francês como *patois*, ou seja, variedades linguísticas minoritárias suplantadas pela língua de referência (CAPDEVILLE, 2008). Neste contexto, o francês constituiu-se enquanto dialeto utilizado por um grupo de indivíduos socialmente favorecidos, sendo considerado desde então como uma língua de refinamento e de elegância.

Alguns séculos mais tarde, com a unificação do poder real, a criação da imprensa por Gutemberg, as conquistas de territórios no continente americano e a evolução dos meios de circulação e de trocas comerciais, o idioma sofreu um processo de expansão considerável. Por meio da promulgação da ordenação de Villers-Cotterêts, em 1539, o rei Francisco I impôs o uso do francês nos âmbitos jurídico e administrativo (CAPDEVILLE, 2008). A partir do século XVII, o aumento do poder e do prestígio franceses frente a outros países, fizeram da língua de Molière o idioma da diplomacia, substituindo o latim nos tratados firmados entre nações. Este século viu também um processo de depuração da língua para torná-la conforme ao ideal de refinamento da aristocracia europeia, possibilitando a intensificação da sua expansão para além das fronteiras da França, ainda que sempre dentre as camadas mais privilegiadas da sociedade (HAGÈGE, 2006). A partir do século XVIII, o estudo do francês como língua estrangeira se difunde progressivamente seguindo o movimento de estreitamento das relações comerciais entre as nações (PICANÇO, 2003).

É importante também ressaltar o papel desempenhado pela corte francesa neste contexto. De fato, “a partir de Paris, os mesmos códigos de conduta, maneiras, gosto e linguagem difundiram-se, em variados períodos, por todas as cortes europeias” (ELIAS, 1993). Isto se deve ao fato de que as cortes nascentes nos demais países europeus tomavam como referência a nação que detinha mais poder à época, buscando alinhar-se ao hábito inerente à corte francesa de difundir maneiras e linguagem rebuscadas para se diferenciar dos extratos inferiores da sociedade. Sendo assim, ainda de acordo com Elias (1993), surge a noção de “civilidade” como forma de demarcação e de reforço de uma hierarquia social, tomando a França (e consequentemente a língua francesa) como referência.

Por muito tempo perdurou a ideia da universalidade do francês e dos valores que somente ele poderia veicular (CUQ e GRUCA, 2006). O século XIX vê a expansão colonialista que leva o idioma, já como elemento de dominação, e portanto não necessariamente como um ideal de beleza e de refinamento, para os demais continentes com a implantação da escola laica e obrigatória principalmente em países africanos. É, portanto, em especial neste período, que se tem início o ensino da língua francesa em outros países. A fundação de instituições como a Aliança Francesa no final do século é reveladora de uma vontade nacional de levar a cultura francesa para além de suas fronteiras (HAGÈGE, 2006). Entretanto, é preciso aguardar a chegada do século XX para que o francês se torne a língua de todos os franceses e para que se consolide, de fato, seu ensino institucionalizado como língua estrangeira.

No Brasil, predominou por muitas décadas o ensino do latim como língua culta, tal qual o implantaram os jesuítas logo no início do processo de colonização. Somente no final do século XVIII, o francês torna-se concorrente do latim no país, ainda que com reservas, uma vez que era passível de veicular ideais revolucionários. No entanto, a associação entre língua francesa e prestígio intelectual já era difundida, posto que também na colônia a instrução escolar destinava-se a poucos privilegiados, a língua estrangeira servindo, neste caso, para promover uma educação essencialmente erudita (PICANÇO, 2003).

O francês adentra o sistema de ensino brasileiro em 1809, visando uma comunicação efetiva com membros de outras nações após a abertura dos portos. Alguns anos mais tarde, em 1837, é fundado o Colégio D. Pedro II, instituição de referência no país por quase um século, cujo currículo se pautava no modelo de ensino francês, priorizando uma educação de cunho clássico e humanista (PICANÇO, 2003). Vale aqui ressaltar que, nesse contexto, “entre lições de civismo e moral, os alunos eram conduzidos aos textos literários franceses, uma vez que ter acesso a esses textos era essencial num mundo em que a França era um referencial literário e cultural” (PIETRARÓIA, 2008). Podemos tomar este fato como indicativo das representações encontradas até hoje no imaginário brasileiro, já que por muito tempo perdeu a ideia de que a cultura francesa deveria ser para o Brasil um modelo a ser seguido.

A língua tornou-se, desta forma, um meio para as classes dominantes manterem seu prestígio e poder, sendo ensinada na escola secundária durante seus sete anos com uma carga horária que podemos hoje considerar como bastante elevada (PICANÇO, 2003). Além disso, ensinava-se em francês conteúdos de história, geografia e ciências, situação esta que permaneceu em muitas escolas até 1960. A relevância do pensamento francês para a formação intelectual brasileira no século XX pode ser igualmente exemplificada pela importância que assumiram as missões francesas que trouxeram ao país intelectuais como Roger Bastide e Claude Lévi-Strauss quando da fundação da Universidade de São Paulo na década de 1930 (GIRAUD, 2012).

Entretanto, já no início do século XX, ocorre uma gradativa diminuição do interesse por este idioma devido a fatores diversos, como a importante onda de imigração proveniente de outros países e o crescimento de um ideal nacionalista, que fez com que se intensificasse um desejo de preservação da língua portuguesa enquanto símbolo da identidade nacional (CAMPOS, 2006). Somou-se a isso o aumento da importância do inglês no contexto da comunicação internacional em um mundo que se torna progressivamente globalizado, fazendo com que os currículos escolares brasileiros passem a contemplar majoritariamente esta língua estrangeira em detrimento do francês (GIRAUD, 2012).

Neste contexto, o francês é mantido ainda por algum tempo na grade curricular das escolas. Esse quadro fica inalterado até 1961, quando as Línguas Estrangeiras deixam de ser obrigatórias no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 4.024. O francês permanece, no entanto, nas grades das escolas ginasiais até meados da década de 1970 (PICANÇO, 2003), primeiro pela força de sua representação hegemônica como língua de cultura e depois por uma questão trabalhista: havia professores concursados para essa disciplina lotados nas escolas.

O francês, assim como as demais LEs, volta a fazer parte da rotina das escolas na década de 1980 com a criação dos centros de línguas em vários estados do país, mas não consegue permanecer nas grades curriculares. Por força das reformas curriculares das décadas de 1970 e 1980, até a chegada da LDB de 1996, o inglês passou a ser hegemônico nas grades curriculares do ensino médio e fundamental da Escola Básica. Esses acontecimentos levaram a língua francesa a sofrer, ao longo das últimas décadas, o que poderíamos denominar um decréscimo do seu prestígio em termos de oferta escolar. Isto se reflete principalmente na ausência da disciplina nas matrizes curriculares atuais da grande maioria das escolas públicas e particulares brasileiras, contrariamente ao que ocorria no passado.

Recentemente, no entanto, com a criação do programa Ciência sem Fronteiras e a concessão de bolsas de estudos a alunos do ensino superior para realizarem intercâmbio universitário em diversos países, dentre os quais a França, o interesse pelo aprendizado do idioma parece progressivamente voltar a crescer, aumentando a procura dos cursos de francês para fins acadêmicos nas universidades. De fato, as últimas estatísticas divulgadas pelo programa demonstram que a França é o terceiro país para o qual foram destinadas mais bolsas de estudo de graduação e pós-graduação até 2013, ficando atrás somente dos Estados Unidos e de Portugal. Adicionalmente podemos citar que os programas canadenses destinados à atração de imigrantes fizeram com que aumentasse a demanda por cursos de francês destinados àqueles que desejam se candidatar ao processo de imigração para a província de Québec, que coloca o conhecimento da língua francesa como uma de suas principais exigências.



O que chama nossa atenção nesta trajetória é o fato de que a discurso segundo o qual a língua francesa representa um objeto de desejo, por assim dizer, para muitos indivíduos, parece não ter sido abalada. Não se trata, todavia, de qualquer desejo, mas de uma busca pelo outro que se dá em muitos casos por meio do aprendizado da língua. Este fato gera necessariamente consequências relevantes do ponto de vista do ensino e da aprendizagem que valem a pena ser discutidas.

### **As concepções sobre a língua francesa e seus efeitos na aprendizagem**

Partimos do pressuposto que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é determinado pelo que constitui o sujeito nos níveis social e individual (HASHIGUTI, 2003). Isso nos leva a considerar a dimensão discursiva como indispensável para a compreensão de tal problemática.

Bakhtin afirma que o enunciado, por ele considerado como a unidade da comunicação verbal por oposição à oração, é “um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 291) e comporta sempre um componente axiológico, ou seja, um juízo de valor. Sendo assim, para ele, é na experiência verbal decorrente da interação permanente entre os indivíduos, e na consequente confrontação dos enunciados de cada um com a alteridade, que se constituem nossos discursos. É como se, de fato, assimilássemos constantemente a palavra alheia. Neste âmbito, as representações construídas pelo aluno sobre a língua estrangeira que aprende nos permitem perceber diversas características da identidade desses sujeitos (GRIGOLETTO, 2003, p. 223). Podemos, assim, inferir que todo estudo que se proponha a investigar a relação entre representações sociais acerca da cultura e da aprendizagem, passa necessariamente pela questão da identidade.

Em se tratando de identidade, a questão torna-se ainda mais complexa. Se, assim como Castelotti e Moore (2002), partirmos do pressuposto que as representações sociais acerca das línguas estrangeiras interferem no ato de ensinar e de aprendê-las, podemos, conseqüentemente, deduzir que o fato de a língua francesa ser vista como

um ideal de beleza e de refinamento deve constituir ora um fator de motivação para alunos e professores, ora um elemento de desestímulo para ambos, uma vez que pode representar um patamar inatingível de conhecimento a ser alcançado, além de possivelmente causar, em alguns alunos, uma certa decepção ao descobrirem que *ainda que se jachic, o francês não é perfeito*.

Sendo assim, e levando-se em conta que a identidade em uma perspectiva bakhtiniana é constituída por inúmeras vozes, não podemos negligenciar que “a língua estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração” (CORACINI, 2003, p. 149). Enquanto o medo é passível de gerar um bloqueio da aprendizagem e do encontro com o outro por meio da língua estrangeira, fazendo com que a aprendizagem não necessariamente se dê de maneira agradável e eficaz, a atração constitui-se enquanto um fator de motivação que tende a favorecê-la. Interessante é perceber que, tanto em se tratando de medo como de atração, observa-se o mesmo “desejo do outro, desejo de plenitude que move o amor ou o ódio, a aprendizagem ou a resistência a uma determinada língua” (*ibid*, p. 150). Torna-se necessário, então, compreender esta relação do sujeito com este “outro” para determinarmos como se constrói a motivação ou a resistência ao aprendizado de uma língua estrangeira.

Conforme pudemos observar ao fazermos uma breve análise histórica da trajetória da língua francesa e do seu ensino, trata-se de um idioma que sempre foi associado no Brasil a um ideal de cultura e erudição. A sociedade absorveu, portanto, a ideia reproduzida há séculos atrás na França e em outros países de que esta língua serve como passaporte para acessar um universo considerado superior culturalmente. Estas concepções acabam por constituir “verdades nas quais o sujeito da educação, em fase de ensino ou de aquisição da língua, acredita, colaborando para a manutenção de um discurso homogêneo e positivo sobre a França” (MIRANDA, 2012, p.13). Não podemos tampouco esquecer que a mídia e a publicidade desempenham, neste caso, um papel de extrema relevância. Não raro deparamo-nos com telenovelas, filmes e campanhas publicitárias

que associam de maneira direta o universo da língua francesa a um mundo de privilégios e de privilegiados.

Bakhtin (1992) afirma que as palavras dos outros que perpassam nossos enunciados podem ser por nós não somente assimiladas, mas também reestruturadas e modificadas. Para o autor, “todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito” (BAKHTIN, 2015, p. 48). Sendo assim, o processo contínuo de diálogo entre as diferentes vozes que nos cercaram no passado e nos cercam no presente nos fazem reelaborar constantemente nossa subjetividade. Podemos nos questionar, então, quais seriam, além da sociedade e da mídia, as demais vozes que participam da construção deste imaginário popular.

Em se tratando de uma língua estrangeira, falar de vozes providas da família torna-se relativo uma vez que este fator depende da história pessoal de cada um. Podemos pensar, também, em vozes institucionais, uma vez que, estando em um país que possui relações *a priori* neutras do ponto de vista político com os países francófonos, é natural que assimilamos sem muitas críticas o discurso valorativo das instituições que promovem o ensino da língua francesa no exterior. Ademais, cabe lembrar que o Brasil e a França vem estabelecendo diversos acordos – sobretudo no meio acadêmico – que demonstram haver uma relação mútua de respeito e reconhecimento entre os dois países. As vozes provenientes das esferas mais elevadas de poder são, portanto, neste caso, essencialmente positivas.

Entretanto, por mais que consideremos a relevância de todas as vozes já citadas na constituição das representações sociais que aqui nos interessam, não podemos ignorar a importância das vozes provenientes do universo da educação: os autores que lemos, nossos colegas de formação e os professores que nos acompanham ao longo do percurso de toda e qualquer aprendizagem desempenham um papel primordial na construção de nossa consciência individual acerca dos diversos objetos do conhecimento. No que diz respeito às línguas estrangeiras, a importância

destas vozes parece ser ainda mais marcante, já que se trata do aprendizado de uma forma de linguagem que traz consigo uma bagagem cultural imensurável. A sala de aula torna-se, desta maneira, um espaço privilegiado de construção coletiva de sentidos e de valores que poderiam potencialmente reestruturar e modificar as palavras dos outros comumente disseminadas dialogicamente na sociedade.

Estudos discursivos que buscam analisar os enunciados proferidos por professores de língua francesa destacam que, na grande maioria dos casos, estes caracterizam a língua objeto de ensino positivamente, utilizando-se de um vocabulário que define o francês dentro de uma ótica de *beleza, encantamento, prazer e identificação pessoal* (VERGUEIRO, 2009). Os docentes tendem também a reconhecer a queda do prestígio do idioma nas últimas décadas, mas reforçam a permanência de um caráter elitista. No entanto, isto parece não influenciar negativamente sua prática profissional, uma vez que muitos concebem sua função como transformadora ao relacionarem os aspectos positivos que enxergam na língua a uma responsabilidade de necessariamente transmiti-los aos alunos no momento de ensinar o idioma. A consequência deste fato no discurso dos alunos é uma tendência ao enaltecimento da identidade nacional francesa (MIRANDA, 2012), o que, conforme apontamos, pode ter tanto efeitos positivos como consequências negativas para a aprendizagem.

Para além da importância do papel do professor na manutenção de um discurso relativamente estável acerca da língua, outro elemento com frequência presente nas salas de aula e que pode conformar a maneira como os alunos a percebem são os livros didáticos adotados em diversos contextos de ensino de francês como língua estrangeira. Em muitas coleções de manuais disponíveis no mercado, é frequente a presença de documentos que tratam a língua francesa e o universo com o qual ela se relaciona não do ponto de vista da diversidade, da pluridiscursividade e da interculturalidade, mas sim a partir de uma ótica com frequência estereotipada e homogeneizante.

Os adultos que aprendem este idioma estão plenamente inseridos na rede discursiva que tende a enaltecê-lo. Acreditamos que, neste caso, o livro

didático funciona como um reforço adicional destas representações. Indagamo-nos, contudo, a respeito do papel que os manuais adotados no ensino da língua francesa podem assumir perante as crianças e os adolescentes, já que entendemos que há uma diferença entre esses sujeitos e os adultos no que diz respeito à relação que estabelecem com os enunciados difundidos socialmente, uma vez que estes participam ativamente da formação de sua consciência individual. Bakhtin (2015, p. 139) afirma que

Para a vida ideológica independente, a consciência desperta cercada em um mundo de palavras dos outros, das quais ele [o discurso ideológico do outro] a princípio não se destaca; a distinção de sua palavra e da palavra do outro, de seu pensamento e do pensamento do outro acontece bem mais tarde.

Podemos deduzir, assim, que há, em meio aos jovens, uma tendência à repetição e à reiteração da palavra alheia proveniente essencialmente da família, da mídia e da escola. Se os adultos apresentam a mesma tendência a reproduzir os enunciados veiculados na sociedade, qual a diferença fundamental entre estes dois públicos de alunos no caso do ensino da língua francesa? Entendemos que, já que Bakhtin afirma que a distinção entre a palavra própria e a palavra alheia *acontece bem mais tarde*, a escola poderia promover reflexões junto aos jovens que os fizessem reconsiderar os discursos difundidos socialmente acerca desta língua e reformulá-los consoante outras perspectivas. Isto não isenta os cursos de línguas destinados aos adultos de promoverem o mesmo tipo de discussão, mas o potencial transformador de fazê-lo junto aos jovens parece ser de extrema relevância, já que torna-se possível entrever mudanças direcionadas ao futuro.

Se considerarmos que o livro didático desempenha um papel importante na construção e na reiteração das concepções difundidas acerca de um idioma, perceber a maneira como ele aborda a língua e a cultura à qual ela se relaciona torna-se de grande relevância para os docentes implicados no ensino do francês. Apresentamos, então, a seguir, uma breve análise de livros didáticos de língua francesa destinados ao público infantil

e adolescente, buscando perceber como eles se relacionam com as representações constitutivas dos discursos brasileiro sobre esta língua.

### **As representações do idioma francês difundido em livros didáticos para crianças e adolescentes**

Para compreender como a língua francesa e a cultura a ela relacionadas são apresentadas em livros didáticos utilizados no ensino para crianças e adolescentes, realizamos uma breve análise de alguns exemplares, fundamentada na teoria do Círculo de Bakhtin, de duas coleções de manuais. São elas: *Alex et Zoé*, volumes 1 e 2 (SAMSON, 2010) e *Amis et Compagnie*, volumes 1 e 2 (SAMSON, 2008).

Adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva na análise dos livros didáticos implica em percebê-los como objetos culturais que participam do processo de construção coletiva de práticas discursivas nas esferas escolar e cotidiana, concepção esta que provém do diálogo com as áreas do letramento e da sociologia da leitura (BUNZEN, 2008). O livro didático é compreendido, neste sentido, como um gênero do discurso. A particularidade deste gênero reside, contudo, na sua constituição, posto que ele abarca vários outros gêneros, “construindo sua própria identidade e seu estatuto através da mixagem” (*ibid*, 2008), já que nele estão presentes documentos dos mais diversos gêneros.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 279), os gêneros do discurso correspondem a “tipos relativamente estáveis” de enunciados utilizados pelos sujeitos nas diferentes esferas da comunicação verbal. Apenas nos comunicamos, falamos e escrevemos, por meio dos gêneros do discurso, já que possuímos um vasto repertório de gêneros que evoluem historicamente com a sociedade e normalmente são utilizados sem que nos dêmos conta de sua existência. Para Bakhtin (2003, p.301), estes gêneros nos são dados “quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática”, já que eles são organizadores da nossa fala. Assim, compreender o livro didático enquanto gênero do discurso significa percebê-lo como

historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação sócio-histórica de produção, retira seus temas (os objetos de ensino carregados de valor ideológico), formas de composição para uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do Ministério) e um estilo didático próprio (BUNZEN, 2008).

Para Moreira (2013, p. 158), o uso de livros didáticos no ensino de francês para crianças e adolescentes justifica-se, em grande parte, pela atratividade deste material, que “muitas vezes, lembra um guia turístico, repleto de desenhos coloridos e fotos”. Vale lembrar, todavia, que seu uso costuma limitar-se à esfera privada de ensino, já que, conforme discutido anteriormente, o francês não mais detém a relevância que possuía no passado na constituição das grades de disciplinas das escolas públicas. Há projetos que o inserem dentre as disciplinas propostas em caráter de contraturno nas escolas da rede pública, mas, devido ao seu alto custo, os livros didáticos normalmente não são utilizados nestes casos. Eles podem servir, nestes contextos, como suporte para consulta pelos professores ao elaborarem suas aulas.

No entanto, ainda de acordo com Moreira (2013, p. 159), ao invés de auxiliar na formação docente, “ao propor conteúdo, progressão, exercícios e até mesmo como avaliar, acaba por ‘facilitar’ demais o seu trabalho. Não há lacunas para o docente preencher a partir da sua experiência e percepção”: sua voz é apagada. Para além da dependência que o livro didático gera, entendemos que ele acaba por impor uma visão de mundo que frequentemente não é questionada pelo professor, fazendo com que este se torne um mero transmissor dos discursos difundidos pelo manual. Esta questão revela-se ainda mais preocupante se considerarmos que

os manuais usados por crianças e adolescentes são universalistas, concebidos para faixas etárias: criança, adolescente, adulto. Neles há uma indicação de níveis: iniciante, intermediário, avançado. E só; não levam em conta especificidades culturais, linguísticas, profissionais. Essa concepção de livro didático é pouco ou nada adequada para responder às exigências do contexto educacional contemporâneo.

Um contexto de afirmação da diversidade que leva em conta diferentes interesses sociais e culturais (MOREIRA, 2013, p. 159).

O livro *Alex et Zoé 1* (SAMSON, 2010) é destinado a crianças de 7 a 10 anos que nunca aprenderam francês. Trata-se de um manual originalmente publicado em 2001 e que foi reeditado em 2010, quando acrescentou-se ao livro um livreto que aborda aspectos culturais. O livro didático é constituído quase que somente por desenhos e fotografias, sendo que somente há texto nos títulos, enunciados de exercícios e nas histórias em quadrinhos. Estas fecham cada uma das unidades e retomam os conteúdos trabalhados a partir da adaptação de histórias normalmente conhecidas das crianças por se basearem nos contos de Charles Perrault (“Chapeuzinho vermelho”, “A bela adormecida”, “O gato de botas” etc.). É interessante notar que, com exceção da última unidade, que trata de uma viagem a Paris, e do livreto anexo, nenhuma outra parte do livro trata de aspectos culturais relacionados à língua francesa. Esta, aliás, é tratada de forma quase que instrumental, já que o objetivo é trabalhar basicamente o vocabulário em torno de determinado tema.

O livro *Alex et Zoé 2* (SAMSON, 2010) funciona como uma sequência do manual anterior e sua estrutura não difere muito em relação a ele. As histórias em quadrinhos baseiam-se, neste caso, em fábulas de Jean de La Fontaine e há uma presença mais importante da língua escrita, ainda que esta normalmente se limite a palavras isoladas ou pequenas frases. O trabalho a ser realizado a partir deste livro passa, inclusive, do nível da palavra àquele da frase, mas permanece descontextualizado em relação a situações reais de produção. Os aspectos culturais relacionados à língua são abordados no livreto complementar e restringem-se à realidade da França geralmente de um ponto de vista hierárquico, colocando-o numa relação ligeira e positivamente acima da cultura materna, seja qual for. Não são tratadas questões relativas à francofonia institucional e à presença da língua francesa em outros países. Permanece, portanto, um discurso homogeneizante da língua e da cultura do outro.

A coleção *Amis et Compagnie* (SAMSON, 2008) é destinada a adolescentes a partir de 11 anos e, por possuir a mesma autoria que *Alex et*



*Zoé*, apresenta uma estrutura similar. Também nesta coleção, cada unidade de trabalho é finalizada com uma história em quadrinhos que retoma os conteúdos trabalhados. Provavelmente no mesmo intuito de promover um contato entre os aprendizes e a literatura francesa, estas histórias baseiam-se em livros conhecidos: *Os três mosqueteiros*, de Alexandre Dumas, no volume 1, e *Les Misérables*, de Victor Hugo, no volume 2. Assim como era o caso na coleção anterior, o objetivo aparenta ser o de adaptar o enredo no intuito de reutilizar as estruturas linguísticas trabalhadas, o que torna essas adaptações distantes do seu contexto original e frequentemente artificiais. A língua é tratada em todo o livro dentro de uma perspectiva que podemos considerar como estruturalista, já que concentra-se no trabalho com palavras e frases prontas a serem repetidas e memorizadas. Da mesma forma que na coleção destinada a crianças menores, há uma progressão do nível 1 para o nível 2 que passa do âmbito da palavra ou da frase curta para o da frase mais extensa, sendo que todas elas estão sempre desconectadas de um contexto real de produção. Os poucos textos que podemos encontrar no volume 2 não são autênticos e promovem também uma reutilização dos conteúdos linguísticos trabalhados.

Aparentemente, estas coleções apostam no estudo, ainda que descontextualizado, das obras clássicas da literatura como um trabalho com a cultura. Ao descontextualizar tais obras e tratar o conteúdo linguístico de maneira formal, as coleções operam uma dicotomia semelhante à proposta por Saussure e os formalistas que o sucederam, entre *langue* (abstração formal e sistêmica) e *parole* (as enunciações simples ou complexas efetivadas pelos falantes). Ao operar essa dicotomia, perpetuam uma concepção normativista de língua, em que o modelo de uso está baseado nas formulações de poetas e prosadores clássicos, numa reinvenção da metodologia tradicional. O problema, reiteramos não é o fato de tratar de obras clássicas, ao contrário, é o fato de descontextualizá-las e tomá-las como exemplos para construção de um conhecimento abstrato da língua, descolado de suas implicações discursivas e ideológicas.

Esta perspectiva vai de encontro à concepção de língua defendida pelos autores do Círculo de Bakhtin, para quem “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN;

VOLOSHINOV, 2010, p. 99). Portanto, parece não haver sentido em promover um ensino calcado em palavras e frases soltas, despidas de um contexto de produção que faz com que elas sejam portadoras de múltiplos sentidos e valores. Tal abordagem afasta das salas de aula a discussão sobre a diversidade que constitui todas as esferas da vida em sociedade, transmitindo a ideia de que há somente uma forma de se expressar por meio de uma língua e que esta é completamente neutra. Ainda neste sentido, Bakhtin afirma que:

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um maximum de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. Por isso a língua única exprime as forças da unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural (BAKHTIN, 2015, p. 40).

Em relação à problemática que discutimos aqui, esta ideia de centralização parece reforçar as concepções já tão presentes no discurso brasileiro que vê na língua francesa um universo de valores uniformes e estáveis a serem atingidos quando se aprende este idioma. Para os autores do Círculo, a palavra estrangeira desempenha, de fato, um papel extremamente relevante no processo de formação das civilizações. Segundo Bakhtin e Voloshinov (2010, p. 105), isto “fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a ideia de *poder*, de *força*, de *santidade*, de *verdade*”. É necessário, portanto, que se discuta acerca destas questões nos cursos destinados à formação docente. Os futuros professores precisam estar conscientes destes fatos para adotarem uma postura consciente do potencial transformador de seu papel quando do questionamento acerca da veracidade dessas concepções em sala de aula.

Acreditamos que o problema não reside somente na propagação de uma ótica centralizadora a respeito da língua pelos livros didáticos, mas sim no fato de não haver uma efetiva discussão acerca deste tema por parte dos professores. Livros didáticos são, afinal, um bom suporte para as aulas. O

que ocorre, no entanto, é que há uma tendência de segui-los como se fossem detentores da verdade sobre a maneira como a língua deve ser ensinada, assumindo um caráter que Moreira (2013, p. 159) define como não formativo para os professores. Para esta autora,

Os autores de métodos parecem, nos últimos anos, esforçar-se para apresentar uma língua esvaziada de ideologia, uma língua neutra que não desagrade a ninguém. Se por um lado, como afirma Bakhtin, isso não é possível, por outro, pode ser viável em um ambiente artificial, no qual as relações não aconteçam de fato e sim em um contínuo faz de conta. Contudo, sabemos que essa situação forjada em sala de aula não pode se perpetuar por muito tempo. Para que o aprendizado aconteça, é preciso que a língua seja conhecida fora dessa redoma de vidro, em todas as suas possibilidades, mesmo que isso inclua o “ruído”, a má-compreensão, o mal-entendido, afinal, todos esses aspectos fazem parte do universo da comunicação (MOREIRA, 2013, p. 161).

A análise dos manuais de francês que apresentamos anteriormente nos permitiu constatar que há em sua maneira de abordar a língua e a cultura em que está inserida uma concepção que as percebe como sendo únicas, deixando de lado todas as múltiplas linguagens socioideológicas que as constituem e que formam aquilo que Bakhtin (2015, p. 41) denomina heterodiscurso. Moreira (2013, p. 159) também percebeu em suas análises de livros didáticos de francês para crianças e adolescentes que estes apresentam uma tendência crescente de universalização e, conseqüentemente, de superficialidade. Não há, nestes manuais, elementos que despertem a curiosidade dos aprendizes, provavelmente porque, ao manterem-se neutros, afastando a pluralidade cultural, eles perdem seu potencial de promover o diálogo com o outro, tornando-se um mero inventário de dados a serem indefinidamente repetidos.

Não se trata, contudo, de simplesmente descartar os livros didáticos nas escolhas metodológicas que são feitas para o ensino de idiomas para crianças e adolescentes. Eles podem e devem ser utilizados, mas os professores que deles fazem uso precisam estar conscientes da artificialidade com que a língua é neles abordada. Assim, eles podem

efetivamente conduzir os alunos a perceber que toda língua é muito mais complexa do que aparenta ser, o que, no ensino de francês para crianças e adolescentes, pode ser feito complementando o trabalho proposto pelos manuais com documentos autênticos e situações reais de produção da língua que não só auxiliam no processo de aprendizagem, como promovem a conscientização dos alunos acerca da multiplicidade de sentidos possibilitada pela língua estrangeira.

Tal abordagem favorece também um trabalho que leve a interculturalidade e o plurilinguismo para dentro das salas de aula, desconstruindo os estereótipos e modificando os enunciados frequentemente reiterados acerca da língua e da cultura. De fato, para Bunzen (2008), a seleção de determinados objetos de ensino quando da elaboração de um livro didático produz enunciados relativamente estáveis “cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimentos sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem”.

No que se refere à língua francesa e especialmente ao seu ensino para crianças e adolescentes, torna-se necessário, portanto, refletir a respeito da concepção da língua e da cultura presente nos livros didáticos utilizados para este fim. Fazer esta reflexão não significa modificar de imediato um discurso difundido há séculos acerca deste idioma, mas sim reconhecer que a sala de aula é um espaço de promoção da diversidade linguística e cultural e de desconstrução de ideias pré-concebidas. Tal concepção do ensino de língua revela-se necessária se desejamos promover uma formação integral e humana dos sujeitos. Em especial, se tratamos do público infanto-juvenil.

### **Considerações finais**

Acreditamos que a manutenção de uma relativa estabilidade das representações sociais acerca da língua francesa no nosso país no decorrer das últimas décadas deve-se ao fato de que elas são constantemente

reiteradas (PICANÇO, 2013) não só na sociedade como um todo, mas também, e hoje em dia principalmente, dentro das salas de aula de língua estrangeira. Esta estabilidade enunciativa repetida inúmeras vezes acaba por impedir uma reformulação, mesmo que sutil, dessas concepções, deixando de apresentar aos sujeitos que se propõem a aprender esta língua sua inserção em uma realidade social efetivamente complexa e heterogênea. Permanecem assim os estereótipos, as ideias pré-concebidas e os enunciados apriorísticos que reificam o que há de mais vivo e mutável na sociedade: a linguagem. Além do engessamento de um ensino e de uma aprendizagem que poderiam fundamentar-se em uma abordagem realmente viva, discursiva e multicultural da língua, a permanência deste imaginário possivelmente limita o acesso ao aprendizado do francês por muitos sujeitos ao fazer com que questionem a relação identitária que possuem com sua própria cultura, podendo este questionamento influir negativamente sobre a aprendizagem.

Defendemos, portanto, que esta transformação precisa ocorrer de dentro do universo da sala de aula de língua estrangeira para fora. Ao trazer a discussão sobre as representações sociais acerca da língua francesa para as aulas, questionando inclusive os posicionamentos dos livros didáticos adotados, é possível que, na interação entre os sujeitos professores e aprendizes, comecem a nascer novos olhares sobre a língua: olhares mais realistas, desmistificados, que favoreçam de fato a aprendizagem pelos mais diversos indivíduos ao lhes mostrar que uma língua não deveria constituir um ideal, mas sim um meio de acessar e produzir a cultura em seu sentido mais amplo.

Considerando que metodológica e didaticamente o ensino de línguas não deve ser encarado como o domínio de uma ferramenta, mas como uma prática formativa, torna-se, então, necessário desenvolver uma nova visão de ensino baseada nos conceitos de pluridiscursividade e de interculturalidade. Nesta abordagem, segundo Janzen (2008, p. 72), “o mundo idílico e idealizado e o discurso unitário deveriam dar espaço a uma percepção mais plural da outra sociedade/cultura”.

Se os conceitos acerca da linguagem discutidos pelo Círculo de Bakhtin nos permitiram melhor compreender como se deu e o que representa atualmente para nós todos, o imaginário coletivo acerca da língua francesa no Brasil, então acreditamos que eles podem nos fornecer igualmente os subsídios necessários para reavaliarmos a maneira como este idioma vem sendo abordado na prática por alunos e professores. Se soubermos fazer da sala de aula em língua estrangeira um espaço efetivo de diálogo, de alteridade e de interação social, possivelmente poderemos desmistificar discursos que muitas vezes afastam o sujeito de um aprendizado efetivo, pleno de significações.

## Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Teoria do Romance I: A estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BUNZEN, C. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: *Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira I SILID*. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16.

CAMPOS, C. M. *A Política da Língua na Era Vargas*. Proibição do Falar Alemão e Resistências no Sul do Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

CASTELOTTI, V.; MOORE, D. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Conseil de l'Europe, Strasbourg: DGIV, 2002.

CAPDEVILLE, J. Petite histoire de la langue française. *Analele Universitatii din Craiova, Seria Stiinte Filologice, Lingvistice, XXX/1-2*, p. 27-32, 2008.

CORACINI, M. J. (org). *Identidade e Discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CUQ, J-P.; GRUCCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble:PUG, 2006.

ELIAS, N. *O processo civilizador: Formação do estado e civilização*. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2 v.

ESTATÍSTICAS e Indicadores do Programa Ciência sem Fronteiras. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação / Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/estatisticas-e-indicadores>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

GIRAUD, A. C. B. Discursos e estilos de docentes de FLE e a influência da cultura francesa na formação da sociedade brasileira. *Non Plus – Revista discente da área de francês / USP, São Paulo, Ano 1, nº 02, p. 75-87, 2012.*

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 223-235.

HASHIGUTI, S. T. *Subjetividade brasileira e aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo discursivo*. 2003. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

HAGÈGE, C. *Combat pour le français: au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris: Editions Odile Jacob, 2006.

JANZEN, H. E. Concepções de cultura e o ensino de línguas estrangeiras modernas. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B.; HORN, G. B. (Orgs.). *Diálogos e perspectivas*. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 63-76.

MIRANDA, A. Z. Heterotopia e subjetivação: a representação nacional francesa nos discursos do sujeito da educação. 2012. 241f. Dissertação

(Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2012.

MOREIRA, H. C. A. Abrindo-se para o mundo: adolescência, literatura e língua estrangeira. 2013. 334 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

PICANÇO, D. C. L. *História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003.

\_\_\_\_\_. O papel da mídia nas representações sociais da língua estrangeira como garantia de sucesso profissional e ascensão social. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 10, p. 22-47, 2013.

PIETRARÓIA, C. C. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. *Revista Estudos Linguísticos*. v. 37 (2). São Paulo, 2008, p. 7-16.

SAMSON. C. *Alex et Zoé 1 – Méthode de français*. CLE International, 2010.

\_\_\_\_\_. *Alex et Zoé 2 – Méthode de français*. CLE International, 2010.

\_\_\_\_\_. *Amis et Compagnie 1 – Méthode de français*. CLE International, 2008.

\_\_\_\_\_. *Amis et Compagnie 2 – Méthode de français*. CLE International, 2008.

VERGUEIRO, T. O. N. *Professores de francês apesar de tudo: o papel das representações sociais nessa história de persistência*. 2009. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.