
LITERATURA, FRANCOFONIA E ALTERIDADE: POR UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL CRÍTICA

Irene Corrêa de Paula Sayão Cardozo¹
Andréia Matias Azevedo²

Resumo: O presente artigo propõe-se a pensar a relevância do estudo de textos literários francófonos no contexto do ensino-aprendizado do francês língua estrangeira (FLE), com uma perspectiva intercultural reflexiva, a partir da intervenção pedagógica em uma turma de pós-graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Para tanto, apresentaremos nosso estudo por meio de quatro principais eixos temáticos: as teorias interculturalistas de natureza crítica e suas abordagens; as discussões conceituais sobre francofonia; o ensino-aprendizagem de FLE; e a literatura pós-colonial. O quarto eixo estabelecerá a interação entre teoria e prática. Quanto ao tratamento dos conceitos em jogo, propusemos aos alunos-professores a elaboração de fichas pedagógicas da obra *Le coeur à rire et à pleurer*, de Maryse Condé. Acreditamos que as escritas de si favorecem uma ida ao Outro e a Si-Mesmo.

Palavras-chave: Literatura. Abordagem. Francofonia. Alteridade. Interculturalidade.

Introdução

Retomando as palavras-chave deste artigo — literatura, abordagem, francofonia, alteridade e interculturalidade —, damos início a nossas reflexões com algumas incontornáveis perguntas, às quais responderemos ao longo do texto: Qual a contribuição da literatura para uma percepção intercultural de mundo? A partir de quais premissas e perspectivas teóricas nos propomos pesquisar, compreender e ensinar as literaturas francófonas? Como definir e implementar uma abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras?

A literatura, estaremos de acordo em afirmar, é um inquestionável e precioso caminho para aproximar realidades culturais diversas e estabelecer diálogos transculturais. Trata-se, assim, de terreno propício para a criação de estratégias pedagógicas que conduzam ao reconhecimento e ao respeito da diversidade — tal como proposto pela abordagem intercultural de ensino —, tendo em

¹ Doutora e com pós-doutorado em Literaturas Francófonas e Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de Língua Francesa e Literaturas Francófonas na UFF. E-mail: irepaula@gmail.com

² Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-doutorado em curso pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de francês da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (Faetec). Participou dessa pós-graduação como professora convidada. E-mail: andreia.matias.azevedo@gmail.com

vista que não pode haver ensino-aprendizado eficaz de uma língua/literatura estrangeira sem que sejamos atravessados pela cultura do Outro.

Partimos do pressuposto de que um dos obstáculos para uma abordagem intercultural não estereotipada e não excludente da cultura do Outro é a crença na superioridade de uma cultura sobre a outra. Embora haja unanimidade, do ponto de vista teórico, que perpassa diversos campos de saber, entre os quais a sociologia, a filosofia, a antropologia e a psicanálise, de que nenhuma cultura deve ser tomada como modelo superior e hegemônico a ser reproduzido, percebemos que a concepção universalista de cultura (DE CARLO, 1998) ainda é praticada/adotada em contextos de ensino-aprendizagem. No caso do ensino da língua francesa no Brasil, percebe-se, por exemplo, por parte de muitos docentes e instituições, a atribuição de um papel centralizador à França e à cultura francesa no processo de ensino-aprendizado, colocando à margem, por conseguinte, os referenciais culturais de inúmeros países e povos francófonos.

Acreditamos, todavia, que uma abordagem pedagógica intercultural só pode ser efetivamente implementada se as instituições de ensino, seus docentes e mediadores culturais puderem adotar princípios relativistas no que tange às produções culturais (nacionais e estrangeiras), reivindicando-os e contribuindo para que os sujeitos (em fase de aprendizado) sejam capazes de analisar de maneira crítica suas crenças, seus valores e suas construções identitárias.

Em outros termos, em uma perspectiva intercultural, a postura relativista só se estabelece quando o indivíduo se põe a pensar, de maneira consciente, sobre sua existência, a fim de recriá-la, sem reduzir o Outro ao Mesmo (LEVINAS, 2014). Partimos do pressuposto de que determinadas orientações pedagógicas, embora se declarem relativistas, em prol da interação e do saber-fazer, podem estar favorecendo uma formação do sujeito ainda de natureza “civilizadora”, reprodutora e antiética.

Para a pesquisadora em didática das línguas modernas Maddalena de Carlo (1998), a contribuição de uma abordagem intercultural ao ensino de língua reside em oferecer aos sujeitos uma competência pragmática relacionada com a convivência com o Outro. Para tanto, a discussão sobre os clichês atribuídos a um povo e a um país deve ser realizada entre professores, alunos e demais envolvidos nesse processo de ensino-aprendizado, de modo reflexivo, indagando-se sobre as caracterizações, muitas vezes caricaturais, que servem para definir toda uma população, como se pudesse haver a seu respeito uma homogeneidade identitária, independentemente da condição social, da formação, da idade, do sexo, do contexto social, histórico e econômico de seus membros.

Assim, o encontro com a cultura estrangeira precisa — em contraponto a uma lógica de idealização ou de estereotipação, seja da cultura materna, seja da cultura do outro —, para ser eficiente, conduzir *a questionamentos sobre a própria ideia de conhecimento*, na condição de modelo

baseado na familiaridade e na naturalização acrítica da experiência como etapas provisórias de sua elaboração (ZARATE, 1986, p. 12).

Compreendemos, a partir dessas considerações, do ponto de vista pedagógico e de uma abordagem interculturalista de ensino, a qual defendemos aqui, que, para “abrir o apetite dos discentes pelo que é estrangeiro”, parafraseando Levinas (2014), a cultura do Outro não pode ser percebida a partir de um olhar excludente, domesticador ou narcísico — que transforma o diferente em suposto adversário ou em modelo idealizado —, mas, sim, a partir do aspecto ficcional que constitui toda construção identitária. Consequentemente, a partir da noção de “diferença em si mesma”, que levaria a uma percepção não hierárquica das culturas.

A escritora canadense Nancy Huston (2010), no ensaio *A espécie fabuladora*, vai ao encontro dessas reflexões, afirmando que toda identidade é uma fabulação: “Não existe fronteira entre ‘vida verdadeira’ e ficção; uma alimenta a outra e dela se alimenta. Só conseguimos compreender graças ao afastamento, à simplificação e à essencialização, à semelhança e à representação... Enfim à máscara” (HUSTON, 2010, p. 123) — em outros termos, *graças à narrativa*. O sentido humano, como ressalta a autora, distingue-se do sentido animal por sua capacidade e seu *imperativo de tecer narrativas* que expliquem, respondam, encontrem conexões, culpas e razões pelas quais se vive e se morre.

Ainda segundo Huston (2010, p. 65), é preciso ultrapassar “o arquitexto da espécie humana, arcaico e arquipoderoso [...] base de todas as narrativas primitivas, desde *A guerra do fogo* até *A guerra nas estrelas*”. “Você é dos nossos e os outros são os inimigos.” Isso implica dizer que, para que o Eu possa surgir, será preciso fazê-lo existir (incluir-lo) em meio a um Nós que o legitime, e este, por sua vez, para existir, precisará opor-se a (excluir) um Outro, aos ameaçadores, Eles. Nessa perspectiva, a função primordial das narrativas identitárias nacionais seriam a inclusão e a exclusão, reforçando o medo e a desvalorização da diferença.

A pergunta que é possível fazer a partir daqui é: como podemos aprender a nos identificar, sem a pretensão de dominar ou idealizar, com culturas e sujeitos que supomos diferentes de nós? Huston (2010) propõe dois caminhos, que nos levariam a uma percepção menos alienada e estereotipada da cultura do Outro. Um deles seria a experiência do exílio (deslocamento geográfico que conduz a deslocamentos imaginários), e o outro, que nos interessa especialmente, o interesse por “mil textos”, pela literatura e, sobretudo, pelo romance. A autora faz um elogio da literatura como espaço de abertura que possibilita a relativização cultural, logo, a compreensão de que todas as elaborações identitárias, sejam elas individuais, familiares ou grupais, são respostas inventivas, narrativas fabuladas, que buscam dar conta das experiências e da condição humana.

De modo geral, o objetivo da arte romanesca não é ser mais forte do que a realidade, vencê-la no jogo do inacreditável. Pois nada pode vencer a realidade humana. Os seus delírios. A sua engenhosidade estarrecedora tanto na crueldade como na graça.

Em contrapartida, o que a arte romanesca pode fazer é nos *dar outro ponto de vista* sobre essas realidades. Ajudar-nos a colocá-las à distância, a esmiuçá-las, a ver as suas astúcias, a criticar as ficções subjacentes. (HUSTON, 2010, p. 131. O grifo é nosso).

Dito isso, o presente artigo interessa-se por pensar a relevância do estudo de textos literários francófonos no contexto do ensino-aprendizado do francês língua estrangeira (FLE) em uma perspectiva intercultural reflexiva. Utiliza-se, sobretudo, das contribuições teóricas sobre o ensino-aprendizado de línguas de Silvana Serrani (2005), que orienta que o professor se valha, prioritariamente, em suas aulas, de discursos reais, documentos autênticos, narrativas referenciais ou ficcionais, que tragam legados culturais “repletos de experiências de vida”. Serrani considera que os textos literários são fundamentais no ensino de línguas, pois promovem o encontro com o Outro, levando em conta seu papel no contexto social.

Além disso, a autora (SERRANI, 2005) reivindica que o professor de língua não apenas interprete os elementos intradiscursivos, os enunciados, as sequências linguístico-discursivas, mas também o interdiscurso, que diz respeito aos discursos já-ditos, já reformulados e compartilhados socialmente, tornando-se um tipo de memória exterior ao sujeito (ORLANDI, 1992). Quanto às abordagens comparativas dos fatores culturais, a autora aconselha que isso se faça de maneira muito cuidadosa no ensino de FLE, considerando a heterogeneidade presente nas culturas, pois, ao omiti-las, o mediador poderá atuar no reforço de preconceitos e clichês.

Além dos aportes teóricos nos campos dos estudos interculturais e literários, levaremos em conta, igualmente, em nossa análise, uma experiência realizada com uma turma de pós-graduação *lato sensu* em língua francesa e literaturas francófonas da Universidade Federal Fluminense (UFF), durante o segundo semestre de 2019, para a qual as presentes autoras ministraram um curso cujo tema foi “A literatura francófona antilhana e o ensino intercultural”.

O curso em questão foi dividido em dois momentos. No primeiro, foi apresentada e discutida a obra literária *Le coeur à rire et à pleurer*, da autora guadalupense Maryse Condé³ (1999). Também foram compartilhados textos com o objetivo de traçar um panorama do contexto político, histórico e sociocultural das pequenas Antilhas Francesas (Guadalupe e Martinica), entre eles *Construção de identidades pós-coloniais na literatura antilhana*, da professora da UFF Eurídice Figueiredo (1998), bem como de compreender as problemáticas relativas às elaborações das identidades pós-coloniais, as representações da alteridade e as questões relativas às escritas de si e à memória. Entre as obras

³ Maryse Condé nasceu em 1937, em Guadalupe (Pointe-à-Pitre), em uma família nuclear e burguesa de *grands nègres*. Publicou seu primeiro romance em 1976, aos 39 anos, depois de um longo e tocante périplo pela África e do nascimento de seus quatro filhos. Desde então, Condé vem produzindo uma obra vasta, contundente e mundialmente reconhecida, a exemplo dos inúmeros prêmios que lhe foram atribuídos, entre os quais o New Academy Prize (prêmio Nobel alternativo), em 2018.

ensaísticas e teóricas estudadas durante a primeira parte do curso, podemos citar dois livros que dialogam diretamente com o *corpus*. Um deles é o fundamental *Portrait du colonisé: précédé du Portrait du colonisateur*, do tunisiano Albert Memmi (1973), que apresenta a problemática da *alienação colonial* por meio da análise da relação de opressão estabelecida entre o colonizado e o colonizador. O segundo é o clássico *Peau noire, masques blancs*, do martinicano Frantz Fanon (1952), que propõe uma reflexão sobre a alienação do negro da diáspora.

No segundo momento dessa formação, trabalhamos os conceitos de cultura, de civilização e de interculturalidade no ensino de língua estrangeira, com base, principalmente, nas obras de Martine Abdallah-Pretceille (1999), Maddalena de Carlo (1998) e Silvana Serrani (2005). Com tal objetivo, propomos também a leitura de artigos e análises a respeito da abordagem de fatores culturais presentes nos manuais didáticos de FLE ao longo da história, com base nas orientações didáticas e pedagógicas relacionadas com a mediação cultural no Quadro Europeu Comum de Referência (COMITÉ DE L'ÉDUCATION, 2005) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Após tais estudos, pedimos que os alunos-professores elaborassem uma proposta pedagógica a partir da obra literária *Le coeur à rire et à pleurer* (CONDÉ, 1999), ancorada nos princípios da abordagem interculturalista crítica e reflexiva, com base na obra das autoras supracitadas, para ser aplicada em uma formação de FLE.

Pretendemos, durante o segundo momento do curso, refletir sobre o papel da mediação cultural no ensino de FLE, propondo critérios para uma abordagem cultural crítica que pudesse transcender os interesses do mercado de trabalho e das relações diplomáticas. Importa dizer que não foi desconsiderada, em nossas discussões, a atuação do professor de língua estrangeira como mediador intercultural capaz de agir na promoção da interação entre línguas e culturas distintas. Todavia, foi contestada a ideia de que esse papel se sobrepusesse ao de mediador cultural crítico, cujo princípio filosófico consiste, sobretudo, em despertar nos alunos o interesse pelo questionamento e pela reflexão, a fim de que eles não apenas se adaptem ao mundo como ele é, mas também tenham condições de transformá-lo, reagindo contra discursos alienantes, dogmáticos ou autoritários.

É importante mencionar o pioneirismo e o protagonismo da UFF na realização de pesquisas acadêmicas voltadas para as produções literárias francófonas, e não unicamente francesas,⁴ especialmente no campo dos estudos canadenses, antilhanos e magrebinos. Isso revela, como mostram os professores dessa universidade Arnaldo Rosa Vianna Neto e Maria Bernadette Porto (2011), “uma postura de amadurecimento político-ideológico”, que recusa modelos curriculares que estariam a serviço de uma política eurocêntrica hegemônica francesa, visando a “uma ação pedagógica fundamentada não apenas na recusa da alienação e da pulsão mimética, mas também na valorização

⁴ Escolha prioritária nas grades curriculares dos cursos de graduação em Letras Francês-Português nas universidades brasileiras.

da diversidade cultural em uma época em que se reconhece o nascimento de uma *literatura-mundo* em francês” (PORTO; VIANNA NETO, 2011, p. 113. O grifo é dos autores). A UFF mostrou-se, nesse sentido, um espaço privilegiado para a realização de nosso projeto didático-pedagógico, cujo objetivo foi, como já mencionado, desenvolver nos alunos e futuros professores de francês o espírito crítico indispensável para as práticas de mediação cultural.

A seguir, para facilitar a apresentação de nossa proposta, traremos quatro seções voltadas para as práticas, as reflexões e as fundamentações teóricas desenvolvidas durante o curso. A primeira versa sobre as teorias interculturalistas de natureza crítica; a segunda encontra-se no âmbito das discussões sobre francofonia, ensino de FLE e literatura pós-colonial; a terceira volta-se para a apresentação do *corpus* selecionado e da imbricação dos gêneros nas escritas de si; e a quarta apresenta as abordagens interculturais e as práticas de ensino, em que descreveremos a articulação entre teoria e prática, por meio das sequências pedagógicas elaboradas pelos alunos ao término do semestre.

1 Por uma abordagem intercultural de ensino

Atualmente, existem inúmeras instituições de ensino de FLE reivindicando que os professores tratem de fatores culturais em suas aulas com base na abordagem interculturalista; porém, não propõem, de modo geral, formações capazes de explanar as fundamentações teóricas subjacentes a essa proposta. Ao conceber como fundamental o diálogo entre teoria e prática, apresentamos para os alunos-professores, na segunda etapa de nosso curso, duas importantes especialistas sobre a temática em questão. Inicialmente, propomos que lessem as obras de Abdallah-Pretceille (1999) e de De Carlo (1998), a fim de que fossem capazes de definir o conceito de intercultural e de perceber que a adoção de uma abordagem intercultural de forma crítica requer conhecimentos de campos distintos.

Abdallah-Pretceille (1999) elucida que a abordagem intercultural centra-se nos princípios da fenomenologia, que enxerga o sujeito como um ser capaz de conferir à sua realidade um significado e de agir sobre ela, de forma consciente ou inconsciente. Portanto, contesta os princípios que concebem o ser humano como simples reprodutor social, que deve simplesmente manter a estrutura social, sem questioná-la. Na defesa de tal posição, argumenta que:

Devido à internacionalização da vida cotidiana, o indivíduo é cada vez menos determinado pela cultura à qual pertence. Ele não é apenas o produto de sua cultura; é, ao contrário, seu ator. A cultura perdeu seu valor na determinação dos comportamentos. De fato, desde o nascimento, a criança vive em um ambiente heterogêneo e plural. Portanto, não pode ignorar a existência de outras referências, de outros hábitos. Ela vive e se socializa em um grupo marcado pela diversidade cultural. Suas escolhas culturais podem se efetuar a partir de uma ampla gama. Ela

pode tomar emprestado de outros grupos modelos de comportamento, hábitos e códigos. Assim, independentemente de sua origem, qualquer pessoa pode expressar seu pertencimento de forma rica e variada. A identidade dita de origem não desaparece, mas a maneira de vivê-la e de expressá-la é mais diversificada. (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999, p. 54. Tradução nossa).

Abdallah-Pretceille (1999) destaca ainda que a proposta interculturalista reconhece a relevância do sujeito na manutenção e na (re)construção de uma cultura, e que isso não significa o retorno do individualismo. A respeito das teorias comportamentalistas, a autora diz que seus expoentes procuram analisar e compreender o sujeito em função de suas ações, de maneira objetiva. Para essa vertente, a cultura é uma realidade social que pode ser apreendida. Em contrapartida, os interculturalistas concebem a cultura como uma vivência ontológica, o que pressupõe dizer que o homem é visto dentro de sua complexidade, pois toca em fatores pessoais e coletivos.

De Carlo (1998) explana que a abordagem intercultural nasceu no âmbito do ensino-aprendizado do francês como língua materna (LM) no início dos anos 1970, destinada aos filhos de imigrantes. Porém, a autora afirma que tal proposta foi interrompida por alguns anos sob a alegação de propor a assimilação das culturas dos imigrantes pela cultura nativa.

Quanto ao interculturalismo no ensino de língua estrangeira, De Carlo (1998) comenta que esse conceito surgiu nos anos 1980 na abordagem comunicativa, tendo como principal objetivo propor um tratamento de fatores culturais de forma descritiva e de combater as abordagens culturais de ordem prescritiva, que procuravam estabelecer uma cultura como padrão a ser seguido. Nesse sentido, a autora faz menção a esta explanação de Chambeau:

Os autores, reivindicando a competência intercultural e a comunicação intercultural, salientam, por outro lado, a interação, ou seja, o processo de troca que permite a ambos os interlocutores influenciar-se de forma recíproca, mestiçar-se mutuamente, bem como a intersubjetividade. O intercultural solicita dois sujeitos. Trata-se, então, de reconhecer ao Outro seu estatuto de sujeito, aceitando a reciprocidade eventual de seu olhar “coisificante”. (CHAMBEAU apud DE CARLO, 1998, p. 44. Tradução nossa).

Ainda segundo De Carlo (1998), a abordagem interculturalista advém não somente das novas reflexões didáticas e didatológicas no campo de ensino de línguas e culturas, mas também de outras ciências sociais que têm a cultura como principal objeto de estudo. Entre elas, podemos citar a antropologia cultural, que se interessou pelas diferenças entre as civilizações e privilegiou o estudo dos comportamentos e das maneiras de viver de uma sociedade, levando em consideração também o indivíduo nesse cenário, descartando, porém, a concepção ilusória de uma civilização como modelo de desenvolvimento. Outra seria a semiologia, que propôs uma leitura do *não-dito*, das ideologias e dos discursos implícitos, expressos nas manifestações sociais e individuais. E outra ainda, a sociologia, que

se pôs a analisar as diferenças étnicas e culturais de alguns países, presentes nas sociedades ocidentais com o advento da industrialização.

Retomando os ganhos de uma abordagem interculturalista no ensino de línguas, De Carlo (1998) menciona seu papel no tratamento dos medos, anseios, conflitos e de muitos outros sentimentos que se manifestam no encontro de culturas distintas. Cabe aqui destacar que o ensino-aprendizado de uma língua estrangeira toca em aspectos identitários, colocando em questão, muitas vezes, os valores que o sujeito concebe como verdadeiros ao longo da vida. Sobre a identidade humana, De Carlo acrescenta:

O que somos, então, depende não apenas do modo como nos veem, mas também da imagem que os outros fazem de nós, de nossa relação com eles e do que eles representam para nós. O próprio conceito de identidade, individual e coletiva não poderia existir *fora de uma dialética com os outros*: se somos capazes de reivindicar nossa especificidade, é somente sobre a base de uma diferença, de uma separação e, às vezes, de uma desvalorização do outro. (DE CARLO, 1998, p. 88. Grifo e tradução nossos).

Nesse sentido, De Carlo (1998) concebe o *ato de se narrar* como um recurso fundamental que permite aos sujeitos se escutarem, fazerem um exercício de introspecção, redescobrirem-se, favorecendo, assim, a adoção de uma atitude mais flexível sobre si mesmo e sobre o Outro. Para a autora, com base nas teorias de Paul Ricoeur, a *narração põe em relação* o mundo interno (subjetividade) e o externo (contexto histórico-social) por meio da concordância e da discordância.

Em face dessas reflexões, podemos afirmar, e este enfoque foi bastante discutido com nossos alunos, que a proposta interculturalista de pesquisadores como De Carlo (1998) e Serrani (2005) reconhece e valoriza a relevância da literatura, da arte, da estética e de diferentes linguagens semióticas no contexto de ensino-aprendizado de línguas.

De Carlo (1998) sugere, por fim — e este ponto foi de fundamental importância para a organização e a escolha do *corpus* de nosso curso, ou seja, uma narrativa de infância —, que os professores se valham de autobiografias, de relatos de viagem, de correspondências, de escritas de si de modo geral em suas práticas pedagógicas, a fim de estabelecerem uma interlocução mais profícua, dialógica, intersubjetiva com a cultura do Outro. Isso porque o intercultural e o literário solicitam duas subjetividades e culturas em diálogo, que “se mestiçam” mutuamente.

Em outros termos, buscamos, em nosso curso, por meio dessa perspectiva de ensino intercultural de línguas, que prioriza uma interface com arte e a literatura, contribuir para um aprendizado que leve em conta e reconheça ao Outro seu estatuto de sujeito, aceitando a reciprocidade eventual de seu olhar “coisificante” (CHAMBEAU apud DE CARLO, 1998, p. 44). Isso porque, como já enunciado, o que somos não depende apenas de nós, nem unicamente da imagem

que constroem de nós, mas sobretudo das relações de reciprocidade que estabelecemos com o outro a partir das representações que fazem de nós. Como mostra De Carlo (1998), não existimos fora de *uma dialética com o outro*. Trata-se, certamente, de um paradoxo, “segundo o qual cada um de nós, para afirmar seu próprio eu, é obrigado a reconhecer a presença de um não eu, que representa ao mesmo tempo uma condição necessária e uma ameaça à nossa existência” (DE CARLO, 1998, p. 88).

2 Francofonia, literatura e ensino: uma experiência intercultural

Não podemos deixar de retomar, a partir das reflexões feitas até o presente momento, um forte obstáculo para uma abordagem intercultural do ensino da língua francesa no Brasil: a supervalorização da cultura estrangeira. Como mostra a professora Lilian Pestre de Almeida:⁵ “A relação com a língua estrangeira deveria ser sempre existencial e relacional, e não fonte de alienação. Muito professor brasileiro acredita ainda que falar bem uma língua estrangeira o faz ascender a uma nova essência” (ALMEIDA apud VIANNA NETO; PORTO, 2011, p. 115). No caso do ensino da língua e da literatura francesas, isso representaria um desejo de espelhar-se e de possuir “o espírito da civilização francesa”; em outros termos, a *francité* (SENGHOR, 2008).

O termo francofonia designa hoje tanto os falantes da língua francesa no mundo quanto uma organização geopolítica e institucional, bem como uma concepção ideológica do que representa “ser francófono”. A noção de francofonia, atrelada à ideia de *francité* — “para além da língua, a civilização francesa, mais precisamente o espírito dessa civilização, ou seja, a cultura francesa” (SENGHOR, 2008, p.20. Tradução nossa.) —, foi difundida, principalmente, na década de 1960 pelo escritor e ex-presidente do Senegal Léopold Sédar Senghor. Essa noção, utilizada no momento de descolonização da África, é, em certa medida, retomada para reforçar uma imagem centralizadora da França, servindo para estabelecer uma ligação entre língua, nação e valores partilhados. Tal concepção representaria, segundo muitos escritores francófonos pelo mundo, um novo avatar do colonialismo.

A exemplo disso, podemos mencionar o emblemático manifesto *Pour une littérature-monde* (LE LEBRIS; ROUAUD, 2007), publicado em 2007 no jornal *Le Monde*, por meio do qual 44 escritores francófonos de diversas origens, entre os quais Maryse Condé, Nancy Huston, Édouard Glissant, Dany Laferrière, proclamam a “morte” da francofonia e o “nascimento” de uma literatura-mundo em francês, “liberada de seu pacto exclusivo com a nação”. Os autores reivindicam uma ultrapassagem do nacional em direção ao transnacional que estabeleça uma relação desenraizada entre as diferentes “culturas-mundo-em-francês”, sem que nenhuma delas seja marcada por uma condição minoritária.

⁵ Doutora pela universidade Paris IV, pesquisadora na área de literaturas francófonas, Lilian Pestre de Almeida foi professora da UFRJ e da UFF e fundadora no Núcleo de Estudos Canadenses (NEC/UFF) na UFF nos anos 1990.

Trata-se de questionar uma visão de francofonia segundo a qual uma França, “mãe das artes, das armas e das leis, continuaria a dispensar *sua luz*, como benfeitora universal, preocupada em trazer a civilização aos povos vivendo nas trevas” (LE LEBRIS; ROUAUD, 2007, p. 173. Tradução nossa). Os autores usam a expressão “revolução copernicana”, que revelaria que o centro, ponto luminoso do qual a literatura franco-francesa supostamente devia irradiar, não é mais um centro, mas uma *multiplicidade constelar*, espalhada pelos quatro cantos do mundo.

Indo ao encontro dessas reflexões, a autora de *Le coeur à rire et à pleurer*, Maryse Condé (1999), afirma: “Eu não escolhi esse idioma [o francês]. Ele me foi dado. Não por meio da colonização. Seria absurdo afirmar isso. A colonização só pode reduzir os povos ao silêncio. Ela nunca dá nada para aqueles que ela assujeitou” (CONDÉ, 2007, p. 213. Tradução nossa). É nesse sentido que a autora diz escrever não em francês, mas “*em Maryse Condé*”, “tal qual um avaro que não pretende partilhar seu tesouro”, sua linguagem forjada — que relativiza pela diferença a língua imposta pela colonização. Assim, pensamos as literaturas francófonas, no plural e em perspectivas plurais, “mil textos” produzidos em diversas comunidades mundiais, a partir de seus membros, que individualmente forjam uma maneira (linguagem) própria de se expressar em francês, engendrando novas “comunidades imaginárias” (ANDERSON, 2008).

Maryse Condé, a partir da obra selecionada para nosso projeto, já citada, propõe-se fazer uma crítica e uma reflexão dos mecanismos da alienação pós-colonial por meio de uma reescrita memorial que percebe a alteridade como prática de resistência. O significante “alienação” — de *alienus*, estrangeiro, e *alius*, outro — carrega em si a ideia de desajuste entre o que se é e se deseja ser, *de despossuir-se*, tornar-se Outro para si mesmo. Aliena-se quem, despossuído de si, projeta-se no Outro e procura (em impossível tarefa) reconhecimento em uma realidade que lhe é exterior. É o que afirma Hegel (1992), em “A dialética do senhor e do escravo”, que sintetiza sua reflexão sobre a alteridade. O desejo humano é, segundo o filósofo, fundamentalmente um desejo de reconhecimento. A consciência, para ser “consciência de si”, precisa ser consciência do outro, fixar limites e oposições e fazer-se reconhecer por ele; caso contrário, é nesse outro que o sentido (valor) de sua vida ficará condensado. Jean-Paul Sartre, Jacques Lacan e, posteriormente, Frantz Fanon, tributários da dialética hegeliana, reafirmam esse incontornável movimento de reconhecimento de si no Outro, infernal, segundo Sartre — já que a captação especular “coisifica”, abole o sujeito no outro —, e absolutamente necessário à constituição do ego, segundo Lacan, pois a autoimagem do sujeito nunca será totalizante.

Reconhecer-se no Outro sem deixar de pertencer-se é o grande desafio que se propõe, “iniciaticamente”, a narradora-protagonista de *Le coeur à rire et à pleurer* (CONDÉ, 1999), e a reflexão que nós, como professoras e pesquisadoras de língua francesa e literaturas francófonas, buscamos empreender, no sentido de propor uma prática pedagógica de abertura, não alienada, à diversidade de pertencimentos. Dito de outra maneira, a obra em questão revelou-se um terreno fértil para a

implementação de nossa abordagem intercultural de ensino, que visa, sobretudo, a uma percepção desalienada da cultura do Outro, mediante o reconhecimento da “diferença em si mesma”.

3 *Le coeur à rire et à pleurer*: problemáticas identitárias e imbricações de gênero

A partir das reflexões feitas até o presente momento, interessa-nos apresentar os três aspectos fundamentais, em diálogo com nossa interpretação da abordagem intercultural, que nos levaram a propor *Le coeur à rire et à pleurer* (CONDÉ, 1999) como suporte para as análises que buscam construir representações não hierárquicas das culturas, bem como para sua aplicação prática no ensino de FLE: sua temática, seu gênero e sua forma (organização formal).

Com relação à temática, *Le coeur à rire et à pleurer* (CONDÉ, 1999) aborda problemáticas existenciais, questionamentos e incongruências relativas à condição pós-colonial nas Antilhas francesas, em específico à alienação cultural dos pais da menina-narradora Maryse (*alter ego* da autora), que estabelecem uma relação idealizada com a França, convencidos da superioridade da cultura ocidental em detrimento da herança cultural africana. Os pais da narradora, negros nascidos na colônia, superestimam a cultura francesa, “verdadeira pátria-mãe”, e cultivam o “fetichismo do francês”, língua venerada pelo pai “como uma mulher”, e pela mãe (professora) como uma “chave mágica”, capaz de abrir todas as portas que haviam sido historicamente fechadas para a avó materna, descendente de escravos, analfabeta e cozinheira. Em contrapartida, desprezam a cultura e a língua crioula e renegam (recalam) a descendência africana, recusando-se a mencionar (para os filhos e os demais) temas como a história escravocrata, o racismo e até mesmo a vida da avó materna, silenciando essa herança memorial.

O retrato da família da narradora é, portanto, o “retrato do colonizado”, como descrito minuciosamente e acuradamente por Memmi (1973), revelando a lógica oculta da mistificação colonial por meio de um percurso que passa pela admiração mimética à civilização do colonizador — *francité* —, pela recusa da própria cultura em termos coletivos, pela exteriorização e pela alienação no Outro.

No prefácio da edição de 1966 de *Portrait du colonisé*, o tunisiano Memmi (1973) fala de como a experiência da infância organizou-se e constituiu-se, para ele, em termos de “perguntas não respondidas”, de “enigmas indecifráveis”:

Como poderia o colonizador, ao mesmo tempo, curar seus trabalhadores e periodicamente metralhar uma multidão colonizada? Como poderia o colonizado desvalorizar-se tão cruelmente e ao mesmo tempo reivindicar-se tão excessivamente? Como ele poderia odiar o colonizador e admirá-lo apaixonadamente (admiração essa que eu sentia, apesar de tudo, em mim)? Era disto que eu precisava especialmente: *colocar ordem em meus sentimentos* e em

meus pensamentos, para, quem sabe, ajustá-los às minhas condutas. (MEMMI, 1973, p. 12. Grifo e tradução nossos).

A narradora, marcada pelo sentimento de uma mesma incompreensão fundamental, escreve, assim como Memmi, para “ajustar pensamentos e condutas”, para decifrar e dar sentido à sua existência. A obra é, assim, organizada em fragmentos de lembranças, ou, retomando as imagens de Paul Ricoeur (2012, p. 108), em “arquipélagos de sentido”, “eventualmente separados por abismos”, que gravitam em torno de ambiguidades, silenciamentos e incompreensões da narradora em relação à própria identidade e à identidade coletiva.

Fica, assim, evidente como a temática da obra mostra-se apta a gerar questionamentos que levem a uma postura relativista — que repensa modelos de mundo e de conhecimento baseados na naturalização acrítica das experiências e das heranças culturais — por parte do leitor, que tenderá a identificar-se com o olhar crítico, questionador e dialético da narradora sobre as ideologias que atravessam as culturas nas quais está inserida.

Com relação à forma, a obra é dividida em 17 capítulos. Contudo, embora evolua em certa ordem cronológica, descrevendo, por exemplo, as circunstâncias que antecederam o nascimento e apresentando o amadurecimento e o despertar da consciência da narradora, que passa da infância à adolescência ao final do livro, cada parte pode ser lida separadamente, sem nos atermos a uma ordem. Não por acaso, no subtítulo do livro temos a palavra conto, “*contes vrais de mon enfance*”. Assim, cada capítulo, como um conto, apresenta seus próprios conflitos, reflexões e moral a ser decifrada. Em síntese, cada parte propõe uma problemática que tem relação com a elaboração identitária da narradora, que se constrói em um entrelugar cultural e linguístico (entre a cultura francesa e a crioula) e tem relação com seus sentimentos de incompreensão, incongruência e injustiça social.

Esse aspecto de fragmentação do romance facilitou muito nossa abordagem pedagógica, não só do ponto de vista das discussões teóricas e temáticas realizadas no curso de pós-graduação em estudos literários, mas também do ponto de vista do ensino de FLE, como demonstrado durante a realização das sequências pedagógicas pelos alunos no final do semestre. Em síntese, o fato de os capítulos da obra serem curtos (em média oito páginas) e poderem ser lidos fora da ordem cronológica ou como “contos”, como já dito, contribui fortemente para que sejam suporte para atividades pedagógicas no ensino de FLE.

Com relação às problemáticas de gênero, foram abordadas com os alunos as diferentes formas genéricas que atravessam a narrativa memorial de Condé: a autobiografia, a autoficção e a narrativa de infância. Esse ponto parece-nos particularmente relevante, pois vai ao encontro das formulações feitas durante todas as etapas de nosso curso, da abordagem intercultural aos estudos pós-coloniais e

literários, segundo as quais toda identidade é uma fabulação, e que só conseguimos compreendê-la graças à representação e à narrativa, que fornecem sentidos para nossa existência.

Le coeur à rire et à pleurer (CONDÉ, 1999), cujo subtítulo é “*contes vrais de mon enfance*” (contos verdadeiros de minha infância), pode, em nosso entendimento, ser definida como uma “narrativa de infância autoficcional”, pois, embora escrita em primeira pessoa e propondo-se a narrar a infância de Maryse Boucolon (nome de solteira da autora), não apresenta ao leitor um pacto de referência autobiográfica. A obra traz implicitamente no subtítulo essa questão-contradição, “realidade ou ilusão que reclama sua verdade?”, já que o oxímoro *contes vrais* informa-nos de que o que se lerá serão “contos”, porém verdadeiros. A ambiguidade genérica anuncia-se, portanto, antes mesmo do início da leitura, indicando um pacto de “leitura fantasmático”, nos termos de Philippe Lejeune (1996), em que o leitor é convidado a ler o texto não como uma autobiográfica tradicional ou como pura ficção, mas como *fantasmas* reveladores de um sujeito, a partir da epígrafe de Proust “o que a inteligência nos oferece em termos de passado não é ele” (PROUST citado por CONDÉ, 1999, epígrafe).

O gênero autobiográfico, em sua definição clássica, como elaborada por Lejeune (1996), é definido como uma narrativa em prosa na qual um autor (uma pessoa real) narra a história de sua vida pessoal e personalidade, comprometendo-se a dizer a verdade quanto a ambas. O “pacto autobiográfico” seria um pacto de fidelidade entre autor e narrador, que pode ser resumido, entre outros, nos seguintes pontos: autor-narrador-protagonista precisam ser a mesma pessoa; e uma declaração de que se trata de uma história real, e não ficcional, deve constar no livro (LEJEUNE, 1996, p. 14). É, sobretudo, na busca da verdade que se ancora esse pacto.

Contudo, à medida que a noção de verdade vai sendo questionada e reavaliada, em grande medida pelo advento da psicanálise — deixa de ser compreendida como a expressão de uma realidade que pode ser apreendida em sua totalidade —, a prática e a concepção do gênero autobiográfico também se transformam. Pois, conforme enunciou Lacan (1974-1975), é impossível, materialmente, dizer toda a verdade, pois faltam as palavras, e é justamente por esse impossível que a verdade toca o Real,⁶ ou seja, o que há de mais profundo e inominável no sujeito, seus traumas, angústias ou medos, que escapam de uma representação racional. Na escrita autobiográfica mais tradicional, esse aspecto de contato com a verdade do Real fica menos evidente, pois mais próximo do plano da racionalidade consciente, do medo da exposição ou do respeito a determinada ordem moral vigente.

⁶ O termo Real, com maiúscula, designa o conceito psicanalítico desenvolvido por Jacques Lacan e definido em relação a outros dois registros psíquicos: o Simbólico e o Imaginário. Do ponto de vista lacaniano, o Real, que estaria do lado oposto ao da realidade, designa a realidade empírica, ou seja, da ordem da pulsão, do que é inominável no sujeito, em que traumas e angústias escapam à linguagem.

A autoficção, por sua vez, longe de constituir-se em uma escrita homogênea, representa práticas extremamente diversas, podendo ser concebida não como um novo gênero, mas como uma versão pós-moderna da autobiografia, contrapondo-se a esta, “na medida em que ela não acredita mais em uma verdade literal, numa referência indubitável, num discurso histórico coerente e se sabe reconstrução arbitrária e literária de fragmentos esparsos de memória” (VILAIN citado por FIGUEIREDO, 2013, p. 62). Segundo Serge Doubrovsky (1988, p. 70), criador do neologismo, trata-se de uma narrativa autobiográfica que estaria entre o real e o ficcional — um entrelugar “impossível e inacessível fora da operação do textual”.

Com relação ao conceito de narrativa de infância, Jacques Lecarme (1988) propõe duas possíveis definições para o termo. A primeira considera unicamente o tema da infância como central, podendo aparecer em qualquer forma de narrativa; a segunda distingue o “romance infantil”, uma narrativa fictícia, da “narrativa de infância”, cujo paratexto propõe um pacto de leitura autobiográfica ou autoficcional. A nós interessa pensar e trabalhar em sala de aula a narrativa de infância em seu viés autoficcional, em sua forma longa (como um romance) ou curta (contos).

As narrativas memoriais autoficcionais, por se caracterizarem, principalmente, pela indistinção nebulosa de suas fronteiras, entre a vida infantil e a vida adulta, a memória factual e a memória fabulada, revelam-se um prolífero espaço de afirmação; como diz Doubrovsky (1988), em um entrelugar textual entre o real e o ficcional, tendo o mérito de propiciar ao aluno-leitor um movimento identificatório com a fabulação subjetiva do sujeito narrador, que o conduzirá a um duplo reconhecimento das ficções identitárias do Eu e do Outro. São esses pontos e reflexões que procuramos levar em conta para nossa escolha do *corpus* e das estratégias pedagógicas desenvolvidas em nosso curso.

Considerações finais: interação entre teoria e prática

Por fim, como já mencionado, sob a luz das teorias interculturalistas supracitadas, os estudantes tiveram como projeto final de nosso curso a elaboração de uma ficha pedagógica sobre a obra *Le coeur à rire et à pleurer* (CONDÉ, 1999) — em outras palavras, a elaboração de atividades voltadas para um público de alunos de FLE, de diferentes níveis, tendo como suporte uma obra literária. Ao final do semestre, tiveram de apresentá-las ao grupo, o qual era composto de sete estudantes, que em sua maioria já exerciam a função de professores de francês, e às professoras. A preparação e a apresentação da ficha pedagógica serviram também como parte da avaliação final da disciplina oferecida. Os critérios avaliativos visavam, sobretudo, a verificar se os alunos eram capazes de promover um diálogo, uma abordagem crítica da cultura guadalupense e de sua própria cultura, e, por conseguinte, fazer uma análise reflexiva sobre as identidades em jogo, tanto da cultura estrangeira

quanto de sua própria cultura, do Eu e do Outro, com a mediação da obra literária. Assim, orientamos, primeiramente, que cada aluno escolhesse um “conto” da obra para a elaboração de sua sequência pedagógica, estabelecendo os objetivos, o público-alvo, o tempo de duração, os suportes, os recursos utilizados e a modalidade de trabalho.

Criamos, com base nas propostas pedagógicas de *Monde en VF*,⁷ da TV5 Monde⁸ e do Quadro de Referência para as Abordagens Plurais das Línguas e das Culturas (Carap),⁹ que propõem atividades para o tratamento da literatura e de fatores culturais no ensino-aprendizado de FLE, uma ficha constituída de cinco etapas:

- Sensibilização, com o objetivo de promover o diálogo com o Outro e de despertar o interesse dos alunos sobre a temática trabalhada em sala;
- Compreensão global dos contextos culturais abordados (Guadalupe e Brasil), a fim de que os alunos identificassem e definissem os sujeitos envolvidos e seus papéis sociais;
- Compreensão detalhada e crítica dos comportamentos culturais, a partir da identificação das semelhanças e das diferenças culturais em jogo e levando em conta seus contextos político-econômicos e sociais, bem como sua historicidade;
- Análise reflexiva da obra lida por meio de relatos, de reformulações, de reescrituras e de escritas de si;
- Autoavaliação das atividades propostas, com o objetivo de refletir sobre o *encontro* com o Outro e o Eu, por meio da mediação da obra *Le coeur à rire et à pleurer* (CONDÉ, 1999).

No que diz respeito à quinta etapa, foi ancorada, sobretudo, no projeto *Autobiografias de encontros interculturais* (ARI).¹⁰ Seus autores propõem aos estudantes uma forma de caderno autobiográfico, com várias perguntas referentes a seus encontros interculturais, a fim de que eles reflitam sobre o *Outro* e sobre *Si-Mesmos*. Vale destacar que tais encontros podem estabelecer-se diretamente, mas também por meio das mídias visuais, filmes, romances, entre outros tipos de documentos.

Convém mencionar que, ao longo dessa formação, percebemos que, em suas práticas como professores de FLE, muitos discentes não se serviam dos textos literários, pois os consideravam difíceis

⁷ Disponível em: <https://www.mondesenvf.fr/collections/niveau-b2/le-coeur-a-rire-et-a-pleurer/>. Acesso em: 27 out. 2021.

⁸ Disponível em: https://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner/files/2020-11/field_media_document-3361-legendescanadiennes-roselatulipe_ens_b2.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

⁹ Criado pelo Conselho da Europa em prol da democracia, o Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (Carap) é um documento que descreve as competências culturais do nível básico ao avançado, de forma hierárquica, e traz também propostas de atividades e de projetos para os professores, como o de *Autobiografia de encontros interculturais* (ARI).

¹⁰ Disponível em: <https://rm.coe.int/autobiographie-de-rencontres-interculturelles/16806bf02e>. Acesso em: 27 out. 2021.

para os níveis iniciantes e intermediários. Tinham a imagem da literatura como um saber que deveria ser trabalhado apenas nos estágios mais avançados do aprendizado de uma língua estrangeira, em função de sua linguagem mais metafórica, da presença de pontos linguísticos ainda não estudados e do desconhecimento de fatores sócio-históricos eventualmente presentes.

Quanto ao tratamento do fenômeno cultural, os alunos-professores revelaram que recorriam, sobretudo, a músicas, filmes e reportagens jornalísticas em suas aulas e que concebiam a abordagem intercultural como um simples exercício de comparação cultural. Além disso, alguns chamaram a atenção para o fato de que as atividades culturais propostas nos livros didáticos ou extradidáticos só eram trabalhadas quando “sobrava” tempo e quando os alunos não tinham mais problemas com os pontos gramaticais estudados.

Cabe salientar que tais questionamentos relativos ao ensino de literatura e cultura no ensino de FLE surgiram com a leitura, em sala de aula, da obra *Discurso e cultura na aula de língua* (SERRANI, 2005), na qual a pesquisadora e professora já tratava dos questionamentos de futuros professores sobre a abordagem da literatura e da cultura de língua estrangeira há 16 anos e já defendia mais espaço para o tratamento do componente cultural nas aulas de língua. Quanto ao grau de dificuldade dos textos literários, tanto Serrani (2005) quanto De Carlo (1998) ressaltam em suas obras que qualquer documento trabalhado em sala de aula deve ser pertinente, interessante e viável para o público ao qual se pretende ensinar. Isso significa dizer que a proposta precisa ter sentido para o alunos e levar em conta a historicidade de cada um em seu contexto político-econômico-social.

Retomando as fichas pedagógicas elaboradas por essa turma, constatamos que os estudantes trataram de crenças, lembranças, memórias, traumas, rituais e comportamentos presentes na obra *Le coeur à rire et à pleurer* (CONDÉ, 1999) e souberam articular teoria e prática na elaboração de suas fichas. Percebemos na apresentação e no conteúdo das fichas, entre outros aspectos, que os alunos-professores estavam mais atentos aos discursos estereotipados/alienados, propondo atividades que demandavam que o público-alvo pudesse colocar-se no lugar do Outro, a fim de desenvolver o sentimento de alteridade. Assim, durante a elaboração das fichas, observamos uma maior motivação e interesse por parte dos alunos-professores em atuarem como mediadores culturais — lançando questões com o objetivo de promover reflexões sobre as práticas sociais naturalizadas e reproduzidas de forma inconsciente.

No que diz respeito a essas questões e sobretudo aos valores e comportamentos reproduzidos, achamos pertinente citar uma proposta de atividade na qual a aluna-professora solicita que o estudante de FLE descreva oralmente imagens de como Maryse imagina que os parisienses (o Outro) viam cada membro de sua família. Para a elaboração dessa atividade, a aluna partiu do capítulo “Portrait de famille”, que traz uma cena antológica do livro, que se passa na varanda de um café parisiense, durante as férias da família da narradora na metrópole, e descreve garçons extasiados com

o francês perfeito dos pais, negros da colônia. Embora narrada com ironia, a cena revela a violência que representa o percurso do colonizado, como discutido em nosso curso, legitimado pelo consentimento do mimetizado. Segue um fragmento do texto:

Com suas bandejas em equilíbrio, os garçons rodopiavam em torno de nós, cheios de admiração, como *moscas* em torno do *mel*. Eles soltavam, invariavelmente, ao servirem os “*diabolos menthe*”:
 — Como vocês falam bem francês!
 Assim que viram as costas
 [...]

 — Mas nós somos tão franceses quanto eles, suspirava meu pai!
 — Mais franceses, acrescentava minha mãe, com violência. [...] Nós somos mais instruídos. Nós temos melhores maneiras. Nós lemos mais. Alguns deles nunca saíram de Paris. Já nós conhecemos o Monte Saint-Michel, a Côte d’Azur e a Côte Basque.
 Tinha, nesse diálogo, algo de patético que mesmo pequena me entristecia.
 Era de uma grave injustiça que eles reclamavam...
 Sem razão, os papéis se invertiam.
 [...] Eles [os garçons] tinham naturalmente essa identidade francesa, que, apesar de tudo, era negada e recusada a meus pais. (CONDÉ, 1999, p. 13. Tradução nossa).

Apesar de “mais instruídos, mais cultos, mais civilizados” e, logo, mais próximos do ideal de *francité* veiculado pela metrópole, e dominando com preciosismo o francês, a língua-símbolo desses valores compartilhados, aos pais de Maryse era negado o que aos outros era “naturalmente” oferecido: a identidade francesa.

Consideramos essa atividade pedagógica muito rica, pois, além de fazer com que os alunos se expressassem oralmente em língua estrangeira, conduziu-os a refletir dialeticamente, pois precisaram versar sobre as imagens que o colonizador faz do colonizado, tendo como base (a focalização narrativa) a imagem que o último tem sobre si a partir do olhar do Outro.

No âmbito das narrativas de cunho autobiográfico, podemos fazer menção à fala de uma das alunas-professoras:

Os textos autobiográficos estão muito na moda, e o que consagra a escrita de si são os leitores e sua busca da verdade na vida cotidiana. Os leitores querem conhecer a vida do outro e se reconhecer no outro. Esses textos podem se apresentar de várias formas, como um diário, um romance ou um testemunho, por exemplo. Isso os torna muito úteis nas aulas de FLE, pois podem ser explorados em vários níveis, do iniciante ao avançado, e também servem como modelo e podem motivar os alunos a se expressar em francês. (Tradução nossa).

É possível observar que a autobiografia/narrativa de si é um modo discursivo muito presente em nossa vida social e também pessoal. Ao narrar sobre si, o sujeito passa a se escutar, a se enxergar e também a buscar se conhecer por meio do Outro. A partir dessas narrativas, os sujeitos vivem, de certa forma, uma espécie de exílio, de diáspora subjetiva, que lhes propicia um olhar mais distanciado

de si mesmo (a partir de outra perspectiva), logo, menos narcisista. Quanto a nosso interesse em propor o uso de escritas de si (autoficções, autobiografias, diários, memórias, narrativas de infância etc.) nas aulas de línguas, convém dizer ainda que a utilização desse tipo de recurso vai ao encontro dos princípios da fenomenologia sobre a qual se baseia a abordagem intercultural.

Para finalizar, de acordo com as declarações dos alunos-professores e as fichas pedagógicas apresentadas, podemos perceber que nossa proposta didático-pedagógica, que visou a valorizar e a fortalecer a inclusão da literatura e, em particular, das escritas de si nas aulas de FLE, foi de grande auxílio para romper com a dicotomia entre língua e literatura, frequentemente reproduzida nesses campos de ensino, dando mais espaço ao tratamento do componente cultural e propondo, sobretudo, estratégias para abordá-lo de forma mais crítica e reflexiva.

Littérature, francophonie et altérité : pour une approche interculturelle critique

Résumé : Cet article se tient à réfléchir à la pertinence de l'étude des textes littéraires francophones dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE), dans une perspective interculturelle réflexive, à partir d'une intervention pédagogique réalisée dans un cours de formation supérieure à l'Universidade Federal Fluminense (UFF). Pour cela, nous présenterons notre étude basée sur quatre principaux axes thématiques : les théories critiques de l'interculturel ; les discussions conceptuelles concernant la Francophonie ; l'enseignement-apprentissage du FLE ; et la littérature postcoloniale. Le quatrième axe établira l'interaction entre théories et pratiques. Quant au traitement des concepts en jeu, nous avons proposé aux apprenants-professeurs l'élaboration de fiches pédagogiques de l'oeuvre *Le cœur à rire et à pleurer*, de Maryse Condé, car nous estimons que les écritures de soi favorisent l'allée vers l'Outre et vers Soi-Même.

Mots-clés: Littérature. Approche. Francophonie. Altérité. Interculturalité.

Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication. *In: Le français dans le monde*. Paris: Hachette FLE, jan. 1996. Numéro especial.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **Former et éduquer en contexte hétérogène:** pour un humanisme du divers. Paris: Antropos, 2003.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **L'éducation interculturelle.** Paris: PUF, 1999. (Coleção Que sais-je ?).

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018.

COMITÉ DE L'ÉDUCATION. Coopération Culturelle. **Un cadre européen commun de référence pour les langues:** apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Didier, 2005.

CONDÉ, M. **Le cœur à rire et à pleurer:** contes vrais de mon enfance. Paris: Robert Laffont.1999.

CONDÉ, M. Liaison dangereuse. *In: LE LEBRIS, Michel; ROUAUD, Jean (org.). Pour une littérature-monde.* Paris: Galimard, 2007.

CONSEIL DE L'EUROPE. Division des Politiques Linguistiques. **Autobiographie de rencontres interculturelles**. Mar. 2009. Disponível em: <https://rm.coe.int/autobiographie-de-rencontres-interculturelles/16806bf02e>. Acesso em: 31 out. 2021.

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

DOUBROVSKY, S. **Autobiographiques: de Corneille à Sartre**. Paris: PUF, 1988.

FANON, F. **Peau noire, masques blancs**. Paris: Éditions du Seuil, 1952.

FIGUEIREDO, E. **Construção de identidades pós-coloniais na literatura antilhana**. Niterói: Eduff, 1998.

FIGUEIREDO, E. **Mulheres ao espelho: autobiografia, ficção, autoficção**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. **Le carnet de lecteur**. Mar. 2016. Disponível em: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/01/1/6-RA16_C3_FRA_5_carnet_lecteur_591011.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

GAUVIN, L. (org.). **Le manifeste: pour une littérature monde en français (2007)**. In: **Les littératures de langue française: à l'heure de la mondialisation**. Quebec: Hurtubise, 2010.

GODARD, A. **La littérature dans l'enseignement du FLE**. Paris: Didier, 2015. (Coleção Langues et Didactique).

HEGEL, G. W. F.. **A dialética do senhor e do escravo**. In: HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

HUSTON, N. **A espécie fabuladora: um breve estudo sobre a humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

JOUBE, V. **La lecture comme retour sur soi: de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives**. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. **Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2004. p. 105-114.

LACAN, J. Séminaire XII: RSI. In: **Séminaires de Jacques Lacan**. Paris: Éditions du Seuil, 1974-1975.

LE LEBRIS, M.; ROUAUD, J. (org.). **Pour une littérature-monde**. Paris: Galimard, 2007.

LECARME, J. **La légitimation du genre**. **Cahiers de Sémiotique Textuelle: Le Récit d'Enfance en Question**, n. 12, 1988.

LEJEUNE, P. **Le pacte autobiographique**. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

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

MEMMI, A. **Portrait du colonisé: précédé du Portrait du colonisateur**. Paris: Payot, 1973.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SENGHOR, S. L. S. L'esprit de la francité. **Le Monde Diplomatique**, fev./mar. 2008. Disponível em: <https://www.monde-diplomatique.fr/mav/97/SENGHOR/18081>. Acesso em: 30 out. 2021.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**. São Paulo: Pontes, 2005.

VIANNA NETO, A. R.; PORTO, M. B. Littérature québécoise et l'enseignement du français au Brésil: le cas NEC/UFF. **Revista Interfaces Brasil/Canadá**, v. 11, n. 13, p. 113-134, 2011.

WINDMÜLLER, F. **L'approche culturelle et interculturelle dans l'enseignement du FLE à l'étranger: repères didactiques et activités pédagogiques**. Paris: Éditions Belin, 2010.

ZARATE, G. **Représentations de l'étranger et didactique des langues**. Paris: Didier, 2004.

ZARATE, G. **Enseigner une culture étrangère**. Paris: Hachette, 1986.