

Tradução

O PAPEL DOS “MESTRES” NA CONSTRUÇÃO DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

Luciana de Oliveira Alves* 

Myriam Crestian Cunha* 

SUSO LOPEZ, JAVIER. LE RÔLE DES « MAÎTRES » DANS LA CONSTRUCTION DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE COMME DISCIPLINE SCOLAIRE. DOCUMENTS POUR L'HISTOIRE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE OU SECONDE [ONLINE] N. 33/34, 2005. DISPONÍVEL EM: [HTTP://JOURNALS.OPENEDITION.ORG/DHFLES/1702](http://journals.openedition.org/dhfles/1702).

* Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA, Brasil.

- [1] Qual foi o papel dos mestres¹ na construção do Francês como disciplina escolar? Esta é a questão aqui discutida. A construção de uma disciplina (ou matéria) de ensino ou “disciplinarização” é um processo longo e complexo, como mostram muitos pesquisadores em história e didática de disciplinas, como Chevallard (1985), Chervel (1988), Choppin (1992), Develay (1992), Alpe (2002). A história do Francês língua estrangeira e, como um de seus capítulos, a sua disciplinarização ou, ainda, a profissionalização da atividade exercida pelos mestres de línguas faz, assim, parte de uma “história de valor longo”, como a caracterizavam historiadores como Bloch (1961), Braudel (1969), Ariès (1954), Michaud e Marc (1981), ou, ainda, Le Goff (1974). Recordemos brevemente o quadro geral dessa história no qual se insere o caso particular do Francês como língua estrangeira.
- [2] A disciplinarização pode ser definida, de modo rudimentar, como o processo de nascimento, estabelecimento e transformação de um conhecimento, uma ciência, um ramo do conhecimento humano (por exemplo, a física, a psicologia), uma habilidade (falar uma língua, desenhar, pintar, fazer móveis) ou uma atividade (a educação física, por exemplo) em uma matéria escolar ou objeto de estudo em um nível específico do sistema escolar (primário e secundário, em princípio). Este processo deve passar por certas etapas ou condições, que de modo algum devem ser consideradas sucessivas, mas que se interpenetram de acordo com a matéria e o país. Os pesquisadores da área estabeleceram, assim, um esquema dinâmico de constituição de uma disciplina escolar composto por três eixos:
- [3] – em primeiro lugar, o estabelecimento de um saber científico de referência que os especialistas do campo particular constroem como um “objeto” externo, descritível;
- [4] – em segundo lugar, e ao mesmo tempo, a construção da legitimidade social dos saberes a serem ensinados (ou “ancoragem social da disciplina”), etapa que coexiste no tempo com a primeira, ainda que com um breve lapso temporal;
- [5] – finalmente, a sua introdução no sistema escolar. Embora o estabelecimento do Francês (língua estrangeira moderna²) como disciplina obrigatória, no Ensino Médio, tenha ocorrido durante o século XIX, este processo deu-se de formas diferentes dependendo dos países, e este fato foi anunciado ou preparado já no final do século XVII e ao longo do século XVIII em alguns países e alguns tipos de colégios (de nobres), como muitos pesquisadores da SIHFLES³ destacaram⁴. A questão agora seria: que mudanças estão

1 [N.T.] Em vez de “professor”, mantivemos a palavra “mestre” na tradução do francês “maître”, uma vez que o termo faz referência à atividade de ensino exercida por eruditos que, até o século XVIII, não recebiam uma formação específica validada por um diploma.

2 [N.T.] Na tradução, os termos “língua viva” e “língua moderna” são empregados em alternância.

3 [N.T.] A SIHFLES é a “Société Internationale pour l’Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde” (Sociedade Internacional para a História do Francês Língua Estrangeira ou Segunda).

4 [N.A.] Ver, notadamente, Pellandra (1990); Mandich (1991); Weller (1990); e Wakely (1990).

ocorrendo nos agentes (professores) e nessa matéria que se tornou disciplina escolar desde então?

- [6] Para medir a distância percorrida durante as três etapas do processo de disciplinarização, no caso que nos ocupa aqui, é preciso dizer que o “objeto a ser criado” era originalmente (séculos XVI-XVII) um simples saber-fazer, uma habilidade pessoal (aquela que consistia em falar uma língua estrangeira viva: o francês); e que, no final do século XIX, essa habilidade ficou associada a um saber oficial, reconhecido por um diploma, no qual se baseia e que a certifica, ou mesmo que se torna necessário para o exercício da profissão. Nossa disciplina percorreu, assim, o caminho que separa – mantendo as devidas diferenças – o curandeiro do médico, o xamã do cardeal, o mago do cientista. É necessário, portanto, estabelecer qual foi a importância dos agentes da educação (os mestres de Francês) em todo o processo, em cada uma das três etapas indicadas (criação do “objeto”; reconhecimento social; disciplinarização e criação do saber escolar), nessa colossal transformação pela qual passou o “Francês como língua estrangeira”.
- [7] Falar deste processo exige, em primeiro lugar, que se adote uma perspectiva europeia sobre os desenvolvimentos ocorridos; a nossa civilização é, acima de tudo, uma civilização comum, e o que se faz aqui reflete-se ali e noutros lugares. O alcance da pesquisa vai, portanto, muito além dos limites de um artigo, e claras distinções (dependendo do tempo e do lugar) devem ser feitas em um estudo aprofundado. Apesar dos riscos de simplificação, queremos tentar estabelecer alguns pontos de referência para uma investigação mais precisa, com vista a unificar o campo da história do ensino de francês. Assim, respondendo aos desejos expressos por Coste (1990), queremos dar um modesto contributo para ultrapassar o estágio de investigações caracterizadas por sua compartimentalização em “coerências” regionais e avançar para hipóteses-chave, princípios organizadores e sínteses transversais. Nossas reflexões se concentrarão apenas na primeira etapa do processo indicado, por óbvias razões de espaço e tempo.

A FORMAÇÃO DO SABER CIENTÍFICO EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (SÉCULOS XVI-XVIII)

- [8] Transformar um ramo de estudo, uma habilidade ou uma atividade em uma disciplina escolar depende, antes de tudo, da constituição prévia de um “produto (ou artefato) cultural” capaz de ser levado em consideração pela comunidade dos “consumidores” potenciais, para falar em termos de uma sociologia do mercado aplicada às produções linguísticas, nas palavras de Bourdieu.
- [9] No caso da língua, tem-se uma dificuldade adicional, isto é, a própria definição desse “objeto”: será um saber, um ramo do saber ou uma habilidade, um saber-fazer próprio

de um nativo? Como assinala Reboullet (1992), no início do processo (séculos XVI-XVII), falar uma língua estrangeira era uma habilidade ou saber-fazer específico dos habitantes de um determinado “país” ou região (os “nativos”), e foi em regiões fronteiriças (atualmente, a Alsácia, os Países Baixos, a Suíça) que essa faculdade se tornou um meio de “ganhar a vida” para certos nativos que tiveram que se exilar por razões religiosas (protestantes expulsos dos territórios franceses por causa das guerras de religião) ou que, por razões econômicas, “foram forçados a passar uma temporada ou a se estabelecer em uma terra estrangeira” (REBOULLET, 1992, p. 1). Falar uma língua viva era inerente à nacionalidade do mestre e ninguém mais possuía esse atributo. Nestas regiões, surge, assim, uma nova profissão, formando-se uma primeira tipologia de mestres: trabalhadores fronteiriços, aventureiros, exilados, sobretudo imigrantes protestantes (REBOULLET, 1992; GERBOD, 1988; KIBBEE, 1991).

- [10] O fato de se considerar a posse de uma língua moderna como uma faculdade ou habilidade especial inerente ao nascimento e à pessoa foi reforçado, na época, pelo desprezo sofrido pelas línguas vernáculas enquanto objetos científicos: Erasmo, em particular, fronteiriço notável (oriundo dos atuais Países Baixos), defendia a volta a um latim clássico para construir uma Europa humanista e ultrapassar os preconceitos medievais. As pessoas instruídas da época (como Vivès ou Montaigne) também pensavam que “uma língua viva pode ser aprendida melhor e mais rapidamente por imersão linguística: é inútil formular regras” (GLATIGNY, 1987, p. 137). Nessas condições, não era fácil transformar uma “habilidade” num objeto descritível, analisável, que pudesse ser tocado, aprendido e ensinado. Como descrever uma língua vernácula, dada sua variabilidade geográfica, a não observância de regras, a existência de uma escrita completamente distante da oralidade? Duwes zomba daqueles que, como Palsgrave, pretendiam encontrar regras no francês:

Iay fait mon pouoir et debuoir de persecuter & cercher tout ce quy ma semble a ce propos servir : Sy nay ie toutefuois peu trouver regles infalibles (pource quil nest possible de telles les trouver) cest a dire telles qui puissent servir infailliblement comme font les regles composeez pour apprendre Latin Grec & Hebrieu et aultres telz langages (CARAVOLAS, 1995, p. 293).⁵

- [11] O caso da Inglaterra vai levar a muitos progressos, em nossa área: desde a Idade Média existiam contatos pessoais e econômicos com o norte da França, fora dos circuitos do latim, graças à permanência do uso do francês anglo-normando na aristocracia inglesa. Isso criava uma demanda por uma língua viva dentro de um país em que a maioria falava outra língua. Se a estada no país era a melhor maneira de aprender uma língua (como

5 [N.T.] Tradução do francês antigo: “Fiz tudo o que estava ao meu alcance para pesquisar e procurar tudo aquilo que me parecia útil para este propósito: todavia achei poucas regras infalíveis – se é que seja possível encontrar tais regras – isto é, que possam servir infalivelmente, como fazem as regras compostas para aprender latim, grego, hebraico e outras línguas desse tipo”.

o próprio Palsgrave fez), nem todos tinham os meios para viajar, o que criou condições para o desenvolvimento e constituição de um “objeto despersonalizado” passível de ensino, um conhecimento transferível, portanto.

- [12] Meyer (1903) menciona a existência de várias obras destinadas à aprendizagem do Francês na Inglaterra, no século XV: diálogos francês-inglês (que dão origem à tradição dos *modos de linguagem*), compostos em 1415, um tratado de ortografia, fórmulas de polidez, modelos de cartas, um pequeno tratado de conjugação francesa, e até mesmo um folheto intitulado *Femina*, no qual já há uma tradução interlinear (após cada par de versos), bem como notas de rodapé que contêm observações sobre como ler (portanto, como pronunciar) determinadas palavras, e são, assim, a semente de uma primeira transcrição fonética.
- [13] Mamlberg (1991, p. 162) também faz referência aos “*Donaits franceses e modos de linguagem*, manuais de conversação com observações rudimentares sobre declinação e conjugação”, aos quais eram adicionadas listas de palavras por assunto. Como observam Glatigny (1987) e o próprio Kibbee (1991), a importância desses *Donaits françois* (dos quais o mais conhecido é o *Donait Burton*) e desses tratados não deve ser negligenciada: eles são precisamente os primeiros esboços de gramática francesa e servirão de base para o desenvolvimento posterior de obras mais completas dedicadas à pronúncia e ortografia, como a de Barkeley (*The introductory to write and pronounce frenche*), ou à descrição morfológica do francês: este é o caso do *L’Esclaircissement* de Palsgrave (1530) e de *An Introductory [...]* (1532 ou 1533) de Duwes, “manual de conversação com alguns paradigmas e listas de palavras” (MALMBERG, 1991, p. 162), ou

um conjunto de [...] listas de vocabulário, sequências de frases proverbiais, dificuldades gramaticais inscritas em frases-modelo, tabelas de conjugação, modelos de cartas e diálogos emprestados da vida de uma corte real (CHEVALIER, 1988, p. 24).

- [14] Pode-se dizer praticamente o mesmo das regiões fronteiriças do Norte da França (com os atuais Países Baixos e países do Reno), onde havia, desde a Idade Média também, uma procura pelo francês por razões econômicas (comerciantes) e por razões de viagem (especialmente, no caso dos nobres), como vemos principalmente em Kibbee (1991). O fato é atestado pela existência de numerosos “guias de conversação” ou “livros de diálogos”: por exemplo, *Le livre des mestiers [...]* (publicado por Michelant, 1875), diálogos que serão retomados em versão anglo-francesa por William Caxton (1480) em seus *Dialogues in French and English*; ou, ainda o *Vocabulaire [...]* de Noël de Berlaimont (1511), reeditado e constantemente aumentado ao longo do século XVI. Se olharmos mais de perto para os títulos, podemos ver que essas obras para fins pedagógicos, destinadas a ensinar o francês a estrangeiros, já estabelecem as quatro habilidades que compõem a capacidade de linguagem!

[15] Além disso, não se deve ver nessas obras um amálgama irrefletido ou uma mistura anárquica que poderia se explicar por uma ausência de método que permitisse improvisações de qualquer tipo. Como mostra Chevalier (1998), os “colóquios” remontam a uma tradição muito forte do ensino do latim na Idade Média: “A aprendizagem baseada em diálogos faz parte de um sistema pedagógico composto por vários elementos coerentes” (CHEVALIER, 1998: p. 17-18) que será aperfeiçoado no Renascimento. Teríamos assim duas correntes principais: por um lado, as listas de vocabulário, em que os elementos são agrupados numa ordem precisa (agrupamentos temáticos, sinônimos, homônimos, adjetivos que podem ser associados a substantivos comuns...); por outro lado, diálogos, que “ecoam a vida e a cultura das instituições de ensino e se estendem também à vida fora delas”. É essa tradição dos vocabulários e colóquios latinos que se repetirá com edições em línguas vernáculas para o ensino de línguas modernas, adaptando-as a novos públicos e contextos:

[16] Por extensão, os diálogos em línguas indígenas, destinados a adultos, homens de lei, comerciantes, militares, serão compostos a partir do século XIV para atender a necessidades muito variadas; assim, os diálogos em francês serão úteis para militares [...], para homens de lei ingleses [...], para as pessoas cultas que acessam a cultura antiga por meio de traduções francesas, para os comerciantes que visitam as feiras do continente (CHEVALIER, 1998, p. 18).

[17] Tendo este processo de aprendizagem de línguas produzido os seus frutos, obras semelhantes foram compostas por numerosos autores em vários países ao longo dos séculos XVI e XVII e publicadas em versões plurilíngues: basta recordar os nomes de Gabriel Meurier (*Colloquia familiares*, Antuérpia, 1568) e de Noël de Berlaimont (*Colloquia et dictionariolum octo linguarum*, 1598, com numerosas reedições na Holanda, Alemanha, Bélgica e Inglaterra).

[18] Deste modo, vemos que o trabalho dos primeiros mestres de Francês não se limita a constituir uma “gramática” no sentido estrito da palavra; a elaboração do objeto “francês como língua estrangeira” incluirá, desde os seus primórdios (séculos XVI e XVII), vocabulários tematicamente ordenados⁶, fraseologias, colóquios⁷, tratados de correspondência, textos de leitura (passagens da Bíblia, fragmentos de História), até mesmo tabelas de conversão de moedas, pesos, medidas..., como vários pesquisadores

6 [N.A.] Ver, a este respeito, a tese de doutorado de Quémada, “Les dictionnaires du français moderne (1539-1863). Étude sur leur histoire, leurs types et leurs méthodes”. Paris: Didier, 1967. Esses vocabulários tomam inicialmente a forma de *dictionariolum*, pequenos dicionários ou repertórios de palavras conhecidas, de uso cotidiano, classificados por ordem alfabética; algumas vezes, compreendem também expressões idiomáticas (que, mais tarde, serão chamadas de fraseologia) ou, ainda, cartas comerciais.

7 [N.A.] Os *Colloquia* (1518) de Erasmo tiveram um sucesso extraordinário em toda a Europa (reedições em 1522, 1523, 1524, 1526...): ao interesse pelo conteúdo acrescentava-se o interesse pedagógico, pois constituíam uma ferramenta notável para aprender o latim clássico. Depois da Contrarreforma católica, a obra foi proibida nos colégios católicos e substituída por outros “colóquios” latinos.

têm mostrado: Chevalier, Reboullet, Minerva e Lillo, principalmente, que participaram do número 22 de *Documents [...]*⁸, dedicado aos diálogos (1998), ou ainda Kibbee para a Inglaterra (1991), Aubert para a Holanda (1993) ou Caravolas para toda a Europa (1995).

- [19] A lista de todas essas obras ocuparia vários volumes: seu mérito é importante, pois certamente constituíram a semente dos dicionários bilíngues posteriores, mas também das gramáticas. Esse é o seu enorme mérito, do ponto de vista de uma história da língua⁹, uma vez que constituem uma inestimável fonte empírica para a determinação da língua falada e das regras de uso. Mas também, do ponto de vista metodológico, essas obras são indicadoras de uma orientação prática e utilitária no ensino das línguas modernas, à época: aprender a língua oral para poder “comunicar” com o povo do país por razões de comércio ou de viagem. De fato, em última análise, elas correspondem a uma concepção daquilo que constitui uma língua (viva) e, portanto, daquilo que deve ser o “conhecimento escolar”, isto é, o “conhecimento” que o aluno deve adquirir quando quer aprender uma língua estrangeira. Todas estas obras tentam dar conta daquilo que constituía, até então, uma habilidade indefinível, irredutível a toda aprendizagem: uma habilidade que até então só podia ser aprendida (ou, melhor, “adquirida”) no colo materno, ou durante uma estada mais ou menos longa no país estrangeiro em questão. Não havia, até então, nenhuma descrição dos componentes dessa habilidade que pudesse permitir falar em algum idioma. Esses mestres esforçaram-se por fazê-lo. E sua observação é importante: a gramática, as regras de gramática não constituem o elemento essencial, já que não se fala segundo regras.
- [20] No caso do Francês, a constituição de um saber científico de referência será uma tarefa particularmente difícil, e isso por vários motivos:
- [21] – em primeiro lugar, os pressupostos da disciplina linguística da época, demasiadamente centrada, do ponto de vista do método de análise e descrição, no modelo do latim: por um lado, quanto às tentativas de descrição da língua francesa, elas mantinham os quadros analíticos do latim (partes do discurso das quais os artigos foram excluídos; declinações; conjugações; redução da sintaxe a questões de concordância e regência), e não ultrapassavam o estágio de uma gramática formal, com todas as suas deficiências, como mostra Chevalier (1968); por outro lado, quanto aos empreendimentos teóricos,

8 [N.T.] A Revista *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde* (Documentos para a História do Francês como Língua Estrangeira ou Segunda Língua) é uma revista anual, cujos números temáticos retomam os trabalhos dos Colóquios ou Jornadas organizados pela SIHFLES.

9 [N.A.] As primeiras gramáticas francesas foram redigidas para fins de ensinar o francês para estrangeiros, como foi o caso do *Lesclaircissement de la langue francoyse* (1530) de Palsgrave e *An Introductory for to lerne to rede to pronounce and to speke french trewly* (1532 ou 1533) de Gyles Duwes. Várias gramáticas destinam-se tanto a um público de estrangeiros quanto a falantes nativos de dialetos, que queiram aprender o francês de Paris, tal como: *The French Schoolmaster* (1609) ou *The French Littleton* (1639), de Charles de Sainliens (Holyband) ou *The compleat French Master* (1694) de Abel Boyer; ou ainda as de Maupas (1607, 1625) e de A. Oudin (1632, 1640). Não há dúvidas de que essas gramáticas contribuíram à constituição da “gramática francesa” (ver Chevalier 1968 ou Lépinette, 1986).

conservavam a herança da gramática especulativa medieval, herança que ressurgiu com a *Grammaire Générale* de Port-Royal;

- [22] – a variabilidade diacrônica da língua vernácula “francesa”, que continua a evoluir fortemente, não só do ponto de vista fonético, até ao final do século XVIII¹⁰: as descrições feitas devem ser continuamente corrigidas. Às mudanças diacrônicas deve-se acrescentar a forte variabilidade diatópica (ou geográfica) e diastrática (registros de língua fortemente marcados), bem como as sucessivas reformas ortográficas em questões importantes: foi apenas em 1835, na sexta edição do *Dictionnaire*, que a Academia francesa substituiu, por exemplo, a grafia *-oi* por *-ai*, em numerosos casos em que se tinha a pronúncia do *e* aberto [ɛ], e reintroduz o *t* nos plurais *enfans*, *contens* e em outros casos.
- [23] – as dificuldades encontradas pela língua francesa na sua codificação: nenhuma das gramáticas compostas no século XVI (as de Ramus, Meigret, Bovelles, Henri Estienne, Robert Estienne etc.) nem no século XVII conseguiu impor-se como obra comum de referência¹¹ e gozar do prestígio da de Nebrija na Espanha, por exemplo, pois nenhum autor teve a prerrogativa outorgada por um poder público oficial, não sendo, portanto, nenhum deles a “pessoa designada” por qualquer poder político para este fim. Isso terá por resultado a edição de uma infinidade de “gramáticas”, tratados, comentários, observações, novos comentários e novas observações, nos quais a abordagem habitual seguirá o modelo estabelecido por Vaugelas: “não diga..., mas diga...”. A gramática se dissolve em um catálogo de expressões, modos de dizer e, portanto, em um dicionário. Esta pressão (exercida, em primeiro lugar, pela aristocracia sobre os seus próprios membros, depois sobre a burguesia) estende-se a todos os cidadãos franceses com a Revolução francesa, uma vez que se considera que a igualdade (igualdade jurídica, igualdade de oportunidades) passa pela igualdade linguística. Todos os franceses devem, então, reaprender a sua língua materna de acordo com o modo de falar de Paris. Assim, Urbain François Domergue, que compôs um *Manuel des étrangers amateurs de la langue française – ouvrage utile aux Français eux-mêmes* (1805)¹² – “não hesita em incluir entre os estrangeiros todos os provincianos, franceses mas não francófonos, ou seja, naquela época, grande parte da população da França”, como assinalou Reboullet (1993, p. 21).
- [24] Para concluir esta parte da análise, podemos dizer que os mestres de língua francesa tiveram um papel importante, nos séculos XVI e XVII, na constituição e elaboração do

10 [N.A.] Foi somente no fim do século XVIII (ou até mesmo no início do século XIX) que se generalizou, por exemplo, a pronúncia em [wa] para a grafia *-oi*; que se produziu a abertura do [e] fechado provocada pela ditongação do [a] tônico livre do latim (*mare – mer*); ou ainda que desapareceu o traço longo de numerosas vogais finais, servindo para marcar uma oposição entre singular e plural; ou ainda que o [l] palatal se transformou em *yod*.

11 [N.A.] A *Grammaire* da Academia francesa só aparece em 1932.

12 [N.T.] *Manual dos estrangeiros amadores da língua francesa – obra útil aos próprios franceses*.

objeto do “saber científico”. Deste modo, em nossa disciplina, fato totalmente inusitado no processo usual de disciplinarização das outras “matérias”, a elaboração do objeto “saber escolar” se constitui:

- [25] – de modo anterior e/ou contemporâneo ao conhecimento científico: o conhecimento escolar passa à frente do conhecimento científico;
- [26] – de forma diferenciada e específica, uma vez que nenhum conhecimento científico preexistia como referência, e que o processo se deu segundo uma abordagem mais completa do objeto a ser descrito.
- [27] O saber científico não possuía, na descrição teórica do objeto, a supremacia de que gozava em outras disciplinas, especialmente nas línguas mortas, em que constituía um saber científico fossilizado e imutável. É preciso destacar o papel dos mestres de francês como língua estrangeira nessa constituição paralela do saber científico e do saber escolar: pode-se dizer que eles possuíam acertadamente a qualidade de “mestres de línguas”. Esta é a primeira conclusão – que destacamos como particularidade – nesta primeira etapa do processo de *disciplinarização* do francês como língua estrangeira.

O MÉTODO DE ENSINO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA DISCIPLINA FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

- [28] Nosso segundo eixo de reflexão diz respeito à questão do método de ensino de línguas, presente desde o século XVI, que vai ganhando espaço como objeto de reflexão e se torna lugar de debates apaixonados no século XVIII. Se há uma ideia central na obra de Chevalier (1968) é precisamente esta: a relação entre a pedagogia do Latim e a elaboração da gramática latina, mas também da gramática francesa, uma vez que os mestres-gramáticos se propunham, sobretudo a partir da segunda metade do século XVII, tanto a fazer com que seus alunos aprendessem latim, quanto a exercitá-los no conhecimento da língua francesa (por comparação com o funcionamento da língua latina e pela prática do francês por meio de traduções, dentre outros).
- [29] É comum encontrar a afirmação de que o ensino de línguas modernas tem sido modelado com base no ensino de latim: o que se diz com menos frequência, e Chevalier insiste neste ponto, é que os movimentos reformistas do ensino do latim, no início do Renascimento e, novamente, no final do século XVII, tomaram como modelo a forma de aprender línguas modernas, uma vez que o ensino do latim já não alcançava o objetivo de “falar latim”. Assim, criou-se um poderoso movimento de reforma no ensino do latim (com Locke, Fleury, du Marsais, Frémy, d’Açarq, Pluche...) que multiplicou os apelos por uma renovação dos modos de ensinar inspirados no método “prático”, e concentrou

seus ataques no exercício da tradução, através do qual muitos professores de gramática latina iniciavam seu ensino.

- [30] E paradoxalmente, no que diz respeito às línguas modernas, uma tendência inversa (“teórica”) evidencia-se na medida em que o ensino do Francês adentra a instituição educacional da época, em primeiro lugar em colégios de nobres ou em escolas militares, náuticas, “práticas” ou “profissionais”¹³. Inicialmente, como mostraram novos pesquisadores (a exemplo de Pellandra, 1990), essa nova matéria foi colocada ao lado das artes cavalheirescas (dança, música, esgrima...) sendo assim considerada como uma habilidade a ser adquirida simplesmente pela prática. Então, como bem assinalaram Hammar (1980), Weller (1990) ou Fernández Fraile ([1995]1999), ocorre o mesmo fenômeno em seus respectivos países, a Suécia, a Alemanha e a Espanha, embora bastante distantes entre si: o ensino do francês, que possuía, desde o Renascimento, uma metodologia ou um modo de fazer tradicionalmente prático, sofre um choque muito grande com esta primeira e tímida instituição como disciplina escolar. Na Espanha, por exemplo, a gramática torna-se cada vez mais volumosa ao longo do século: se a de Núñez (1728) ainda mantinha um tamanho médio, Galmace logo acrescenta regras que faltavam (1745); Chantreau completa a gramática com as descrições de Du Marsais, Wailly e outros. Sua distinção do conteúdo gramatical em três categorias, de acordo com os objetivos de aprendizagem dos alunos, de acordo com o nível ou a série, será esquecida nas reedições de *l'Arte [...]* do século XIX. A partir de então, os alunos terão que decorar toda a gramática francesa (ver Bergnes, por exemplo). Na Alemanha, Meidinger terá a seguinte ideia:

adicionar a cada grupo de regras gramaticais uma série de frases em alemão que o aluno deve [...] traduzir para o francês. Cada um destes exercícios de tradução limita as dificuldades linguísticas às regras aprendidas anteriormente” (MACHT, 1989, p. 9).

O carácter graduado da apresentação das regras (segundo os níveis) e dos exercícios de aplicação torna-se assim uma das principais características deste método teórico de ensino do francês.

- [31] No entanto, uma abordagem eclética começa a ganhar as mentes, às vésperas da generalização da instituição da disciplina no sistema escolar (os colégios “secundários”), em muitos países. Nas palavras de Düwell sobre a *Lettre* de De Villers (1988, p. 5): “pode-se notar, no entanto, nesta pluralidade de métodos diferentes um certo sucesso

13 [N.A.] O processo de institucionalização do francês como disciplina escolar tem início no final do século XVII, primeiramente, em estabelecimentos que acolhiam filhos de nobres. Assim, os colégios jesuítas italianos introduzem aulas de francês “em todos os colégios de educação, entre 1670 e 1680”, dentre as disciplinas optativas que constituíam as artes cavalheirescas: “il tirar di spada, giuocare di Picca, e Bandiera, saltare il Cavallo, suonare diversi instrumenti, parlare Francese, et altri Essercitij Cavallereschi, essendovi per ogni essercitio i suoi Maestri” (PELLANDRA, 1990, p. 73) (N.T.: praticar esgrima, usar o pique e a bandeira, saltar a cavalo, tocar vários instrumentos, falar francês e outros exercícios de Cavalaria, havendo para cada exercício os seus mestres).

do ‘método dito tradução-análise gramatical’”. Este método é recomendado pelo próprio De Villers (*apud* Düwell, 1988, p. 4); é o que mais se pratica na Itália do século XVIII, de acordo com Minerva e Pellandra (1992, p. 7): “o método utilizado é o método de leitura-tradução”. Poderíamos também incluir a Espanha nesta apreciação (ver Galmace; Chantreau). É claro que as dosagens entre metodologia teórica e metodologia prática assumem proporções muito diferentes no que diz respeito à escolha dos componentes: o método preferido de Jean-Baptiste Daulnoye “era a tradução e a comparação dos dois sistemas linguísticos”; ele insiste em “uma sólida instrução gramatical, as partes do discurso, a sintaxe, o estilo” (CHRIST, 1992, p. 21), concepção esta que nos parece próxima da de Chantreau. Em ambos os casos, uma sólida formação teórica (gramatical) é apoiada por um forte componente prático: tradução, análise e comparação de dois sistemas linguísticos, contato com textos diversos (históricos, literários no sentido amplo).

- [32] Para além do debate metodológico (sobre qual método era utilizado por uns e outros, as características de cada método etc.), queremos chegar a uma conclusão igualmente importante. Aos poucos, ao longo do século XVIII, forma-se uma comunidade de reflexão e prática que teoriza com base em uma pluralidade de propostas e ideias, mas que também tenta colocá-las em prática e cria materiais de acordo com essas ideias. Esses debates vão impulsionar muito significativamente a constituição de um saber escolar de ordem metodológica, adaptado à nova situação de ensino. Esta comunidade inspirava-se em leituras bem diversas, compostas pelos grandes filósofos e pensadores contemporâneos (Condillac, Voltaire, Condorcet), mas também de períodos anteriores (Montaigne, Locke, Fontenelle). À sua maneira, os mestres de línguas participavam do debate das ideias de seu tempo e usufruíam de uma profunda cultura geral. Nessa comunidade, em que os ciúmes e as rivalidades serviam por vezes para uma emulação honesta, também ocorriam situações de rivalidade em que todos os golpes eram permitidos, ou, pelo menos, desferidos, num mercado voraz, ainda não regulado pelo reconhecimento dos direitos autorais. Como atesta Düwell (1988, p. 5) na Alemanha: “no plano metodológico, como resultado de uma situação de competição entre mestres de línguas, cada um destes preceptores tentava promover o seu método”. Torna-se tão habitual gabar-se de sua própria obra do que atacar as falhas da do autor concorrente, de quem, no entanto, foram emprestados vários elementos (sem confessá-lo).
- [33] Podemos, assim, afirmar que a questão metodológica tem, desde o início, um lugar central na preocupação dos mestres de línguas, a ponto de se tornar o segundo pilar constituinte do saber científico de nossa disciplina. A reflexão linguística e a pedagogia das línguas (mortas e vivas) sempre estiveram associadas em nosso mundo ocidental, como mostrou Chevalier (1968).
- [34] Para concluir esta parte da análise, antes mesmo da instituição da disciplina, antes mesmo da constituição de um saber científico de referência, as questões do método de

ensino colocam-se em primeira posição na reflexão dos mestres de línguas. Por um lado, a atividade docente relativa às línguas (latim, mas também francês como língua estrangeira) torna-se um lugar específico de investigação e de trabalho, que difere profundamente de outros modos de produção e de difusão do conhecimento. Por outro lado, falando em termos modernos, o perfil profissional do mestre do final do século XVIII não é constituído apenas na esfera do conhecimento (saber científico sobre a matéria), mas na esfera do saber-fazer (conhecimento científico relativo à metodologia de ensino e à aprendizagem). Não é por acaso que Chantreau, no prefácio de sua *Arte [...]* (1781, p. XVII-XX), intitula as reflexões sobre o método a ser seguido da seguinte forma: “método que o professor deve seguir em seu ensino e o aluno em sua aprendizagem” (tradução nossa).

- [35] Isso confere a esses gramáticos-pedagogos um status marcante aos nossos olhos: o de “praticistas”¹⁴ reflexivos. Chevalier (1968) distingue os “praticistas” dos teóricos, qualidade superior que reserva àqueles que fizeram a ciência gramatical avançar. Para nós, os mestres de línguas que compunham uma obra, ainda que as descrições linguísticas e a ordem de apresentação do conteúdo fossem pouco significativas do ponto de vista da ciência linguística, eram indivíduos de qualidade, que tinham se esforçado para refletir sobre a língua francesa, mas também sobre a sua tarefa enquanto mestres de línguas, sobre como melhorar a maneira de atuar, e que se aventuravam em maior ou menor grau no campo da inovação¹⁵. Reservamos-lhes o nome de “praticistas” reflexivos, em contraste com os simples “praticistas” que se limitaram a ministrar suas aulas a partir de obras compostas por outros. Não há dúvida de que existiram indivíduos excepcionais; no entanto, seria preciso determinar se esta ou aquela ideia que conseguiram difundir não teria aparecido na humilde obra de um colega esquecido.

A DIMENSÃO ÉTICA DO ENSINO

- [36] Nóvoa (1987, p. 70) mostra que a profissionalização da atividade docente exige “a elaboração de um corpus de conhecimentos (relativos à disciplina) e de saber-fazer (relativos à pedagogia e aos métodos de trabalho)”. Acreditamos ter mostrado alguns elementos sobre esse assunto em relação ao nosso campo. No entanto, para se poder falar em “profissão”, faz-se necessária uma segunda dimensão para este grupo profissional em vias de constituição: a da elaboração de um conjunto de normas e valores: os professores

¹⁴ [N.T.] A palavra “*praticien*”, em francês, pode ser traduzida, de modo mais geral, por “profissional”, mas ela tem um sentido mais específico de “pessoa que conhece a prática de uma arte, de uma técnica” (Dicionário Le Robert), em oposição ao pesquisador, ao teórico. É muito usada na área da saúde e do ensino.

¹⁵ [N.A.] Não se deve esquecer que, principalmente nessa época, defender inovações ousadas demais colocava em risco real seu autor. Charles Dominique de Villers guarda o anonimato quanto à redação de sua *Lettre* e confia a um discípulo que, se seus colegas “lessem [minha] carta, eles publicariam em toda a parte que não passo de um estúpido; por isso, suplico-lhe que não comunique essa informação a ninguém” (p. 38) (apud Düwell, 1988, p. 5).

devem aderir a uma ética, a um sistema normativo comum. Ainda que nenhum “código deontológico” tenha sido elaborado, é evidente que, em determinado momento de sua história coletiva, os professores integraram esse discurso ético.

- [37] Dedicando apenas algumas linhas a este assunto fascinante, contentar-nos-emos em dizer que o código deontológico dos docentes não se constituiu apenas de fora (a Igreja, o Estado), mas por meio das reflexões dos próprios mestres de língua. Vários pesquisadores da SIHFLES traçaram, assim, perfis-modelo de certos mestres de línguas que exerceram uma poderosa influência nas gerações posteriores (por exemplo, Reboullet, 1992, em relação a Claude de Sainliens, 1992); esses pesquisadores também repercutem obras dos próprios mestres de línguas que descrevem sua atividade do ponto de vista do ideal a ser alcançado. Limitando-nos ao período histórico estudado (séculos XVI-XVIII), podemos mencionar: Düwell (1988), que examina as ideias de Dominique de Villers; Hammar (1988) que nos apresenta o retrato do mestre anônimo, tal como Eklund o concebe (1988); e principalmente Minerva (1992) que traz à luz dois preciosos documentos que configuram um perfil ideal do mestre, no século XVIII¹⁶. Nesses documentos, o mestre é instituído como fator principal em importância: é dele que depende o sucesso da aprendizagem; ele deve possuir as seguintes qualidades, cuja ordem de exposição é significativa: primeiro, sua “boa educação” (não sendo rude ou ignorante): “para um mestre de línguas será daqui em diante exigido nascimento, polidez, familiaridade com a alta sociedade, viagens” (MINERVA, 1992, p. 8-9); depois o aspecto religioso e moral: o mestre deve ter uma conduta moral irrepreensível; é apenas em terceiro lugar que se apresentam as competências linguísticas exigidas: o domínio da retórica, o conhecimento da língua do aluno, uma pronúncia perfeita, de acordo com o modelo da aristocracia parisiense, rejeitando-se expressamente as entonações e pronúncias provincianas e populares, e uma dicção sem erros (sem falhas, sem barbarismos) segundo o modelo do *Bon Usage* de Vaugelas.

- [38] Minerva pode concluir assim o retrato do mestre de línguas desta época:

Sensível ao sucesso de seus alunos, orgulhoso de ensinar uma língua de prestígio, consciente da importância do seu ensino e dos valores extralinguísticos que pode transmitir, o mestre de francês expressa – ainda timidamente, no final do século XVIII, com segurança e não sem um tom doutoral, no século seguinte – toda uma civilização que ele ajuda a aperfeiçoar (1992, p. 9-9).

- [39] Esqueço, certamente, outros estudos que foram feitos: peço desculpas a seus autores.

16 [N.A.] Trata-se da *Lettre d'une Dame de condition, à un Monsieur, pour le prier de lui donner l'idée d'un bon Maître de langue française, pour enseigner ses enfans* [N.T.: Carta de uma dama abastada a um Senhor, para pedir-lhe a indicação de um bom mestre de língua francesa para ensinar seus filhos] e a resposta correspondente (*Réponse, qui renferme les bonnes qualités & les défauts d'un Maître de langue*) [Resposta que contém as boas qualidades e os defeitos de um mestre de língua].

CONCLUSÕES

- [40] Para resumir as contribuições deste artigo, procuramos mostrar que o Francês se constitui nos séculos XVI, XVII e XVIII como um campo de reflexão teórica e de elaboração de propostas práticas dotadas das seguintes características:
- [41] – específico em sua gênese em relação a outros saberes escolares: o contato empírico dos mestres (fossem eles gramáticos, “praticistas” reflexivos, simples “praticistas”, nativos ou não, todos tiveram contato com o campo de aplicação, e possuíam todos uma formação acadêmica em gramática) permitiu-lhes a produção de obras (gramáticas, gramáticas bilíngues ou contrastivas, vocabulários, diálogos, correspondências, refrões...) que, embora destinadas à constituição do saber a ser ensinado, também participam da elaboração do saber científico (descrição do idioma).
- [42] – voltado continuamente para a reflexão metodológica, para as práticas de aula. A nossa disciplina caracteriza-se assim pela integração precoce da reflexão sobre a língua e sobre os aspectos pedagógicos e metodológicos, tornando-se assim uma disciplina totalmente específica, tanto mais que as necessidades das situações de ensino escolar e a abordagem contrastiva das gramáticas destinadas aos estrangeiros (LM-L2)¹⁷ permitem afastar-se progressivamente do quadro analítico do latim (no que se refere à constituição do saber), bem como da pedagogia do latim (no que diz respeito à aplicação do saber-fazer).
- [43] – focado, também desde o início, na elaboração de materiais adaptados à especificidade da disciplina e à opção metodológica escolhida.
- [44] – formado por mestres preocupados com a dimensão ética de sua atividade, que se constrói na articulação dos discursos das igrejas (dentre os quais a “ética protestante do trabalho”) e dos Estados (através das universidades, colégios etc.), mas também interessados na análise reflexiva de sua própria atividade, de seu papel e das demandas sociais.
- [45] Para nós, essas quatro características constituem a base que os mestres de línguas deixam aos professores nos primórdios da disciplinarização do francês como língua estrangeira no século XIX.

17 [N.T.] LM corresponde a língua materna e L2 a língua estrangeira.

REFERÊNCIAS¹⁸

- ALPE, Yves. Savoirs savants et disciplines scolaires: peut-on enseigner des ‘sciences sociales’ ? **Comunicação apresentada no Colloque de Clermont-Ferrand**. Clermont-Ferrand, março, 2002. Disponível em: <http://www.aixmrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/savsav.html>. Consulta em: 10 jan 2023.
- ARIÈS, Philippe. **L’enfant et la vie familiale sous l’ancien régime**. Paris: Seuil, 1973.
- AUBERT, Françoise. Apprentissage des langues étrangères et préparation au voyage [...]. **Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde**, n. 11, p. 14-20, 1993.
- BERLAIMONT, Noël. **Vocabulaire pour apprendre à bien lire, écrire et parler françoys et flameng**. Anvers: Guillaume Vorstermann, 1511.
- CARAVOLAS, Jean-Antoine. **Précis d’histoire de la didactique des langues (1450-1700)**. Montréal/Tübingen: Presses de l’Université de Montréal-Gunter Narr Verlag, 1994.
- CARAVOLAS, Jean-Antoine. **Le point sur ... l’Histoire de l’enseignement des langues (~3000-1950)**. Anjou (Québec): CEC, 1995.
- CARAVOLAS, Jean-Antoine. **Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières**. Montréal: Presses de l’Université de Montréal-Gunter Narr Verlag, 2000.
- CHERVEL, André. L’histoire des discipline scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. **Histoire de l’Éducation**, n. 38, p. 59-119, 1988.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1985.
- CHOPPIN, Alain. **Les manuels scolaires: histoire et actualité**. Paris: Hachette, 1992.
- CHOPPIN, Alain. Langues vivantes et manuels: l’exemple de l’allemand. **Documents pour l’Histoire du français langue étrangère ou seconde**, n. 15, p. 175-185, 1995.
- COSTE, Daniel. Pour ne plus se raconter d’histoires. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 78, p. 5-16, 1990a.
- COSTE, Daniel. Questions sur le statut et la spécificité d’une histoire de l’enseignement des langues. **Documents pour l’Histoire du français langue étrangère ou seconde**, n. 6, p. 9-29, 1990b.
- DEVELAY, Michel. **De l’apprentissage à l’enseignement**. Paris: ESF, 1992.
- DÜWELL, Henning. Une lettre du XVIIIe siècle contre l’abus de la grammaire. **Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde**, n. 2, p. 2-5, 1988.
- FLEURY, Claude. **Traité du choix et de méthode des études**. Paris: Pierre Aubouin, Pierre Emery et Charles Clousier, 1687.
- GERBOD, Paul. L’enseignement de la langue française en Grande-Bretagne au XIXe siècle. **Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde**, n. 2, p. 8-13, 1988.
- GLATIGNY, Michel. À l’aube de la grammaire française : Sylvius et Meigret. **Histoire, Épistémologie, Langage**, v. 9, n. 1, p. 135-155, 1987.
- GONZALEZ CAÑAVERAS, Juan Antonio. **Modo de enseñar las lenguas y ciencias [...] ó Plan de Estudios**. Cádiz: Oficina de D. Benito Cano, 1794.

¹⁸ [N.A.] Limitamos nossas referências às obras citadas, por questão de espaço.

- HAMMAR, Elisabet. Histoire de l'enseignement du français en Suède. Résultats et problèmes de la recherche. **Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde**, n. 6, p. 63-72, 1990.
- HAMMAR, Elisabet. **La «Française»: Mille et une façons d'apprendre le Français en Suède avant 1807**. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1991.
- KIBBEE, Douglas. **For to speke frenche trewely. The french Language in England, 1000-1600. Its status, Description, and Instruction**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1991.
- LÉPINETTE, Brigitte. La visée pédagogique et ses conséquences dans la *Grammaire* de Maupas (1618). **Estudios de Lengua y Literatura Francesas**, n. 0, p. 125-136, 1986.
- LÉPINETTE, Brigitte. **L'enseignement du français en Espagne au XVIIIe siècle dans ses grammaires**. Münster: Nodus Publikationen, 2000.
- MALMBERG, Bertil. **Histoire de la linguistique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- MANDICH, Anna Maria. L'insegnamento del francese eni collegi parmensi tra Sei e Settecento. **Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde**, n. 8, p. 35-49, 1991.
- MEYER, Paul. Les manuscrits français de Cambridge. **Romania**, v. 32, n. 125, p. 18-120, 1903.
- MICHELANT, Henri. **Le livre des mestiers: Dialogues français-flamands, composés au XIV siècle par un maître d'école de la ville de Bruges**. Paris: Tross, 1875.
- MINERVA, Nadia. Le profil du maître à travers les dialogues et les lettres des manuels de français à l'usage des Italiens (XVIIe et XVIIIe siècles). **Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde**, n. 9, p. 5-9, 1992.
- MORMILE, Mario. Les grammaires françaises en Italie dans la première moitié du XVIIe siècle. **Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde**, n. 4, p. 21-24, 1989.
- PELLANDRA, Carla. L'enseignement du français dans quelques collèges de jésuites du XVIIe siècle au XVIIIe siècle. **Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde**, n. 6, p. 73-81, 1990.
- REBOULLET, André. Hollyband ou l'archétype. **Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde**, n. 9, p. 1-4, 1992.
- SIMÓN DÍAZ, José. **Historia del Colegio Imperial de Madrid**. Madrid: CSIC, 1952-59.
- SWIGGERS, Pierre; VANVOLSEM, Serge. Les premières grammaires vernaculaires de l'italien, de l'espagnol et du portugais. **Histoire, Épistémologie, Langage**, v. 9, n. 1, p. 157-181, 1987.
- WAKELY, Richard. Aspects de l'enseignement du français en Écosse avant 1800. **Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde**, n. 6, p. 82-102, 1990.
- WELLER, Franz-Rudolf. L'enseignement du français en Allemagne à la veille de la Révolution française. **Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde**, n. 6, p. 103-125, 1990.

LUCIANA DE OLIVEIRA ALVES é Doutora em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, é professora de língua francesa do Magistério Superior do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA. Tem experiência na área de avaliação e ensino-aprendizagem de línguas, com ênfase em língua francesa, e da formação de professores de línguas.

E-mail: luoliveiralves@gmail.com

MYRIAM CRESTIAN CUNHA é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará, Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade de Toulouse II (França). Tem experiência na área de Didática das Línguas, com pesquisas que envolvem práticas avaliativas e processos de regulação no ensino-aprendizagem de línguas (materna, segunda e estrangeira) e formação de professores. Também desenvolve estudos voltados à epistemologia do ensino-aprendizagem de línguas. É coordenadora do Grupo de Pesquisa “Avaliação da/na Aprendizagem” (AVAL/CNPq) e membro do Observatório de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua (ObsPLE-PL2/CNPq).

E-mail: mycunha@ufpa.br