

Africanicídio? Uma problematização do ensino de variedades dos franceses africanos nos cursos de FLE em Goiânia / Africanicide? Une problématisation de l'enseignement de variétés des français africains dans les cours de FLE à Goiânia

*Samuel Rufino de Carvalho**

Professor substituto do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorando em Relações Internacionais pelo Instituto de Relações Internacionais (IRI) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Ciência Política com ênfase em Relações Internacionais pela Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Federal de Goiás (UFG), também com bolsa CAPES. Graduado em Letras - Francês, pela Faculdade de Letras da mesma instituição. Graduado em Relações Internacionais pela UFG.

 <http://orcid.org/0000-0002-0146-9658>

*Iury Aragonez da Silva**

Mestrando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado em Relações Internacionais e em Letras: Inglês pela mesma instituição. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

 <http://orcid.org/0000-0001-7107-1824>

*Alexandra Almeida de Oliveira*****

Professora Associada na Universidade Federal de Goiás. Doutora em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da FL/UFG. Doutora em Linguística Aplicada: Estudos da Tradução, pela Vrije Universiteit Brussel. Foi bolsista FAPEG. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos da Tradução e da Interpretação (GETRADI/UFG) e do Núcleo de Iniciação à pesquisa científica na Educação Básica (NICEB/UFG). Tem se dedicado, especificamente, a pesquisas sobre Tradução literária e literatura africana de expressão francesa.

 <http://orcid.org/0000-0002-9816-8383>

Recebido em: 25 jan. 2023. **Aprovado** em: 21 mar. 2023.

*

 samuel.rufino@academico.ufpb.br

**

 iuryaragonez@discente.ufg.br

 alexandra@ufg.br



10.5281/zenodo.7909673

Como citar este artigo:

DE CARVALHO, Samuel Rufino; ARAGONEZ, Iury; DE OLIVEIRA, Alexandra Almeida. Africanicídio? Uma problematização do ensino de variedades dos franceses africanos nos cursos de FLE em Goiânia. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 12, n. 1, 25-47, abr, 2023.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o ensino de variedades africanas nas aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE) em Goiânia. Para este fim, utilizou-se como base teórica a abordagem intercultural. Essa abordagem é importante para a pedagogia linguística por reafirmar a necessidade de trabalhar com diferentes identidades sem desvalorizar as outras. Trata-se de respeitar culturas, crenças, modos de vida, sem perder de vista o lado didático do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, o ensino de FLE a partir de um ponto de vista intercultural nas escolas de línguas de Goiânia não deveria desconsiderar a África e toda sua contribuição francófona e cultural. A fim de verificar as características do ensino-aprendizagem de FLE, com relação às variedades africanas, em Goiânia, este estudo se apoia em uma metodologia qualitativa, por meio de entrevistas com cinco professoras de diferentes instituições dessa cidade. Os resultados mostram que as professoras encontram obstáculos em incluir a África às aulas de FLE. A África nunca é o centro; quando aparece, é antes o diverso, o exótico, o diferente. Assim, argumentamos a existência de um africanicídio, ou seja, o apagamento das africanidades nos cursos de FLE. As razões mencionadas incluem o contexto sócio-cultural, as questões econômicas e os suportes técnicos. Como considerações finais do estudo, argumenta-se que as/os professoras/es não são as/os culpadas/os; pelo contrário, elas/eles são a resistência contra uma estrutura educacional construída por uma violência neocolonial que invade livros, métodos, instituições, produções artísticas, línguas e formas de ensino do francês.

PALAVRAS-CHAVE: Francês como língua estrangeira; Interculturalidade; Variedades africanas; Africanicídio; Goiânia.

RÉSUMÉ

Cet article a pour but de discuter l'enseignement des variétés africaines dans les cours de français langue étrangère (FLE) à Goiânia. Pour cela, la base théorique se penche sur l'approche interculturelle. Cette approche est importante pour une pédagogie linguistique car elle réaffirme le besoin de travailler de différentes identités sans dévaloriser d'autres. Il s'agit de respecter les cultures, les croyances, les modes de vie, sans perdre de vue le côté didactique de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, un enseignement du FLE à partir de l'interculturel dans des écoles de langues à Goiânia ne pourrait pas déconsidérer l'Afrique et toute sa contribution francophone et culturelle. Pour vérifier les caractéristiques de l'enseignement-apprentissage du FLE, en ce qui concerne les variétés africaines, à Goiânia, cette étude s'appuie sur une méthodologie qualitative, à partir des entretiens réalisés avec cinq enseignantes d'institutions distinctes de cette ville. Comme résultats, on constate que les enseignantes trouvent des obstacles pour arriver à un enseignement centré sur l'Afrique francophone. L'Afrique n'est jamais le centre ; quand elle y apparaît, elle est plutôt le divers, l'exotique, le différent. Ainsi, nous argumentons l'existence d'un africanicide, c'est-à-dire l'effacement des africanités dans les cours de FLE. Les raisons mentionnées comprennent le contexte socio-culturel, les questions économiques et les supports techniques. Comme conclusion de l'étude, il est argumenté que les enseignant.e.s ne sont pas les coupables ; du contraire, elles/ils sont la résistance contre une structure éducationnelle réglée par des violences néocoloniales qui envahissent les manuels, les méthodes, les institutions, les productions artistiques, les langages et les formes d'enseigner le français.

MOTS-CLÉS : Français langue étrangère ; Interculturalité ; Variétés africaines ; Africanicide ; Goiânia.

1 Introdução

Ao longo dos anos, o ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE) tem se apoiado em diferentes metodologias, desde a chamada abordagem tradicional até a intercultural. Elas são um guia para um processo de ensino-aprendizagem baseado na ciência e na reflexão. Elas

também refletem as características socioculturais, políticas e econômicas de uma época. No entanto, essas teorias-base de ensino nunca são neutras. Assim, o FLE não surge simplesmente como uma disciplina, ele traz consigo traços de disputas culturais e econômicas desencadeadas pelo neocolonialismo.

Dessa forma, o principal objetivo deste trabalho é problematizar as características coloniais nas classes FLE em Goiânia a partir de uma abordagem intercultural. O objetivo central inclui a reflexão sobre o ensino de variedades africanas nas aulas de FLE. As seguintes perguntas orientaram este estudo: Como a África é abordada nas aulas de FLE? Quais são as principais barreiras para se acessar as variedades africanas? Existem questões sociais, culturais, econômicas, estruturais etc. que impedem ou atrapalham o empenho de uma abordagem de ensino voltada à África francófona? Qual é o papel dos/as professores/as nesse processo?

O argumento inicial indica que existe uma falta de uso de variedades africanas nos cursos de FLE. O apagamento da África é evidente nos métodos de ensino de línguas, bem como em diversas áreas socioculturais. Por essa razão, usamos o termo Africanicídio como uma referência aos epistemicídios das africanidades catalisados principalmente pelas neocolonialidades. Os traços do africanicídio estão presentes, às vezes mais, às vezes menos, na tradição de ensino de FLE. Cunhamos esse termo, africanicídio, a partir de duas concepções proveniente do campo dos estudos socioculturais: a africanidade e o epistemicídio.

Africanidade refere-se a tudo que pertence direta ou indiretamente à cultura africana. São os traços culturais que percorrem os artefatos africanos presentes em toda parte das sociedades. A africanidade compreende o conjunto de características culturais, históricas, sociais, políticas e econômicas que definem a identidade africana e a distinguem de outras. Está frequentemente associada ao orgulho e à celebração da riqueza e da diversidade das culturas africanas, bem como à resistência, à opressão e à dominação colonial e pós-colonial. Ela também pode ser concebida como uma visão do mundo, uma forma de observar e experimentar o mundo que enfatiza a solidariedade, o humanismo e a unidade africana. Sua inspiração provém do trabalho de vários intelectuais africanos como Cheikh Anta Diop, Chinua Achebe, Frantz Fanon, Fatou Diome, Ngugi wa Thiong'o, Wangari Maathai, Wole Soyinka, assim como de numerosos pesquisadores das ciências sociais e de estudos africanos.

Epistemicídio, também conhecido como epistemicídio cultural, refere-se à destruição sistemática ou à marginalização dos conhecimentos, das habilidades e das culturas de grupos sociais ou povos inteiros. Compreende um ato de violência cultural destinado a apagar,

desvalorizar ou silenciar formas de conhecimento consideradas ilegítimas, inferiores ou perigosas por aqueles que detém poder. Epistemicídio pode ser cometido involuntariamente ou intencionalmente por instituições educacionais, governos, mídias ou grupos sociais dominantes. Essa noção foi desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos (2016) para descrever os efeitos da colonização sobre as culturas e o conhecimento dos povos colonizados.

Nosso objetivo consiste também em verificar a que nível e por quais razões esse apagamento da África se (re)produz em escolas de Goiânia. Assim, este artigo está dividido em três partes. A primeira parte apresenta uma discussão sobre diferentes metodologias de ensino de FLE, com ênfase na abordagem intercultural. A segunda trata da metodologia de pesquisa e dos resultados alcançados. A terceira parte indica algumas considerações não-finais.

2 As metodologias de ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE): da civilização francesa à interculturalidade

Os primeiros métodos e metodologias de ensino de FLE baseavam-se principalmente na literatura, que era considerada pelos editores e autores de livros didáticos como “o mais alto nível de expressão cultural e artística de um país” (DE CARLO, 1998: 29). Assim, o ensino de FLE visava divulgar as características eruditas da língua, reforçando a concepção ocidental de que a literatura francesa era uma das mais ricas do mundo. A língua era ensinada por meio de textos literários. Por causa disso, as abordagens metodológicas arregaçavam-se de um ensino cru, vazio e “neuro”, visto que a contextualização, a linguagem cotidiana e as nuances linguísticas eram substituídas pelo chamado francês culto (DE CARLO, 1998). A linguagem coloquial não era o foco. Nesse contexto, o principal objetivo dos primeiros livros didáticos de ensino de francês não era compartilhar a língua e suas diversidades francófonas, mas divulgar a cultura francesa, a sociedade, a política, as artes, em suma, a civilização francesa, especialmente de Paris. Era uma escolha política para mostrar ao mundo o que deveria ser copiado para se alcançar o progresso e o desenvolvimento.²

A partir desses movimentos editoriais e políticos, catalisados principalmente pelo advento da Aliança Francesa em 1883, o ensino de FLE enraizou-se nessa ideia civilizatória à qual nós,

² Nessa época, por exemplo, foi lançado o livro *Cours de langue et de civilisation française*. Escrito por Mauger e publicado pela editora Hachette entre 1953 e 1959, esse livro visava a ensinar o FLE com base nos costumes e hábitos franceses. Para mais detalhes, ver De Carlo (1998).

professores, devemos resistir para alcançar uma prática profissional intercultural e, sobretudo, decolonial³. Silva (2021) defende a necessidade de romper com uma tradição de ensino centrada na França, o que denomina como francocentrismo.

Apesar da dificuldade de sistematizar a evolução das metodologias de ensino de FLE, Puren (1998) e Cuq e Gruca (2005) a dividiram em quatro eixos principais: a metodologia tradicional (do século XVI ao XIX), a metodologia direta (surgida no século XX), as metodologias audiovisuais (criadas durante a Segunda Guerra Mundial) e a abordagem comunicativa (a partir de 1980). Atualmente, vários métodos, metodologias e abordagens apoiam o processo de ensino-aprendizagem de línguas, incluindo a abordagem accional (GIRARDET, 2011) e as competências interculturais (BLANCHET, 2007; GALLIEN, 2000).

Três pontos devem ser enfatizados no concernente à divisão das metodologias: i) apesar da tentativa de sistematizá-las cronologicamente, elas podem coexistir em diferentes tempos, espaços e contextos; ii) a valorização de uma abordagem depende da instituição de ensino, dos/as professores/as, dos/as estudantes, da sociedade, dos contextos e das línguas ensinadas etc.; iii) essa divisão apresenta, por si só, uma visão ocidental e colonialista do ensino de línguas estrangeiras, uma vez que a maioria dos teóricos citados pelos estudos de FLE, por exemplo, são de origem francesa, como Puren, Blanchet, Cuq, etc. Como outro exemplo, a revista *Le Français dans le Monde*, modelo base para o ensino de FLE, provém, igualmente, da França.

No entanto, não retomamos essa sistematização/divisão teórica das metodologias para reafirmar uma narrativa específica do ensino de FLE. Pelo contrário, fazemo-lo para destacar as implicações ocidentais e neocoloniais arraigadas ao ensino e à teorização de FLE, mesmo em um contexto acadêmico. Assim, o objetivo principal desta seção resume-se na seguinte frase: todas as abordagens teóricas/metodológicas de FLE incluem, às vezes mais, às vezes menos, implicações neocoloniais e ocidentais. Entretanto, é a partir de uma educação crítica e reflexiva que se pode resistir e confrontar as concepções civilizatórias e neocoloniais de língua.

A interculturalidade, apesar de sua origem teórica ser ocidental, oferece concepções de língua e estratégias de ensino-aprendizagem que podem contribuir para essa educação crítica. Por essa razão, a próxima seção enfatiza os benefícios de um ensino de FLE pautado na interculturalidade. Porém, embasar-se nessa perspectiva não nos impede de ir além dela, de corroborá-la com outras estratégias de ensino. Isso não significa recorrer ao que Puren (1994)

³ Partilhamos a noção de Borelli, Silvestre e Pessoa (2020, p. 303, tradução nossa) de que uma educação decolonial “nos força a reconhecer que nossa práxis ainda é guiada pelas marcas de uma estrutura de poder colonial, historicamente instituída em nossas vidas e reproduzida socialmente em diferentes esferas.”

chama de ecletismo na didática de língua: o entrelaçamento de métodos. Pelo contrário, significa perceber que as teorias são feitas por alguém e para alguém com propósitos diferentes. Ou seja, consiste em assumir que as teorias não são abstrações concretas, reais e fiéis do mundo, mas uma forma de difundir ideologias.

Posto isso, salientamos que a ideologia seguida neste estudo é baseada no ensino-aprendizagem de FLE com base em uma pedagogia crítica de caráter intercultural. Reafirmamos que o ensino do francês sempre terá características de “colonialidades” e que o papel dos/as professores/as é o de enfraquecer as imposições culturais, a violência, os preconceitos etc., vindos do Norte, do Ocidente. Trata-se de combater o eurocentrismo e os etnocentrismos, o francocentrismo e os epistemicídios. Nosso principal argumento, portanto, pretende destacar que, vindo de uma universidade federal, onde prevalece o ensino crítico, com muitas discussões antieurocêntricas, além de pertencermos a um país do Sul global, nosso ensino de FLE não deve centrar-se apenas na França. Os outros professores de Goiânia compartilham das mesmas concepções, tendo em vista que nossas origens são semelhantes?

2.1 A interculturalidade: do choque cultural ao ensino crítico de FLE

A Europa é um continente muito diversificado em termos de contato entre línguas estrangeiras. Isso não significa que outros continentes não tenham essa riqueza linguística. Pelo contrário, a África é conhecida por ser uma das regiões com a maior variedade de línguas. No entanto, o que torna o “velho continente” tão único é a palavra *estrangeiro*. O contato cultural entre pessoas de diferentes nações é extremamente acentuado graças a fatores como a facilitação da circulação de pessoas da União Europeia (UE), a densidade migratória intensificada principalmente por razões sóciopolíticas entre o Norte e o Sul global, o histórico de guerras que contribuiu para os movimentos migratórios de pessoas (por exemplo, a Segunda Guerra Mundial, as guerras/crises atuais como na Líbia, Síria ou Ucrânia), etc.

Assim, nessa conjuntura europeia, o choque entre diferentes nacionalidades se apresenta em distintos contextos da vida social. Nas escolas, isso é bastante evidente e, às vezes, tratado como um problema: como ensinar estudantes com origens tão diversas? Como lidar com as questões socioculturais resultantes do contato cotidiano? Para os teóricos, então, a alternativa

seria recorrer a metodologias de ensino destinadas a compreender a relação entre um (a França) e o outro (o estrangeiro) nas áreas pedagógicas (MEDEIROS; CHIANCA, 2017).

A partir desse contexto, introduziu-se a concepção de competências interculturais. Consoante Porcher (2004, p. 117, tradução nossa), o “intercultural, em oposição, ao multicultural [...] implica o intercâmbio entre várias culturas, a comunicação, a interpretação, o enriquecimento cultural”. O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deixa esse choque cultural ainda mais visível. Uma abordagem intercultural para uma pedagogia linguística consiste em reafirmar uma identidade sem desvalorizar outras. Trata-se de “respeitar cada cultura, cada crença, cada modo de vida, [de] caminhar para uma possível mistura de culturas sem abandonar a própria identidade” (PORCHER, 2004, p. 118, tradução nossa).

Salienta-se que, apesar da escolha da abordagem intercultural, temos reservas quanto a ela. O que nos interessa aqui se refere à própria concepção de “um e outro”. No início da implementação dessa abordagem nos cursos FLE, o idioma francês foi concebido como “o um”, a língua de referência, enquanto “os outros” eram o estrangeiro, o diferente, o estranho. Desse modo, essa metodologia era, antes de tudo, uma pedagogia que visava compreender e considerar essa mestiçagem, mas, ao mesmo tempo, deixando a língua francesa e a França como modelo. Claramente, esse não era o objetivo das propostas iniciais dos teóricos da abordagem intercultural, mas o contexto sociopolítico levou essa abordagem a esse caminho (DE CARLO, 1998). No entanto, essa hierarquia tornou-se presente nos cursos de FLE em diferentes níveis.

Apesar dessa ressalva, acreditamos que a abordagem intercultural é a que melhor se adequa à nossa posição como professores/as de línguas estrangeiras. Algumas das razões que nos levaram a adotar essa abordagem são, em primeiro lugar, a sua intenção de incluir o outro. Dessa forma, é dada atenção à riqueza presente em cada pessoa, ou seja, valorizam-se a “cultura, gostos, conhecimentos [...], crenças, tradições, etc.” (DESMESERETS, 2001, p. 150). Nas aulas de línguas estrangeiras, isso é ainda mais notório. Podemos, por exemplo, mencionar as vantagens psicológicas de levar essa abordagem aos cursos de FLE: a valorização do/a aluno/a – de sua língua e de sua cultura materna, bem como daquelas que ele/ela possa vir a conhecer –, o que torna as aulas mais leves e mais adequadas ao processo de ensino-aprendizagem; o destaque ao *savoir-faire* (saber fazer) e *savoir-être* (saber ser) do/a aluno/a, o que contribui para sua autonomia e motivação. Além disso, as recompensas filosóficas/éticas também são apreciáveis: a interculturalidade tenta valorizar o humanismo, a tolerância, a aceitação e a apreciação das diferenças (DESMESERETS, 2001).

Em segundo lugar, destacamos os benefícios afetivos, cognitivos e comportamentais do ensino baseado na interculturalidade apontados por Gallien (2000). As dimensões afetivas dizem respeito às formas pelas quais os/as estudantes reagem ao contato com outras culturas. A abordagem intercultural é uma ferramenta capaz de diminuir as desregulações emocionais que podem ser suscitadas pela proximidade com outras práticas, crenças, costumes etc. Por exemplo, as regras de cortesia em relação à pontualidade são extremamente diferentes se compararmos o Reino Unido com o Brasil. No Brasil, já se espera que mesmo os compromissos de trabalho, como as reuniões, não sejam extremamente pontuais. Entretanto, em alguns lugares, como no Reino Unido, os atrasos são inaceitáveis. Assim, a interculturalidade, além de simplesmente introduzir, exemplificar e mostrar essas diferenças, também serve como uma ferramenta para ajudar os/as alunos/as a lidar com os sentimentos que podem surgir nessas situações. Frustração, raiva, timidez, medo, constrangimento... são alguns exemplos de emoções comuns quando se tem contato com uma cultura diferente.

A dimensão cognitiva consiste precisamente em deixar os/as estudantes conscientes dessas diferenças culturais e fornecer-lhes estratégias pragmáticas capazes de tornar a comunicação menos árdua. Dessa forma, a interculturalidade ajuda o estudante a reconhecer e lidar com desentendimentos e quiproquós. É um tipo de metalinguagem na qual os/as alunos/as são motivados a identificar e falar sobre tais problemas. No exemplo anterior, se houve um mal-entendido com a regra de cortesia referente à pontualidade, uma boa estratégia é explicar ao/ anfitrião/ã as diferenças culturais entre seus países. Isso poderia aliviar os desgastes emocionais e tornar o encontro mais agradável.

No que diz respeito à dimensão comportamental, Gallien (2000) acrescenta que na sala de aula o foco recai maioritariamente sobre os aspectos comunicativos. No entanto, também é necessário chamar a atenção dos/as estudantes para a importância de (re)conhecer o “outro” para além da forma de falar, do sotaque e do vocabulário. A interculturalidade auxilia o processo de ensino-aprendizagem da língua a se edificar sobre os diferentes tipos de comunicação, para além da verbal. Conhecer um vocabulário específico para pedir ajuda no aeroporto é uma competência; identificar as reações, expressões físicas e entoações do “outro” é uma competência ainda mais aprofundada.

A importância da interculturalidade para o ensino-aprendizagem de FLE é evidente, mesmo que, por vezes, contraditória. Entretanto, como fazer isso? Como falar sobre o “outro” sem se envolver em preconceitos? Como superar as contradições dessa abordagem? Ensinar um

vocabulário ou um ponto de gramática é razoavelmente simples, mas como ensinar conteúdos linguísticos e comunicativos inseridos em uma cultura? Estamos ensinando ou aprendendo uma cultura? Ou nem um nem outro? Essas perguntas orientam as teorizações a partir da abordagem intercultural. A seção seguinte visa a abordar algumas delas com o objetivo de percorrer por algumas possibilidades de promover o ensino de FLE para além da França.

2.2 O intercultural: da prática à resistência

O primeiro passo para um ensino intercultural de FLE consiste a não se fixar tão somente no livro didático. Concordamos que os manuais de idiomas são ferramentas práticas e bem desenvolvidas que fornecem metodologias baseadas em teorias de ensino que recorrem a anos de estudo. Não podemos deixar de lado o processo e as dificuldades envolvidas na criação de um manual linguístico: tópicos, públicos-alvo, conteúdos, materiais e suportes técnicos compõem os desafios na elaboração de um livro didático. No entanto, além desse trabalho teórico e criativo, há também implicações econômicas e políticas. Os livros didáticos mais utilizados pertencem a grandes editoras com mercado em todo o mundo. Como desenvolver um livro didático que possa ser adaptado a cada estudante? Um/a estudante de língua árabe tem o mesmo caminho de aprendizado que um/a estudante de língua portuguesa? Para que um livro didático possa ser vendido a diferentes tipos de alunos/as, ele torna-se muitas vezes superficial, evitando temas culturais profundos e controversos. De igual forma, observa-se estratégias econômicas para vender a cultura francesa por razões turísticas, o que se encontra presente em quase todo material de ensino de FLE, especialmente os de níveis iniciantes.

O fator político também é considerável. Na primeira seção, mencionamos a importância política da Aliança Francesa: ser um apoio às estratégias governamentais de *soft power*. Ou seja, a partir do livro didático, as Alianças Francesas apresentam a França ao resto do mundo. Por exemplo, em Goiânia, as outras escolas de idiomas costumam escolher livros didáticos que têm como referência os adotados na Aliança Francesa da cidade.

Então, como se desprender dessa ferramenta didática? Cabe aos/as professores/as promover outros meios para alcançar um ensino-aprendizagem intercultural. Por isso Gallien (2000, p. 23, tradução nossa) afirma que “documentos autênticos terão um lugar privilegiado nessa metodologia [abordagem intercultural]”. Materiais autênticos são tudo aquilo que não foi produzido

com um propósito pedagógico, mas que é (re)utilizado para esse fim. Por exemplo, o propósito de um texto de imprensa não é ensinar um idioma, porém, pode ser adaptado para uma aula de idioma a partir de objetivos de ensino específico. Em resumo, materiais autênticos são aqueles originalmente dirigidos a falantes de um idioma (WILKINS, 1976).

Sobre a relação entre interculturalidade e materiais autênticos, De Carlo (1998, p. 55, tradução nossa) assinala que “para adquirir essa competência, que, portanto, não se limita mais ao nível da língua, é necessário revisitar a velha ideia de civilização em favor de uma abordagem da cultura que foi definida como antropologia”. Assim, “a utilização de documentos autênticos” (DE CARLO, 1998, p. 56, tradução nossa), apesar de algumas críticas e diferentes concepções do significado de autenticidade, permanece como o meio mais acessível em uma sala de aula FLE para o ensino intercultural.

Entre os tipos de documentos autênticos, a pesquisadora Pinheiro-Mariz (2011) elegeu o texto literário como uma fonte privilegiada para suscitar debates nas salas de aula de FLE, a fim de promover espaços de questionamento sobre várias questões sociais. Segundo a pesquisadora, o Brasil e os países da África Central possuem algumas semelhanças em termos de história e geografia (vegetação, clima...). Nosso país e o continente africano têm sido vítimas da expansão territorial europeia: sofreram durante um longo período o peso ostensivo da colonização exploradora.

Consoante Pinheiro-Mariz (2011), a partir da literatura produzida na África, é possível estabelecer correlações entre a história brasileira (e por que não americana?) e a dos países dos continentes africanos. É imperativo chamar a atenção dos/as estudantes para as correspondências existentes entre nosso continente e o continente africano. É necessário aproveitar esses laços entre essas nações e mostrar aos/as estudantes uma realidade mais parecida com a sua própria. Vale mencionar aqui que, quando os portugueses invadiram o Brasil, a África ainda não havia sido dividida entre as nações europeias (essa divisão ocorreu em 1895, no âmbito da Conferência de Berlim). Sendo assim, muitas pessoas que viveram na parte da África mais tarde colonizada pela França e Bélgica foram trazidas ao Brasil. Portanto, levar essa parte do mundo para o seio da discussão é essencial para conhecer as raízes culturais de uma parte importante de nosso povo, que contribuiu muito para a formação cultural desta nação.

Além disso, para Pinheiro-Mariz (2011, p. 359), a inclusão da “Literatura-Mundo” deve “favorecer o debate sobre diversas questões, tais como processos de colonização e de descolonização linguística”. A oportunidade de nos aproximar dos países africanos francófonos

nos permite problematizar as questões existentes no Brasil sobre nossa própria variedade de português, que também é considerado inferior ao de Portugal. Com documentos como esses, temos as ferramentas para mostrar aos/as estudantes os preconceitos existentes em nosso país e para discutir o racismo estrutural resultante de nossa colonização e da escravidão imposta pelos colonizadores e perpetuada pelas elites. Ao mesmo tempo, os equívocos e as ideias falseadas associados às religiões de origem africana podem ser abordados.

Outros tipos de recursos, incluindo livros educativos, também devem ser acessados com o objetivo de promover uma perspectiva intercultural de ensino-aprendizagem; entretanto, cabe ao professor a adaptação do que estiver disponível.

Gallien (2000) oferece exemplos de conteúdos que podem ser apreciados a partir da ótica da interculturalidade. As duas linhas (objetivo linguístico/comunicativo e objetivo intercultural) do Quadro 1 apresentam a ideia do autor. No entanto, acrescentamos uma terceira linha, a fim de contribuir com uma perspectiva intercultural para um ensino mais crítico: o que denominamos como *objetivo intercultural crítico*.

Quadro 1 – A utilização da abordagem intercultural nos cursos de FLE

Abordagem	Exemplo 1	Exemplo 2	Exemplo 3
Objetivo linguístico / comunicativo	Vocabulário de cores / concordância dos adjetivos	Dizer/compreender as horas	Vocabulário de relações familiares e sociais e adjetivos possessivos
Objetivo intercultural	Os diferentes significados e conotações das cores	Comparação entre horários oficiais e pessoais	Descobrir os indícios culturais
Objetivo intercultural crítico	As implicações de gênero, os sexismos e os preconceitos engendrados nas escolhas das cores.	A relação das diferentes classes sociais com o tempo. O capitalismo e a economia do tempo.	Os diferentes conceitos de família, os tipos de família etc.

Fonte: Elaborado pelos/a autores/a com base em Gallien (2000).

O objetivo intercultural crítico também aspira a discutir as dissemelhanças culturais, assim como a violência catalisada por essas diferenças. Não significa a concepção de uma outra abordagem, mas o reafirmamos como uma terceira categoria para mostrar que às vezes até mesmo as discussões interculturais podem ser superficiais, como a proposta por Gallien (2000).

O objetivo principal deste artigo, como supracitado, consiste em problematizar as características coloniais nas classes FLE em Goiânia a partir de uma abordagem intercultural. Em

outras palavras: onde está a África francófona nos cursos de FLE em Goiânia? Podemos falar sobre diferentes concepções de família, relações entre classes sociais, sexismo, racismo, preconceito... na classe de FLE sem mencionar a África? Se as aulas de FLE não abordam tais temas, a interculturalidade cai por terra. Se tratam, mas não mencionam a África, não oferecem um grau satisfatório de interculturalidade. Ao afirmar isso, parte-se do pressuposto de que todos os/as professores/as possuem como aparato teórico a interculturalidade. Esse não é o caso. No entanto, nosso argumento apoia-se na noção de que os cursos de formação de professores de FLE em Goiânia possuem características interculturais e, portanto, essa abordagem deveria estar relativamente presente nos cursos de FLE. A próxima seção apresenta um contexto do ensino de FLE em Goiânia. Em primeiro lugar, são relatadas as escolhas metodológicas. Em seguida, o material empírico e os resultados encontrados.

3 Metodologia e material empírico

Para se ter um panorama geral do ensino-aprendizagem de francês em Goiânia, foram selecionadas seis instituições, três privadas e três públicas. Das instituições privadas, uma se dedica apenas ao ensino de FLE (instituição A), a outra oferece cursos de francês, inglês e espanhol como línguas estrangeiras (instituição B) e a última é uma escola regular, do maternal ao ensino médio (instituição C). No que diz respeito às instituições públicas, uma também consiste em uma escola de ensino regular, do maternal ao ensino médio (instituição D), a outra é um projeto de extensão universitária para o ensino de línguas estrangeiras de uma universidade (instituição E) e a última compreende uma universidade (instituição F). As instituições serão referidas pelas abreviações IA, IB, IC, ID, IE e IF.

Em termos metodológicos, esta é uma pesquisa qualitativa baseada em entrevistas, uma vez que elas são um apoio para “descobrir um nível mais profundo de informação com o objetivo de identificar os significados, os processos e os contextos” nos quais uma realidade está inserida (LANDMAN; CARVALHO, 2016, p. 21, nossa tradução). O objetivo é analisar as respostas dos/as professores/as a fim de identificar sua relação com o ensino do francês africano. Procura-se refletir sobre a relação entre a interculturalidade e o ensino do FLE nas instituições de Goiânia. No que diz respeito às implicações éticas, esta pesquisa conta com o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa, número 4.933.538, por se tratar de um estudo associado ao ser humano.

Para a seleção dos/as entrevistados/as, as coordenações das instituições foram contatadas com o intuito de selecionar os/as participantes de uma forma menos tendenciosa. Em geral, os/as coordenadores/as simplesmente forneceram os contatos de professores/as, deixando a seleção a nosso critério. Os/as entrevistados escolhidos/as foram aqueles/as que estavam disponíveis para participar das entrevistas. Em resumo, cinco professoras contribuíram para o estudo, pertencentes a seis instituições (ver Quadro 2). Uma primeira característica do ensino de FLE em Goiânia é o número de instituições onde as professoras trabalham, especialmente no caso do mercado privado. Com exceção de duas entrevistadas, que possuem uma carreira estável em instituições públicas, as outras trabalham e/ou já trabalharam em várias instituições. Portanto, há cinco participantes e seis instituições. As participantes serão identificadas pelas abreviações P1, P2, P3, P4 e P5.

Outrossim, uma segunda indicação da característica do ensino de FLE em Goiânia encontra-se no gênero: a maioria dos/as professores/as são mulheres. As entrevistadas têm entre 24 e 45 anos de idade, com experiência em ensino de FLE variando de quatro a 22 anos. Elas são licenciadas em Letras: Francês ou Letras: Português - Francês. As perguntas e respostas foram em português. O quadro a seguir resume as informações das participantes.

Cadre 2 – Informations des participantes

Participantes	Idade	Gênero	Raça	Formação	Experiência profissional	Tempo de experiência	Instituição atual	Período na instituição
P1	24	Mulher	Parda	Letras: Francês	Estágio em um projeto de extensão universitário; estágio em uma escola pública de ensino regular; quatro escolas privadas de idioma privada; uma escola privada de ensino regular; aulas particulares.	5 anos	IA et IC	2 anos IA; 4 anos IC.
P2	32	Mulher	Parda	Letras: Francês	Estágio em um projeto de extensão universitário; estágio em uma escola pública de ensino regular; duas escolas privadas de idiomas; aulas particulares.	4 anos	IA et IE	2 anos IA; 4 anos IE.
P3	24	Mulher	Parda	Letras: Francês	Estágio em um projeto de extensão universitário; estágio	4 anos	IB et IE	1 anos IB; 4 anos IE.

					em uma escola pública de ensino regular; três escolas privadas de idiomas; aulas particulares.			
P4	41	Mulher	Branca	Letras: Português - Francês	Estágio em um projeto de extensão universitário; estágio em uma escola pública de ensino regular; três escolas privadas de idiomas; disciplinas de FLE na graduação de Letras: Francês.	7 anos	IF	4 anos
P5	45	Mulher	Branca	Letras: Português - Francês	Experiência em várias escolas privadas e públicas (mais de 10 instituições); atualmente, professora em uma escola pública de ensino regular.	22 anos	ID	13 anos

Fonte : Elaborado pelos/a autores/a (2022).

A pesquisa contou com 12 questões, pertencentes a quatro pontos centrais: i) a relação entre a professora e a instituição; ii) o uso de diferentes tipos de materiais; iii) a aproximação da professora em relação à francofonia; e iv) o contato e o ensino de variedades francesas africanas. As perguntas para cada ponto e suas respostas serão apresentadas abaixo.

O primeiro ponto consistiu em duas perguntas: 1) como você se sente trabalhando nessa instituição? Que materiais você utiliza? 2) Você se sente livre para utilizar outros tipos de materiais? Estas duas perguntas tiveram por objetivo identificar o grau de autonomia que as professoras têm em suas instituições. Se as instituições as obrigam a permanecer sempre atreladas ao livro didático, por exemplo, a interculturalidade e a apresentação de variedades africanas dependerão simplesmente do que o material oferece.

Em geral, as professoras demonstraram um grau de autonomia bem expandido. Além de poderem utilizar outros materiais, elas são igualmente motivadas a levar suportes diferentes para suas aulas. P1 sente-se livre para usar o que quiser em suas duas instituições de trabalho. Na IC, ela não tem um livro didático para seguir, portanto, suas aulas dependem totalmente do que ela escolher. Na outra instituição (IA), embora tenha que seguir um livro, isso não a impede de levar o que ela preferir como material para suas aulas. P2 mencionou que sua sala de aula na IA era próxima à da coordenadora e que ela não se sentia obrigada a usar apenas o livro, mesmo

sabendo que suas aulas eram às vezes observadas/ouvidas pela coordenadora devido a essa proximidade. P3, por sua vez, reportou que tinha diferentes graus de liberdade. Ela se sentia mais livre na IB, uma instituição privada, do que na IE, uma instituição pública. P3 disse que, na IE, precisa obter a aprovação de sua supervisora, que a acompanha na preparação das aulas. No entanto, ela não pensa que isso seja um obstáculo ou um problema.

Com relação às restrições ao uso de outros materiais além daqueles fornecidos pelas instituições, existem implicações neoliberais que orientam muitas das escolhas das instituições. P2 aponta que o principal problema que a impede de preparar uma aula mais diversificada é o montante de trabalho não remunerado fora da sala de aula. Ela enfatiza a dificuldade de administrar um grupo de 27 alunos, o que torna impossível ter tempo para corrigir atividades e levar outros materiais além do livro. P4 também se atentou às barreiras estruturais. A participante assegurou que, se ela quisesse trazer outros materiais, caberia a ela. Outrossim, ela achou incomum que sua instituição não fornecesse tampouco os suportes mais simples, como um computador e alto-falantes.

Este primeiro ponto nos revela que as professoras não têm restrições institucionais que as proíbam de levar às aulas materiais diferentes, inclusive aqueles que orientem um ensino de variedades africanas. Um fator negativo, entretanto, é a falta de apoio financeiro e estrutural para que as professoras tenham mais oportunidades de preparar aulas que vão além do livro didático.

O segundo ponto, embora semelhante ao anterior, também discute o uso de diferentes tipos de materiais. No entanto, tentamos verificar com mais detalhe quais os materiais utilizados e se alguns deles provêm da África ou se referem ao continente. Foram feitas duas perguntas: 3) que tipo de material é indispensável em suas aulas de FLE (em um semestre letivo)? Por quê? e 4) Você utiliza materiais autênticos com frequência? Se sim, poderia dar alguns exemplos?

P1 disse que suas aulas devem sempre ter ao menos um texto literário, seja uma *nouvelle* seja um conto seja um romance. P2 sempre leva áudios originais de programas de rádio, mas didatizados por outras pessoas. Ela também tenta levar para suas aulas pequenos textos literários. P3, igualmente, procura usar textos literários, mas não o consegue em todos os semestres. Ela frequentemente usa vídeos de falantes de francês explicando um ponto de gramática ou conteúdo específico. P4 disse que sempre usa vídeos, apresentações de slides e áudios. Ela também destacou a diferença entre o ensino presencial e a distância. No primeiro caso, ela sempre tentou fazer jogos e várias dinâmicas.

P1, P3 e P4 geralmente usam materiais autênticos. Embora P1 aprecie os livros didáticos com os quais trabalha, ela também utiliza outros materiais, especialmente websites. Ela mencionou um site para aprender variedades do francês falado na França. P3 frequentemente usa entrevistas jornalísticas em língua francesa. P4 trabalha com vídeos de *micro-trottoir*, ou seja, entrevistas curtas com pedestres, e com livros literários. No entanto, ela afirma ser apegada ao livro didático, tendo-o como base para a seleção de vários materiais:

Eu acompanho sempre o que o livro está trazendo, então se o livro está falando sobre viagens, aí eu trago um texto original que apresenta [sic], aí eu tento trazer a diversidade, que apresenta países da África, por exemplo, questões turísticas [...]. (P4).

A partir da quarta questão, começamos a observar algumas das escolhas das professoras em relação às variedades do francês. Foi a primeira vez em que foram mencionadas as palavras “francofonia” (P3) e “África”. A característica inicial das respostas revela que a francofonia e a África compõem o que permanece fora do padrão: elas consistem na diversidade, no diferente. Veremos nas outras respostas que P4 menciona constantemente a palavra “diversidade” para se referir ao que não pertence à França.

O terceiro ponto consistiu em perquirir sobre a abordagem dos professores em relação à francofonia. Essa parte dividiu-se em cinco perguntas: 5) Se você tivesse que escolher um/a cantor/a indispensável em suas aulas, quem seria? 6) E um filme? 7) E um/a autor/a? 8) Você considera que o francês que você fala pertence a qual variedade? E o que você ensina? 9) Como você costuma usar a francofonia em sala de aula? 10) Você costuma levar variedades francófonas para suas aulas de FLE? Se sim, quais?

As três primeiras perguntas foram feitas a fim de verificar se havia alguma menção a pessoas ou produções artísticas não francesas. Não foram mencionadas pessoas nem produções artísticas africanas. P1 disse que Louane, Le Petit Nicolas e Jules Verne são indispensáveis em suas aulas. Para P2, os que estão sempre presentes são Angèle, Persépolis e Gabrielle Roy. Uma de suas justificativas encontra-se na seguinte frase:

Eu gostei muito de quando a gente trabalhou ela [Gabrielle Roy] nas aulas da faculdade e eu acho que é um material legal para falar de francofonia, não só da França. Mas assim, honestamente, eu não sei se eu teria a oportunidade e se eles [alunos/as] teriam interesse, porque tem que ter um pouquinho de profundidade e sentimento com a literatura. (P2).

P3 menciona a cantora Pomme, o filme “Les femmes du 6^{ème} étage” e o escritor Guy de Maupassant como essenciais para suas aulas. P4 não escolheu uma cantora específica, disse depender da seleção didática:

Eu já trouxe o Stromae, a Zaz, a Zazzy, depende muito do momento e também depende das questões didáticas. Eu escolho a partir do que está sendo estudado naquele momento, do que dialoga com o que está sendo estudado. (P4).

Ela também não escolheu um filme, mas mencionou “Le fabuleux destin d'Amélie Poulain” e um curta-metragem chamado “Fauve”. Quanto ao/à autor/a, ela não escolheu um/a específico/a, mas mencionou “Le petit Nicolas” e Molière.

P5 teve dificuldade em escolher apenas uma cantora. Ela geralmente usa canções de Francis Cabrel, Garou, Céline Dion e Yannick Noah. No que diz respeito aos filmes, P5 não costuma levar nenhuma produção em particular para suas aulas. No entanto, ela prefere usar curtas-metragens porque eles são mais adaptáveis à idade e ao nível de língua dos/as alunos/as. Desse âmbito, ela mencionou várias produções, incluindo algumas do Senegal, da Costa do Marfim e de Madagascar. As únicas produções africanas mencionadas até o momento. No que diz respeito aos/às escritores/as, P5 gosta de trabalhar com as obras de Victor Hugo, Balzac, Mallarmé e, para o futuro, tentará fazer um projeto extraclasse para ler os textos da escritora senegalesa Mariama Bâ.

Essas três perguntas, sobre pessoas famosas e produções artísticas trabalhadas nas aulas de FLE, visam a observar o contato das professoras com outras regiões para além da França. No geral, exceto no caso de P5, quando as professoras mencionam produções ou pessoas não francesas, eles se atrelam, em sua maioria, ao Canadá (Quebec) ou à Bélgica.

As três perguntas, 8, 9 e 10, foram mais diretamente associadas à Francofonia. P1, P3, P4 e P5 afirmaram que suas variedades da língua francesa pertencem à França. P2, por sua vez, disse que seu francês é “goiano” com traços da França, pois foi o único contato que teve durante seus estudos universitários. P4 também mencionou que, embora seu francês seja da França metropolitana, ela tem um sotaque muito específico, por ser brasileira. Grosso modo, as participantes admitiram que ensinam o francês da França por duas razões centrais: porque é sua variedade e/ou porque os livros didáticos trazem maiormente as variedades francesas.

Em relação ao uso do francês na sala de aula, P2 destacou a restrição dos alunos a outras variedades francesas:

Percebo que existe um preconceito, uma falta de interesse [...]. Há uma preferência ao francês nativo, principalmente se esse nativo é francês, mas o belga também é aceito. (P2).

P3 disse que não consegue levar para suas aulas materiais que mostrem a francofonia:

Normalmente os vídeos que eu pego, os textos dos sites, normalmente, eles são da França, mas eu lembro aos alunos que eles são da França, que existem as variações, existe a francofonia, para eles não ficarem presos achando que existe só a França. (P3).

P4 mencionou a dificuldade de encontrar outros materiais provenientes de fora da França, especialmente por causa das diferenças linguísticas. P4 disse que sempre tenta falar sobre a Francofonia, mas que as atividades são mais intensas em março. Ela também destacou os preconceitos em relação à África, restando aos professores o encontro de outros materiais:

Eu não deixo o mês de março passar em branco. (P4).

O último ponto procurou apresentar de forma mais clara os objetivos deste estudo: o contato e o ensino das variedades francesas africanas. Para esse fim, todas as respostas às duas últimas perguntas, 11 e 12, foram transcritas abaixo: 11) Como se dá o seu contato com variedades dos franceses africanos? Elas fazem parte das suas aulas com frequência? Comente a respeito. 12) Se não, quais os principais empecilhos da utilização de materiais com tais variedades?

P1 assumiu a falta de variedades dos franceses africanos em suas aulas, principalmente devido à dificuldade em administrar o tempo devido à grande quantidade de trabalho:

Não. Eu tenho contato com os franceses africanos, mas na sala de aula não muito. Realmente só quando o livro oferta. (P1, question 11).

O meu motivo é a minha demanda. Eu tenho uma demanda muito muito grande de trabalho. Às vezes quase impossível de gerenciar, então eu faço o que está ali, o que eu já fiz no semestre passado, coisas que eu já conheço. Às vezes quase não dá tempo de eu mudar nada. Então eu dou a aula que eu sempre dou. Por causa da minha demanda de trabalho eu não tenho tempo pra nada além disso. (P1, question 12).

P2 acrescentou a essa dificuldade estrutural questões de cunho econômico que impactam a escolha e o interesse dos/as alunos/as :

Às vezes. *Vou ser bem sincera. Não é muito recorrente. Na (IA) é mais legal porque nós temos professores lá que são originários de países africanos. Isso é bem legal. Mas geralmente tem uns que são netos de franceses, então o francês que eles aprenderam é basicamente o francês da França. [...] Tem o (nom d'un professeur qui vient d'Afrique). O que eu vi: tiveram muitos alunos que não gostaram de ter aula com ele. Mas é também por muitas coisas. Foi bem no começo da pandemia, então eles estavam lotando muito a sala [...]. Mas assim, eu noto que existe um preconceito: 'por que isso aqui é produção da África'. Não tem muito interesse. Eu gosto de trazer especialmente os fatores culturais de como é lá, de mostrar uma realidade deles. Acho interessante também mostrar a culinária, eu gosto muito de culinária.* (P2, question 11).

O interesse. Quanto se nota que a pessoa não está interessada. Quando se tem um interesse muito preciso na aprendizagem da língua. Eu noto que a maioria dos alunos no (IE) há muito desinteresse, porque são alunos muito jovens e que querem ir para França. Na IA o interesse é maior porque são pessoas que tem o acesso maior à cultura e que não precisam fazer intercâmbio porque eles são ricos. Eles estão lá somente para falar a língua mesmo e conhecer a cultura. Mesmo se eles não vão para a África eles têm o interesse de conhecer a parte mais diferente. Então na (IA) eu sinto mais liberdade de fazer isso com os alunos, no sentido de recepção pelos alunos. No (IE) às vezes eu acho muito difícil de trabalhar certas coisas com eles [...]. (P2, question 12).

P3 respondeu, de igual forma, negativamente à primeira questão e destacou que os obstáculos maiores consistem em encontrar outros materiais para além dos livros didáticos:

Não. Eu não costumo usar e nem sei bem onde encontrar materiais que são da variação africana. Eu já tentei ouvir rádio uma vez, mas eu também não consegui transferir isso para a sala de aula. Então eu não uso. Por vezes se aparece no livro, então eu tento procurar aquilo que está ali. Por exemplo, tem a parte de receitas e tem uma receita em que eles mostram um cardápio com os pratos do Senegal, então eu apresento esses pratos que já estão aí. Mas eu não agrego outras coisas. (P3, question 11).

Eu tenho muita dificuldade de encontrar materiais. Eu sou relativamente jovem, mas eu pareço uma pessoa idosa mexendo na internet. Eu não tenho facilidade nenhuma em encontrar material. Então eu acabo desistindo também de ficar procurando porque acaba se tornando muito cansativo pra mim. (P3, question 12).

P4 também desvelou a falta de utilização e de contato com outras variedades africanas, destacando sobremaneira a presença majoritária do francês metropolitano:

Não. Não faz parte das minhas aulas com frequência. Mesmo nas vezes que eu trago documentos autênticos sobre a África francófona, esses documentos são produzidos por franceses. É difícil acessar mesmo. Meu contato com o francês africano é muito restrito. (P4, question 11).

A presença na internet. Tem a questão de hegemonia. Quando a gente procura na internet, há uma sobrecarga de referências a produtos produzidos na França

metropolitana. Esse acesso é sempre muito mediado [pela presença francesa]. (P4, question 12).

P5 ressaltou suas dificuldades pessoais em encontrar materiais africanos para as aulas de FLE. Embora ela pretenda levar o material africano para suas aulas, acha que a empreitada requer muito esforço e dedicação dos/as professores/as. Outro fator foi a dificuldade de se verificar com algum um falante nativo se o material encontrado seria realmente consistente com a realidade daquele país.

Eu tento fazer com que elas [variedades africanas] façam parte da minha aula [...]. Quando eu fico sabendo de alguém na universidade, de algum africano, eu já fico doida correndo atrás [...]. Eu sempre vou atrás [...]. Eu me esforço para que isso faça parte das minhas aulas. Repito: dá muito trabalho, não é tão fácil assim [...]. Mas tem que ter um esforço. Eu queria que fosse mais fácil, mas infelizmente não é. E é uma luta que muitas vezes a gente compra sozinho também, nem todos os professores somam nessa empreitada, mas eu considero muito importante [...]. (P5, question 11).

Eu não sei se é uma limitação pessoal de saber onde encontrar, onde buscar, mas eu acho que falta contato, falta vivência. Porque, por exemplo, com o francês é mais fácil, a gente vira e mexe tem alguém que seja francês e que está perto da gente [...]. Você consegue saber o que está rolando de mais atual, de mais moderno na língua [...]. Aquilo que eu descobri [da África], eu tive que ir atrás sozinha [...]. Então eu acho que falta um pouco disso. Não sei se é uma limitação minha de saber encontrar isso na internet. Eu encontro muita coisa. Mas daí saber se aquilo é relevante, eu encontro dificuldade. Ai falta às vezes ter um nativo para perguntar: já leu? Gostou? Não gostou por quê? Você acha que representa seu país? Não é só encontrar na internet, é encontrar na internet esse material e ter a confiança de que é um material que traz elementos fiéis. Então eu acho isso muito difícil. Demanda muita pesquisa, demanda muita leitura. Não é fácil não de você falar sobre um país, sobre uma cultura em que você nunca foi, em que você não aprofundou em suas leituras. Não é fácil. A gente tem que aproximar mais dos países francófonos, principalmente dos africanos. Do Canadá é mais fácil [...]. (P5, question 12).

As respostas das participantes nos permitem observar algumas semelhanças em relação ao ensino de FLE em algumas instituições de Goiânia, as quais serão resumidas em três eixos. O primeiro diz respeito à autonomia das professoras. Elas demonstraram que não há restrições institucionais reais que as impeçam de usar o que preferirem em aula. A parte de algumas menções à necessidade de trabalhar com o livro didático, as participantes são livres para utilizar diferentes materiais. Portanto, pode-se inferir que a falta de autonomia não é uma justificativa para o apagamento de variedades africanas em suas aulas.

O segundo eixo se refere à francofonia. As participantes admitiram a necessidade de trabalhar com a francofonia nas aulas de FLE, apesar das dificuldades envolvidas. Além disso, observaram que elas, como profissionais, devem engendrar mais esforços em buscar outras

variedades e sair do centro da França. Assim, existe uma preocupação indireta de se buscar uma abordagem intercultural, mesmo que não seja a crítica. No entanto, elas acham difícil se desvencilhar do centro França-Bélgica-Quebec e, às vezes, Suíça. Isso pode ser um indício para o argumento principal apresentado na primeira parte deste estudo: eles possuem conhecimento de diferentes abordagens teóricas e pedagógicas e compreendem a importância de não se limitarem à França. Em várias ocasiões, as professoras afirmaram: “o francês não é apenas a França”.

O último eixo, que tangencia as causas mais concretas da falta de variedades africanas nas aulas de FLE, centra-se nas barreiras econômicas, tecnológicas e culturais. O lado econômico tem sido detectado principalmente nos livros didáticos e nos interesses dos alunos. Os livros, como mencionado na primeira parte, pertencem principalmente a editoras francesas. P2 e P5 apontaram que atualmente os livros estão mudando e trazendo mais variedades. Entretanto, eles ainda os tratam como a variedade, a diversidade, como mencionado demasiadamente por P4. Isso significa que, para os livros didáticos, o centro, o padrão ainda é a França. Outros países e povos são seus complementos (“o diferente, o exótico”), o oposto de uma abordagem intercultural. No que diz respeito aos interesses dos/as estudantes, P2 ressaltou que aqueles/as com maior poder econômico estão mais abertos ao estudo de novas culturas, enquanto os/as outros/as têm objetivos e necessidades específicas que quase sempre envolvem a França.

As barreiras tecnológicas também estão associadas aos entraves econômicos, porém, no tocante às professoras. Elas mencionaram em demasia a falta de apoio das instituições, seja literalmente com a disponibilidade de diferentes materiais seja por causa dos baixos salários, o que as obriga a ter uma carga de trabalho realmente intensa e, portanto, as impede de ter tempo para preparar atividades diferentes daquelas propostas pelos livros didáticos. No aspecto cultural, elas reafirmaram a forte presença de materiais e produções artísticas francesas, o que torna mais fácil encontrar conteúdos europeus. Isso corrobora o argumento de que o FLE pode ser um instrumento neocolonial, especialmente quando se baseia na divulgação de conteúdos diretamente da França: livros, cursos, metodologias etc.

4 Considerações não-finais

Este estudo foi realizado com o objetivo de observar as características do ensino-aprendizagem de FLE em Goiânia. Os diferentes tipos de instituições das participantes selecionadas para as entrevistas e as semelhanças dos obstáculos que enfrentam nos mostraram que as instituições em si não são especificamente o que dificulta a propagação de um ensino mais intercultural em relação à África. Essa dificuldade provém sobretudo de uma estrutura sociocultural e econômica que reflete os traços neocoloniais no ensino de FLE. Assim, atenta-se a um africanicídio, a um o apagamento das africanidades nos cursos de FLE.

A França continua a ser o centro, a referência, a base. Os outros espaços fazem parte tão somente da diversidade, do diferente, do exótico. Mesmo que nós, brasileiros/as, tenhamos mais semelhanças com eles. Os/as professores/as parecem estar sozinhos/as nessa batalha em busca de um ensino sulista, que se afaste da Europa. Posto isso, o/a professor/a não é o/a culpado/a por essa falta de diversidade. Pelo contrário, ele/a é a resistência. Ele/a deixa sua zona de conforto (que nunca existiu realmente nessa profissão) para lidar com as necessidades dos/as estudantes, das instituições, da economia, da sociedade e de outras nações. Tudo isso sem ter sua profissão valorizada social e economicamente.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores: Conceitualização, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Visualização, Escrita – rascunho original, Escrita – Revisão e edição. DE CARVALHO, Samuel Rufino. Conceitualização, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Visualização, Escrita – rascunho original, Escrita – Revisão e edição. ARAGONEZ, lury. Conceitualização, Administração do projeto, Supervisão, Visualização, Escrita – rascunho original, Escrita – Revisão e edição. DE OLIVEIRA, Alexandra Almeida.

Referências

BLANCHET, P. L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. In : OLGA, M. D. ; BLANCHET, P. (dirs.). Pluralité linguistique et approches interculturelles. Revue Synergies, Chili, n. 3, 2007, p. 21-27.

BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.

DE CARLO, M. *L'interculturel : didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International, 1998.
CUQ, J-P. ; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2005.

DESMESERETS, C. *L'interculturel dans la classe de français*. In : CONGRÈS LATINO-AMÉRICAIN DE PROFESSEURS DE FRANÇAIS, XII, 2001, Rio de Janeiro. *Les actes Mondialisation et Humanisme : Les enjeux du français*. Rio de Janeiro : J. Sholna, 2003, p. 150-154.

GALLIEN, C. *Langue et compétence interculturelle*. *Le français dans le monde*, n. 311, 2000, p. 21-23.

GIRARDET, J. *Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques*. *Actes du XIIème colloque pédagogique de l'Alliance Française de São Paulo*, 2011, São Paulo.

LANDMAN, T.; CARVALHO, E. *Issues and methods in comparative politics*. New York: Routledge, 2016.

MEDEIROS, S. H. G. D.; CHIANCA, R. M. S. *Interculturalidade e ensino de língua estrangeira: motivação à oralidade em língua francesa*. João Pessoa : Editora da UFPB, 2017.

PINHEIRO-MARIZ, J. *Da necessidade de uma "Literatura-Mundo" no ensino do francês no Brasil*. *Letras*, v. 21, n. 42, jan./jun. 2011, p. 341-361. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12186/7580>. Acesso em 31 mar. 2023.

PORCHER, L. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation, 2004.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international, 1988.

SANTOS, B. S. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. London and New York: Routledge, 2016.

SILVA, I. A. *Intertwining learning strategies and language conceptions: a close look at a group of Brazilian learners of French as a Foreign Language*. 2021. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras: Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

WILKINS, D. A. *National syllabuses*. Oxford : OUP, 1976.