

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

ANDRÉA ZÍNGARA MIRANDA

**HETEROTOPIA E SUBJETIVAÇÃO: A REPRESENTAÇÃO
NACIONAL FRANCESA NOS DISCURSOS DO SUJEITO DA
EDUCAÇÃO**

MARINGÁ – PR
2012

ANDRÉA ZÍNGARA MIRANDA

**HETEROTOPIA E SUBJETIVAÇÃO: A REPRESENTAÇÃO
NACIONAL FRANCESA NOS DISCURSOS DO SUJEITO DA
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos – Estudos do Texto e do Discurso.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa

MARINGÁ – PR
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Miranda, Andréa Zíngara

B238h Heterotopia e subjetivação : a representação nacional francesa nos discursos do sujeito da educação / Andréa Zíngara Miranda. -- Maringá, 2012.

240 f. : Il. color.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012.

1. Análise do discurso. 2. Sujeito da educação. 3. Identidade nacional francesa. 4. Heterotopia. 5. Subjetivação. I. Barbosa, Pedro Luis Navarro, orient. II Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 410

masa-000769

ANDRÉA ZÍNGARA MIRANDA

**HETEROTOPIA E SUBJETIVAÇÃO: A REPRESENTAÇÃO NACIONAL FRANCESA NOS
DISCURSOS DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovado em 27 de março de 2012.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof.^a Dr.^a Roselene de Fátima Coito
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.^a Dr.^a Luzmara Curcino Ferreira
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/São Carlos-SP

AGRADECIMENTOS

Declina sua identidade, não sem dizer previamente: não sou isto nem aquilo. Não se trata de uma crítica, na maior parte do tempo; nem de uma maneira de dizer que todo mundo se enganou a torto e a direito; mas sim de definir uma posição singular pela exterioridade de suas vizinhanças; mais do que querer reduzir os outros ao silêncio, fingindo que seu propósito é vão – tentar definir esse espaço branco de onde falo, e que toma forma, lentamente, em um discurso que sinto como tão precário, tão incerto ainda.

Michel Foucault

Agradeço,

A Deus pela sua incondicional presença em minha (s) vida (s).

À minha família pelo incentivo e pelas forças, moral e espiritual, que me sustentam. Obrigada por compreenderem meus momentos de reclusão e minha ausência nos “almoços de domingo”, enfim, tanta ausência...

Ao Professor e Amigo Pedro Navarro por me mostrar, por meio de seus e-mails tão breves, que não precisamos de muitas palavras para provar que estamos presentes ou que gostamos das pessoas. Obrigada não só pela Orientação deste trabalho, mas principalmente por despertar-me para os caminhos aos quais os *discursos* podem levar-nos. Obrigada também pela paciência, dedicação e, sobretudo, pela competência à qual fez face diante de pesquisas com objetos tão diversos como as que têm orientado nos últimos anos: foi o “Novo Homem” que vimos nascer, “a Escola”, “o jornalista” sem diploma, até mesmo o “sujeito hiperativo” e, por que não, o sujeito estudante ou professor de língua francesa. Enfim, vislumbramos a construção discursiva de tantos

sujeitos no fio da história e agora nos deparamos com a certeza de que na trama histórica “não somos isto nem aquilo”. Obrigada por tudo!

À professora Roselene Coito. Primeiramente por ter aceitado o convite para “compartilhar” das nossas angústias, mas também alegrias durante a realização do trabalho. Depois, pelas sábias sugestões quando da qualificação do mesmo e, por fim, pelo carinho e gentileza a mim dispensados em todos os momentos em que nos cruzamos nos emaranhados caminhos deste *campus*. Um exemplo de educação!

À professora Luzmara Curcino. Primeiramente por aceitar fazer, tão prontamente, a leitura de nosso trabalho. Obrigada pela leitura “rigorosa”, graças à qual pudemos enriquecê-lo! Obrigada, ainda, pelas reflexões acuradas e pelos questionamentos que me fizeram rever minha própria posição sujeito e “voltar” à ordem do discurso. Muito obrigada!

Aos meus Ex (eternos) professores de língua francesa desta instituição. Vocês são meus exemplos, sempre! Obrigada pelas entrevistas e pela seriedade com a qual trataram meu trabalho! *Un grand Merci. Je vous aime beaucoup!*

Aos Sujeitos da Educação, estudantes de francês do Curso de Letras desta Universidade que colaboraram, diretamente, para a concretização de um sonho o qual realizo hoje. Obrigada pelas entrevistas e pelo tempo a mim disponibilizado. Obrigada pelo carinho!

Ao amigo Vinícius Dorne pelos ensinamentos de toda a ordem. Um exemplo de disciplina, camaradagem e, sobretudo de humildade! Obrigada pela amizade!

À prima Fernanda. Filha da *era tecnológica* pôde salvar-me nos momentos mais tensos da formatação deste trabalho. Obrigada pela ajuda sem a qual, a realização (técnica) deste trabalho estaria comprometida.

À amiga Zoé pela gentileza de revisar a tradução do nosso resumo. *Merci de ton amitié!*

Às amigas, Cléo e Viviane por estarem sempre presentes.

À Andréa, secretária do *PLE*, por sua inquestionável competência e paciência.

Aos amigos do Mestrado. Aqueles que estiveram mais próximos: Rejone Valentim, Verônica Cardoso, Shirlei Doretto, Valéria Maceis, Simone Limonta, Ludimila e André... obrigada pela amizade! Aqueles que mesmo não estando tão próximos puderam, assim mesmo, dar exemplos de perseverança!

A todos os professores do *PLE*, sobretudo aqueles com os quais mantive maior contato: Ismara Tasso, Sônia Lopes Benites, Edson Romualdo, Maria Célia Passetti e Renilson Menegassi. Hoje, com os ensinamentos de cada um percebo que minha bagagem intelectual já não é mais a mesma. Muito obrigada!

Aos membros do Grupo de Estudos Foucautianos da UEM no interior do qual pude adquirir conhecimentos preciosos para efetivação desta pesquisa.

E, por último, mas considerem-se os primeiros: aos amigos queridos Bruno Franceschini e Daniela Polla. Obrigada pelas risadas nos “cafés” da vida. Obrigada por ouvirem meus lamentos nos momentos de desespero quando não conseguia escrever. Nunca aprendi tanto com pessoas tão jovens. Obrigada pelo carinho!

*É melhor tentar e falhar, que preocupar-se e ver a
vida passar.*

*É melhor tentar, ainda que em vão, que sentar-se,
fazendo nada até o final.*

*Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias frios em
casa me esconder.*

*Prefiro ser feliz, embora louco, que em conformidade
viver.*

Martin Luther King

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender a constituição e a oscilação da subjetividade do professor e do estudante de francês a partir das práticas discursivas acerca da identidade nacional francesa representada nos seus discursos. Para que essa compreensão fosse possível, analisamos nove entrevistas com sujeitos da educação da Universidade Estadual de Maringá, no Paraná. Foi ouvindo esses sujeitos, diretamente envolvidos com o idioma, indagando-os principalmente sobre suas impressões no tocante à França e sua cultura, que pudemos apreender e descrever suas representações. No entanto, não podíamos fechar os olhos para tantas outras práticas discursivas oriundas da mídia. Entendendo-a como um instrumento de governamentalidade, constatamos que ela contribui, quase sempre, para a construção de estereótipos, principalmente no tocante à determinada identidade nacional, neste caso a França, ao perpetuar uma imagem positiva sobre esse país, sua cultura e sua língua. Disso decorre que professores e estudantes de francês, como língua estrangeira, constroem representações sociais particulares da língua que falam e ensinam e/ou aprendem. Assim, ao promover uma discussão sobre a mídia e a sua arte de governar, conseguimos demonstrar que os discursos midiáticos concernentes à identidade nacional francesa, serviram não apenas para enriquecer nosso *Corpus*, mas também para reforçar justamente aquilo que nos incomodava e que buscávamos compreender, isto é, a evidência do discurso que enaltece a identidade nacional francesa. Para a análise empreendida ancoramo-nos nos pressupostos arqueogenealógicos do filósofo Michel Foucault que, tendo o *Sujeito* como principal objeto de toda a sua obra, contribuiu grandemente para que analistas de discursos pudessem mobilizar seus conceitos, pois, para ele, o sujeito é construído no e pelo discurso. Essa abordagem justifica-se ainda pelo fato de que dois de seus principais conceitos norteiam todo o trabalho, a saber, os conceitos de *Heterotopia* e de *Subjetivação* que, articulados, sinalizam a possibilidade de compreender as oscilações da subjetividade dos sujeitos envolvidos com a língua francesa, quando perpassada pelas práticas discursivas correntes na mídia e no espaço acadêmico referentes à língua alvo. Nosso aporte teórico vale-se, também, de reflexões dos Estudos Culturais, operados, neste trabalho, por um viés discursivo. Após as análises pudemos constatar que há uma relação intrínseca entre a representação nacional francesa e a subjetividade do sujeito da educação envolvido com o idioma francês. Apreendemos em seus discursos um encantamento pela outra cultura; assim, a representação da língua e cultura apreendida como heterotopia, neste contexto, funciona como o espaço *outro* de compensação, já que eles construíram em seus discursos uma utopia, cuja concretização só é possível se realizada nesse espaço *outro*, real e perfeito manifestado em seus enunciados.

Palavras-chave: análise de discurso; sujeito da educação; identidade nacional francesa; heterotopia; subjetivação.

RÉSUMÉ

Ce travail cherche à comprendre la constitution et l'oscillation de la subjectivité du professeur et de l'étudiant de français à partir des pratiques discursives au sujet de la représentation de l'identité nationale française dans leur discours. Pour que cette compréhension soit possible, nous avons analysé neuf entretiens avec des sujets issus de l'enseignement du français de l'Université de Maringá, au Paraná. C'est en écoutant ces sujets, directement impliqués dans la langue française, et surtout en les questionnant sur leurs impressions en ce qui concerne la France et sa culture, que nous avons pu prendre conscience de ses représentations et les décrire. Par ailleurs, nous ne pouvions pas mettre de côté le nombre de toutes les autres pratiques discursives issues des médias. En les intégrant comme un instrument de "gouvernementalité", nous constatons qu'elles contribuent presque toujours à la construction de stéréotypes, principalement sur l'identité nationale, ici la France, en perpétuant une image positive du pays, de sa culture et de sa langue. A partir de cela, les professeurs et étudiants de Français Langue Étrangère construisent des représentations sociales spécifiques à la langue qu'ils parlent et enseignent et/ou apprennent. Ainsi, en incitant une discussion sur les médias et leur art de gouverner, nous avons pu démontrer que les discours médiatiques sur l'identité nationale française n'ont pas servi seulement à enrichir notre *corpus*, mais ils ont aussi renforcé l'idée évidente que nous cherchions vérifier, que les médias forment un discours qui exalte l'identité nationale française. Pour entreprendre cette analyse, nous nous sommes portés sur les méthodes archéo-généalogiques du philosophe Michel Foucault qui place le *Sujet* comme l'objet principal de toute son oeuvre. Il a ainsi énormément contribué à ce que les analystes de discours puissent mobiliser ses concepts où le sujet est conçu dans et par le discours. L'abordage de cette méthode se justifie par le fait que cette étude se fonde sur deux des principaux concepts forgés par ce philosophe, à savoir, celui d'*hétérotopie* et celui de *subjectivation*. Articulés, ces concepts offrent la possibilité de comprendre l'oscillation de la subjectivité des sujets impliqués dans la langue française, après avoir été soumis aux pratiques discursives courantes dans médias et dans l'espace universitaire référente à la langue cible. Les apports théoriques portent aussi sur des réflexions d'études culturelles qui apparaissent alors ici par le biais discursif. Après nos analyses, nous avons pu constater qu'il existe une relation intrinsèque entre la représentation nationale française et la subjectivité du sujet lié à l'enseignement de la langue française. Nous pouvons voir dans leurs discours une forme d'envoûtement pour une autre culture. Ainsi, la représentation de la langue et de la culture considérée comme une hétérotopie dans ce cadre fonctionnerait comme l'espace *autre* de compensation. En effet, les sujets construisent une utopie dans leurs discours, dont la concrétisation n'est possible que si réalisée dans cet espace *autre*, réel et parfait tel qu'il est manifesté dans leurs énoncés

Mots-Clé: analyse de discours; sujet de l'enseignement ; identité nationale française; hétérotopie; subjectivation.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÃO INICIAIS.....	12
1. LÍNGUA, CULTURA E DENTIDADE.....	16
1.1 Língua e Cultura.....	17
1.1.2 Língua e cultura francesas e sua presença no Brasil.....	28
1.2 A noção de identidade sob a ótica dos estudos culturais.....	41
1.2.1 A noção de identidade sob a ótica da Análise de discursos.....	49
2. AS CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT PARA UMA ANÁLISE HISTÓRICO-DISCURSIVA.....	55
2.1 Da arqueologia à Estética da existência.....	57
2.2 Ser-Saber.....	58
2.2.1 Características da pesquisa arqueológica.....	61
2.2.2 Características da descrição histórico-arqueológica.....	82
2.3 Ser-Poder e suas relações com o Saber.....	83
2.4 Ser-Si: a ética/estética da existência.....	87
2.5 Heterotopia.....	92
3 A OBJETIVAÇÃO/SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO.....	95
3.1 Nosso objeto empírico e discursivo.....	96
3.1.1 Percurso da construção do <i>corpus</i> e da análise.....	97
3.2 Teoria e metodologia da pesquisa qualitativa.....	99
3.3 Prática discursiva midiática e a sua arte de governar.....	102
3.4 a língua e a cultura francesas nos discursos dos discentes.....	117
3.4.1 a língua e a cultura francesa nos discursos dos docentes.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU POR QUE NÃO UM EFEITO DE FIM.....	175
REFERÊNCIAS.....	179
ANEXOS.....	185
ANEXO A – PROPAGANDA ALIANÇA FRANCESA DE SÃO PAULO.....	186
ANEXO B – PROPAGANDA ALIANÇA FRANCESA DE SÃO PAULO.....	187
ANEXO C – PROPAGANDA ALIANÇA FRANCESA DE JOÃO PESSOA.....	188
ANEXO D – VÍDEO 4 – CAPÍTULO DE INSENSATO CORAÇÃO.....	189
ANEXO E – VÍDEO 5 – CAPÍTULO DE INSENSATO CORAÇÃO.....	190
ANEXO F – VÍDEOS 6 E 7 – CAPÍTULO DE INSENSATO CORAÇÃO.....	191
ANEXO G – VÍDEO 8 – CAPÍTULO DE INSENSATO CORAÇÃO.....	192

ANEXO H – REVISTA HISTÓRIA VIVA GRANDES TEMAS – N. 9.....	197
ANEXO I – ENTREVISTAS DOS ACADÊMICOS.....	203
ANEXO J – ENTREVISTAS DOS PROFESSORES.....	217

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento são elementos conhecidos daqueles que buscam compreender, na atualidade, a questão da produção de subjetividades. Ao se lançar em uma análise genealógica dos grandes temas constituintes do homem ocidental descrevendo práticas sociais em sua descontinuidade histórica, o filósofo Michel Foucault afirma que há um “combate pela verdade, ou pelo menos em torno da verdade” (FOUCAULT, 1982, p. 13) e explica que há uma fixação em se saber a verdade do sujeito e construí-lo como lugar de verdade.

Tomando como ponto de partida o sentido histórico e os três usos que ele comporta, a saber, o uso paródico e destruidor da realidade, o uso dissociativo e destruidor da identidade e o sacrificial e destruidor da verdade (FOUCAULT, (2008, p. 277), propomos, nesta pesquisa, uma reflexão a partir dos conceitos de heterotopia e de subjetividade que, articulados, sinalizam a possibilidade de compreender a constituição e as oscilações da subjetividade do sujeito da educação, professor e aluno de língua francesa, acerca de sua dispersão quando perpassados pelas práticas discursivas referentes à língua alvo, principalmente decorrentes da mídia e do espaço acadêmico, por meio de livros didáticos de história e de língua francesa. Nossa hipótese é de que esses discursos ora objetivam ora subjetivam esses sujeitos induzindo-os a construir, em seus discursos, um espaço *outro* (heterotopia) no qual estariam representadas a língua e a cultura ideais.

Os discursos que se materializam nesses espaços sustentam um saber histórico, cristalizado em nossa cultura, que perpassa as práticas sociais. Isso, a nosso ver, institui verdades nas quais o sujeito da educação, em fase de ensino ou de aquisição da língua, acredita, colaborando para a manutenção de um discurso homogêneo e positivo sobre a França; os professores e alunos, nesse âmbito, constroem representações particulares da língua que ensinam ou aprendem.

Desse modo, nossa discussão acerca do sujeito da educação faz-se à luz de um viés discursivo que considera a relação entre língua e história na produção de subjetividades. Nessa perspectiva, indagamo-nos sobre a emergência de enunciados a respeito da identidade nacional francesa, pois sabemos que os enunciados relativos às impressões dos acadêmicos e dos professores sobre a França não se formaram a partir do fundo confuso das ideias, mas essa emergência foi possibilitada pela coexistência de

outros enunciados que tratam do mesmo objeto. Portanto, buscamos compreender como as práticas discursivas foram construindo os discursos que norteiam o processo identitário desse país; de que maneira foi se construindo um imaginário social que cristaliza uma ideia da França como sendo o país da revolução intelectual, como o berço da cultura, criando um efeito de naturalização de que ser professor ou estudante de francês é sinônimo de ser culto e refinado, por exemplo.

O interesse por esse tema nasceu de indagações da própria pesquisadora, estudante e professora de língua francesa, concernentes à língua e cultura construídas em seu imaginário relacionadas à língua e cultura por ela vivenciadas quando de um intercâmbio cultural no país de origem dessa língua. De retorno em seu país, surgiu a “vontade de verdade”, o desejo de entender por que e como construímos nações “imaginadas”. Foi conhecendo, no programa de pós-graduação desta universidade, a linha de pesquisa “Estudo do Texto e do Discurso”, que constatou a possibilidade de compreender como isso se dá discursivamente, já que nessa perspectiva de estudo, relaciona-se a língua com a história.

Nosso referencial teórico pauta-se, principalmente, nos pressupostos teórico-metodológicos elaborados pelo filósofo francês Michel Foucault, sobretudo no que concerne à subjetividade, tema central nas pesquisas desse pensador. Como nosso trabalho discute a produção de subjetividades, consideramos pertinente trazer para nossas reflexões conceitos que são caros para os chamados “Estudos Culturais” como os de cultura e identidade à luz do que disseram Hall (2006), Bauman (2005), Silva (2007) e Semprini (1999). As reflexões desses autores ajudam-nos a compreender as relações do sujeito consigo mesmo, com sua língua e com sua cultura.

Com isso em vista e entendendo, como Michel Foucault, que o sujeito é construído discursivamente, analisamos um *corpus* constituído por entrevistas gravadas com professores e acadêmicos de língua francesa da Universidade Estadual de Maringá. Foi ouvindo esses sujeitos sobre suas impressões sobre a França e sua cultura que pudemos identificar e descrever suas representações. Compõem, ainda, nosso *corpus* de análise, transcrições de enunciados extraídos da mídia televisiva por entendermos que a Mídia pode ser apreendida como instrumento de governamentalidade que produz subjetividades ao ser palco de representações; ela difunde, propaga, mostra e dita modos de ser, produz verdades, enfim. Para entendermos quais são os efeitos de representações de determinada identidade nacional sobre o sujeito que ensina ou aprende uma língua

estrangeira, partimos da seguinte questão: *O que a França representa para você?*. Como se tratou de entrevistas gravadas desta questão principal, outras mais específicas a sucederam, conforme anexos, a fim de que pudéssemos apreender, a partir dessas posições discursivas, como se constroi a subjetividade dos entrevistados.

É importante justificar o critério por nós utilizado para a concretização da entrevista. Os sujeitos entrevistados não foram escolhidos aleatoriamente, pois tendo em vista que não trabalharemos com dados estatísticos, não nos interessou entrevistar todas as pessoas que ensinam ou aprendem a língua francesa na cidade de Maringá. Dessa forma, decidimos entrevistar professores e acadêmicos de língua francesa da Universidade Estadual de Maringá. A primeira razão é pelo fato da pesquisadora ter efetuado sua graduação em Letras-Português/Francês nessa instituição, ocorrendo aí um processo de afetividade que dispensa maiores explicações. Depois, por ser esse curso o maior representante de ensino de francês na cidade de Maringá se comparado com o das escolas públicas e das escolas privadas do mesmo município.

Todavia, se a escolha do público foi “intencional”, já não utilizamos o mesmo critério para a escolha dos membros desse público. Desta vez, procuramos entrevistar a maioria dos docentes do departamento de *Letras* envolvida com o idioma, segundo sua aceitabilidade. Quanto aos acadêmicos, fizemos questão de entrevistar pelo menos um representante de cada série, já que o fato de ter tido maior ou menor contato com a língua aprendida interferiu na imagem que estes têm da língua e da cultura, embora isso não tenha sido regra.

As nove entrevistas foram realizadas em junho de 2011, sendo oito gravadas em formato MP3 e posteriormente transcritas, conforme anexos, e uma apenas descrita com enunciados sínteses das anotações feitas pela pesquisadora pelo fato de um dos membros ter imposto como condição a não gravação de sua fala. Vale frisar que todos os entrevistados assinaram termo de consentimento, resguardando-nos, dessa forma, a propriedade intelectual das informações geradas bem como permitindo-nos a divulgação pública dos resultados. A organização dos dados e da análise seguiu os passos sugeridos por Minayo (2007), Gomes (2007) e Bauer e Gaskell (2002). Ressaltando que nossas entrevistas são qualitativas, já que não nos interessou dados estatísticos; são também semi-estruturadas por permitirem aos entrevistados expressarem-se livremente.

Para respondermos a esses questionamentos, dividimos nosso trabalho, além das nossas considerações iniciais e considerações finais, em três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado **Língua, Cultura e Identidade**, fazemos uma revisão bibliográfica concernente ao que se define por língua e por cultura; a partir disso, esboçamos mais especificamente sobre o que é língua e cultura francesas, o que nos motivou a traçar um panorama da presença francesa no Brasil e o que isso significou para nossa cultura. Apresentamos, ainda, neste primeiro capítulo o conceito de identidade sob a ótica dos “Estudos culturais” bem como sob a ótica da Análise de Discurso de linha francesa.

O principal referencial teórico-metodológico que norteia este trabalho encontra-se em nosso segundo capítulo. Com o nome **As contribuições de Michel Foucault para uma Análise Histórico-Discursiva** almejamos, a partir de relações entre saber, poder e modos de subjetivação, congregar conceitos e métodos que possibilitam uma análise histórico-discursiva, pois como já dito, essa perspectiva permite que busquemos, antes de tudo, uma análise que se volte para a constituição do sujeito na trama histórica.

É no terceiro capítulo que congregamos todo o referencial teórico explorado tanto no primeiro capítulo quanto no capítulo dois. Consagramos esse espaço para o nosso gesto de descrição e de interpretação dos fatos de discursos que compõem nosso *corpus*. Daí seu título **A objetivação e a subjetivação do sujeito da educação**. Buscaremos, principalmente, identificar como se dá o processo de objetivação e de subjetivação do sujeito da educação, professores e acadêmicos de língua francesa. Para tal tarefa, descreveremos as enunciações desses sujeitos a partir da materialização dos enunciados. Nossa metodologia pautou-se na busca pela regularidade que evidenciasse o discurso acerca da identidade nacional francesa. Assim, recortamos séries enunciativas que permitiram a formação de trajetos temáticos.

Dada a complexidade do tema aqui tratado, talvez não possamos falar em conclusão, pois, como assinala Gregolin (2008), “o sujeito é uma permanente construção, no interior da história”. No entanto, em nossas considerações finais, retomaremos nossas perguntas de pesquisa para apresentarmos nossas constatações, atentando, com isso, senão para uma resposta, mas para pelo menos uma inquietação por parte de todo aquele que, de uma forma ou de outra, se encontra envolvido com questões de subjetividade quando esta é, como se sabe, construída no e pelo discurso.

CAPÍTULO 1

LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE

Pois essa identidade, no entanto bem frágil, que tentamos assegurar e reunir sob uma máscara, não passa de uma paródia: o plural a habita, inumeráveis almas nela disputam; sistemas se entrecruzam e dominam uns aos outros. (Michel Foucault, 2005, p. 278-279).

Ao propormos como tema de investigação a constituição da subjetividade de estudantes e professores de língua francesa, torna-se imperativo a busca pela compreensão daquilo que se define por língua e por cultura, uma vez que o sujeito é constituído na e pela linguagem, isto é, discursivamente. O fato de falarmos determinada língua e, por conseguinte, estarmos inseridos em determinada cultura, já que língua e cultura se fundem, nos dá a ilusão de pertencimento à determinada identidade cultural, linguística ou nacional. No entanto, as identidades são, como se sabe, construções discursivas.

Vieira (2009) afirma que quando se trata de *identidade* não há um consenso entre os teóricos que a tomam por objeto; entre eles encontramos filósofos, sociólogos, antropólogos e, na contemporaneidade, teóricos dos chamados estudos culturais dos quais o autor Stuart Hall pode ser considerado um dos maiores expoentes.

Ao abordarmos os estudos culturais em nosso trabalho, objetivamos mostrar que embora esforços tenham sido mobilizados para conceber o sujeito da chamada *pós-modernidade* como descentrado ou fragmentado, verificamos que o termo identidade ainda é percebido, por essa linha de pensamento, como algo homogêneo e que teria como principal responsável pela sua descentralização uma mudança estrutural apenas, como por exemplo, o fenômeno da globalização. Hall (2006) ao dizer que o homem da sociedade moderna tinha uma identidade bem definida e localizada no mundo social e cultural, exemplifica essa afirmação.

Assim, exporemos, neste capítulo, principalmente ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos de sociólogos como Semprini (1999), Bauman (2005), Hall (2006) e Silva (2007), os conceitos de língua, de cultura e de identidade.

A partir dos conceitos elencados anteriormente, pretendemos expor um estudo mais específico acerca da língua e da cultura francesas, bem como da sua presença no Brasil. No que se refere à identidade, pretendemos também verificar como ela é concebida pela análise de discursos, principalmente como a concebe o filósofo Michel Foucault.

Dessa forma, nosso capítulo subdivide-se nas seguintes seções: 1.1 língua e cultura; 1.1.2 língua e cultura francesas e sua presença no Brasil; 1.2 a noção de identidade sob a ótica dos estudos culturais e, finalmente, 1.2.1 a noção de identidade sob a ótica da análise de discursos.

Sabemos que não há evento social que seja totalmente imune à história. Assim, a alusão aos conceitos de língua, de cultura e de identidade, neste capítulo, tem como principal objetivo promover uma discussão acerca da construção, histórica, da ideia de pertencermos a uma comunidade cultural, linguística ou nacional e como isso nos atravessa e nos constitui como sujeitos, pois assim como Schwarcz (2008 apud ANDERSON, 2008, p. 10), acreditamos que, “Mais que inventadas, nações são ‘imaginadas’, no sentido de que fazem sentido para a ‘alma’ e constituem objetos de desejos e projeções”.

A discussão proposta justifica-se pelo fato de nos ajudar a compreender a constituição da subjetividade não só dos acadêmicos e dos professores de língua francesa, sob análise nesta pesquisa, mas todo aquele envolvido com o ensino ou com o aprendizado de línguas, em geral. Discutir acerca das representações culturais é de total pertinência, uma vez que observamos que elas não somente integram e constituem a subjetividade como podem criar um *Outro* de si mesmo.

1.1 Língua e Cultura

Com a chamada *Linguística Moderna*, empreendida por Ferdinand Saussure no século XX, a fonologia e a morfologia tiveram grande desenvolvimento graças à

corrente linguística conhecida como estruturalismo, fundamentada em seus preceitos e de seus seguidores.

No entanto, ao procurar estabelecer o objeto da linguística diante da oposição língua (pertencente ao domínio social) e fala (pertencente ao domínio individual), Saussure opta pela investigação da língua que é, para ele, única e homogênea e, conforme Fiorin (2002, p. 28), é considerada por esse linguista “como forma e não como substância”.

Nesse panorama, Paveau e Sarfati (2006, p. 69), asseveram que a distinção feita por Saussure entre língua e fala e sua decisão de fazer da língua o objeto da linguística o leva a considerar a fala como secundária, sendo o falante, dessa forma, eliminado da investigação linguística. Os estudos que sucederam Saussure, embasados na concepção imanentista de língua, podem ser chamados estruturalistas já que permanecem com o desenvolvimento das questões fonéticas e morfológicas.

Na década de 50, porém, o americano Noam Chomsky propõe a teoria transformacional e gerativa com a *Gramática Gerativa Transformacional*. Ducrot (1971) explica que a concepção dita do transformacionalismo foi uma reação contra as tendências empiristas que dominavam a linguística norte-americana da primeira metade do século XX. Uma das características dessa teoria é a evolução dos modelos. Chomsky ganhou destaque por desenvolver questões mais voltadas à sintaxe, no entanto, não ultrapassaria o limite da frase. Nas palavras da autora Suassuna (1995) o projeto do linguista é explicitado:

(...) preocupado em aplicar uma descrição de uma língua, os métodos formais da lógica e da Matemática, e também em oposição à abordagem excessivamente morfológica do estruturalismo e aos behavioristas, que o antecederam, Noam Chomsky procurou tecer uma gramática formal, explícita e adequada, de base fundamentalmente sintática. Seu objetivo mais geral era explicar os mecanismos cognitivos da mente humana, para o que o caminho mais adequado seria o estudo da linguagem (SUASSUNA, 1995, p. 73).

Parisi e Castelfranchi (1982), porém, consideram a revolução de Chomsky inacabada, porque apesar de sua teoria apresentar aspectos positivos, estes não são desenvolvidos até o fim, não podem expressar a sua carga inovadora e permanecem, em grande parte, infecundos. Os autores mencionam que, tanto no plano geral como no

plano específico, o modelo construído por ele não foi esgotado, uma vez que não abordou certas premissas importantes que significariam um rompimento com a tradição. Assim, Chomsky mantém a linguagem isolada dos demais fenômenos que dizem respeito à comunicação, à interação social e aos processos cognitivos.

Tanto os recortes e exclusões feitos voluntariamente por Chomsky como os de Saussure deixam de lado a situação real de uso (o desempenho, em um; a fala, no outro;) para ficarem com o que é virtual e o que é abstrato¹: a competência e a língua, ambos seguindo a tendência formalista. Nesse sentido, embora a *Gramática Gerativa Transformacional* tenha avançado no que concerne à análise sintática ela não superou as limitações do *Estruturalismo* ao dar continuidade à concepção de língua como sendo homogênea, já que não há espaço para as questões de significação, e ao dar continuidade à ausência do sujeito.

É com Émile Benveniste que o sujeito, após ser excluído pelo corte saussuriano, ganha espaço nos estudos da linguagem. O linguista propõe uma teoria subjetivista da linguagem definindo o sujeito como aquele que se apropria da língua. O autor se insere, dessa forma, nas chamadas linguísticas enunciativas, mais tarde prolongadas pela pragmática, que tiveram por fundamento comum, segundo Paveau e Sarfati (2006, p. 173), uma crítica à linguística da língua além do desejo de estudar os fatos de fala.

Sua teoria foi inovadora e desempenhou importante papel, uma vez que deu novo sentido à concepção de linguagem ao considerar o sujeito como elemento essencial e ao ampliar a concepção da comunicação empreendida pelo esquema de Jakobson em 1963.

Não menos importantes, são as linguísticas discursivas, a saber, a Linguística Textual, a Análise de Discursos e a Semântica de textos por se fundamentarem sobre a dimensão transfrástica dos enunciados. Importa-nos, no entanto, para esta pesquisa, a análise de discurso que, segundo Orlandi (2003), “não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso” (ORLANDI, 2003, p. 15). A questão acerca do discurso, porém, será desenvolvida mais amplamente em nosso próximo capítulo.

¹ Gostaríamos de esclarecer que considerar a língua como algo abstrato e homogêneo não é nossa posição, como ficará explícito mais adiante em nosso trabalho.

Nesse cenário, a relação entre linguística e história toma um novo rumo ao tomar o discurso como objeto de estudo e não exclusivamente a língua. A Análise de Discursos nasce tentando dar conta do que Saussure teria excluído de suas análises: a história, o referente e o sujeito. Essa disciplina, que teve como seu maior empreendedor o filósofo francês Michel Pêcheux que, com um grupo de pesquisadores, dispôs uma gama de teorias acerca do discurso, destacou principalmente, a importância de pensar o discurso entre o real da língua e o real da história. Orlandi (2003, p. 52) explica que “a condição da linguagem é a incompletude”, já que os sujeitos e os sentidos não estão completos. A linguagem vista por esse ângulo não é transparente. É negado, dessa forma, a língua como sistema abstrato, pois se trabalha a articulação entre estrutura e acontecimento, enquanto se nega, também, a redução da questão da subjetividade ao linguístico como a de um sujeito gramatical que cria um ideal de completude apenas porque o uso de pronomes como eu/tu ou nós/eles, por exemplo, pode dar a ideia de que o sujeito é o centro e a fonte de criação de enunciados no exercício da língua.

Com esse esboço temos uma ligeira compreensão do fenômeno *língua* no seio da moderna ciência chamada *Linguística*, mas, enfim, o que é língua? Uma pergunta básica, mas fundamental, para todos os ramos dessa ciência. O que seria uma identidade linguística, cultural ou nacional que nos acalenta, incitando-nos a dizer com tanta propriedade: “minha língua”, “minha cultura” ou “minha nação”?

Rajagopalan (2001, p. 22) afirma que após anos de pesquisa os linguistas ainda não apresentaram uma definição satisfatória do que seja língua. Ao contrário, explica o autor, eles se dão por satisfeitos ao ancorar-se em “vagas” definições geopolíticas, como por exemplo, por “língua X” queremos dizer a língua que um povo fala em determinado país ou província, etc. Ferguson e Gumperz (1960) asseveram que:

(...) a maioria das definições de língua em voga entre os lingüistas hoje está mais preocupada em separar o comportamento de fala de outras atividades humanas ou em separar sistemas lingüísticos de outros sistemas semióticos do que em definir os limites de línguas isoladas. (FERGUSON & GUMPERZ, 1960, p. 2 apud RAJAGOPALAN, 2001, p. 23).

Rajagopalan (2001, p. 23) explica, ainda, que a falta de respostas para o que seria “língua” ocorre igualmente quando se tenta fazer distinção entre categorias conceituais como “língua” e “dialeto”; pois nesse caso, esclarece citando Pei (1965, p. 47), os próprios linguistas se abstêm de responder, já que quando uma língua é submetida a uma análise microscópica, percebe-se seu caráter de infinita diversificação.

As explicações de Rajagopalan (2001, p. 26) nos levam a compreender que a linguística, desde seu reconhecimento como ciência moderna, considera a questão da identidade, tanto de uma língua quanto da identidade do falante de uma língua, como uma questão pacífica, isto é, não a problematiza. Assim, percebemos que critérios formais e funcionais, meramente linguísticos, como por exemplo, semelhanças estruturais entre línguas mostram-se insuficientes para a distinção entre línguas, uma vez que a diferença entre as línguas pode ser de ordem religiosa, geopolítica e não apenas linguística.

Na introdução deste capítulo, enfatizamos que o sujeito é concebido na e pela linguagem, ou seja, discursivamente, logo, é a partir dela que representamos o mundo, expressamos nossos desejos, etc. Assim, concordamos com Rajagopalan (2001, p. 41) quando afirma que a (s) identidade (s) de um indivíduo se constrói na língua e através dela, já que um indivíduo não teria uma identidade fixa anterior e fora da língua. Esta, por sua vez, é uma atividade em constante evolução, o que implica relações mútuas entre as identidades da língua e do indivíduo.

Como dito anteriormente, é na e pela linguagem que representamos o mundo. Entretanto, como bem observou Vieira (2009, p. 44), partindo da noção de *différance* cunhada por Derrida, há uma diferença que não é traduzível no processo de significação dos signos assim como não é possível sua organização nas polaridades identitárias como *eu/outro*, *nós/eles*, *sujeito/objeto*, etc. Essas classificações binárias, segundo Vieira (2009, p. 44), criam a ilusão de representações que seriam, conforme o modo ocidental de se apreender o mundo, completas não deixando, assim, resíduos. No entanto, é na própria linguagem que se encontra a incompletude das representações, pois significantes e significados nunca se correspondem inteiramente. Assim como explicou Orlandi (2003, p. 52), a incompletude é a condição da linguagem, uma vez que sujeito e sentido nunca estão completos.

Percebemos pelo exposto até aqui, que não há um consenso ou mesmo uma definição do que é língua. Todavia, estamos acostumados a dizer e a ouvir que língua e

cultura fundem-se por fazerem uma, parte da outra, já que uma língua é, conforme veremos mais adiante, dentre outros fatores, critério de base para identificar a nação à qual o indivíduo pertence.

Não obstante, sabemos que a ideia de nação como identidade cultural unificada é um mito, como afirmou Vieira (2009). O autor explica que as nações modernas “são todas híbridos culturais”, pois o discurso da unidade ou da identidade acaba por ocultar diferenças sejam entre classes, religiões, regiões, etc. Tais diferenças, segundo o autor, foram “sufocadas” em nome da construção da identidade nacional. A esse respeito, Hall (2006) argumenta que as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças transformando-as em uma única identidade. O que ocorre, segundo Hall (2006, p. 61-62), é que as culturas nacionais vistas como unificadas são, na verdade, um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Essa *unificação* pode ser representada a partir, segundo o autor, de elementos como etnia (língua, religião, costume, tradições) ou raça, por exemplo. Assim, sob esses pretextos, as culturas nacionais são representadas como expressão da cultura que seria subjacente a “um único povo” (HALL, 2006, p. 62).

Entretanto, no mundo moderno, o elemento etnia passar a ser um mito, explica Hall (2006), assinalando que não há na Europa Ocidental, qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, cultura ou língua, já que as nações modernas são como já disseram Vieira (2009) e Hall (2006), todas *híbridos culturais*.

O mesmo se dá com o elemento *raça*. Antes de tudo porque a raça não é uma categoria biológica ou genética, mas discursiva. Hall (2006) argumenta que mesmo as nações mais importantes da Europa constituíram-se de sangue misto, como a França que é céltica, ibérica e germânica; a Alemanha, que por sua vez, é germânica, céltica e eslava e assim por diante.

É sabido, porém, que todos os povos, sem exceção, têm imagens de outros povos que falam outra língua que não a sua e que têm modos de vida diferentes dos seus. Disso decorre, conforme observou Vieira (2009), um reducionismo que se choca com a diversidade cultural quando, por exemplo, não raro, nos deparamos com expressões como “o brasileiro é assim”, “o argentino é desse jeito”, o “francês é daquele”.

Nessa linha de pensamento a língua é considerada como um patamar de homogeneidade, isto é, se é falante nativo de língua portuguesa do Brasil, apenas um exemplo para ilustrar, logo se pertence à nação brasileira, incontestavelmente; não

importando gostos e preferências ou mesmo variedade linguística, visto que em qualquer lugar do mundo que se encontre, ao falar a "sua língua", o português do Brasil, se estará, ao mesmo tempo, representando "sua cultura", esta constituída de "um só povo", aquele que, segundo o imaginário social de muitos povos, é conhecido como o "país do carnaval", "do futebol" (ainda, será?), "das belas mulatas", "do povo que não lê", "que não trabalha", enfim. Assim, as múltiplas culturas se confundiriam em uma só nação, já que todos falam a mesma língua. Entretanto, é justamente a existência de múltiplas identidades culturais que invalidaria a noção de cultura nacional unificada.

Silva (2007) explica, em se tratando de identidade nacional, que é preciso criar laços imaginários que objetivam "ligar" pessoas, sem os quais essas pessoas seriam apenas indivíduos isolados e ainda pior, sem o sentimento de possuírem algo em comum. A língua é um desses laços quando de sua imposição como língua nacional única e, portanto, comum a todos os membros de uma comunidade. Isso se explica, em partes, pelo fato de não importar aos defensores da unificação cultural, diferenças entre membros, sejam elas entre classes, gêneros, dialetos, etc.; pois, observou Hall (2006, p. 59), "uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional".

O Sociólogo salienta que a cultura nacional em que nascemos se constitui em uma das principais fontes de identidade cultural, daí nos definirmos como brasileiros, franceses, americanos, por exemplo. Mas, explica o autor, criamos "metaforicamente" tais identidades, já que elas não estariam impressas em nossos genes. Essa criação faz-se necessária, pois o homem precisa sentir-se pertencente a uma sociedade, a um grupo, uma classe ou uma nação. Assim, as identidades nacionais são formadas e transformadas no interior da representação, já que não são inerentes ao homem. Para ele, "Nós só sabemos o que significa ser 'inglês' devido ao modo como a 'inglesidade' (*Englishness*) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa". (HALL, 2006, p. 48-49).

A formação de uma cultura nacional, explica o autor, contribui para a criação de padrões, como por exemplo, de alfabetização a partir do estabelecimento de uma língua dominante que deve ser utilizada por toda a nação ou, ainda, de sistemas educacionais nacionais. No caso da França, quando da *Revolução Francesa*, houve exatamente esse anseio de unificação da identidade linguística e cultural do país, em que se pretendeu que todos falassem a língua de "Molière", isto é, sem variedades linguísticas dentro do

país. Ou, como disse Hobsbawm (1997, p. 279), “o conteúdo dos manuais que iriam transformar não só camponeses em franceses, mas todos os franceses em bons republicanos”. Temos aí a ideia de unificação do país pretendida pela Revolução. Momento este, muitas vezes silenciado nos livros didáticos de história, já que não se conta, por exemplo, que se pretendeu que camponeses das províncias falassem unicamente o francês que se falava em Paris, ou seja, era descartada qualquer outra variedade da língua.

A ideia de pertencimento a um mesmo povo, a uma mesma cultura, a uma grande família nacional da qual fala Hall (2006, p. 59), nunca foi “um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica”, pois há, aí, uma estrutura de poder cultural. Isso significa dizer que uma nação unificada é um mito, como já exemplificado anteriormente, justamente porque as nações são constituídas de culturas diversas, mas que foram unificadas por um processo de supressão forçada da diferença cultural. O episódio francês citado há pouco é um protótipo. Outro exemplo, agora mencionado por Hall (2006), é o caso do povo britânico que se constituiu de povos conquistados como os célticos, os romanos, os saxônicos, os vikings e os normandos.

Voltando à França, e esta nos interessa de forma especial, do ponto de vista jurídico, a tradição republicana garantiria um sistema de integração inspirado no modelo de espaço público nacional, explica Semprini (1999). Assim, houve um processo de “neutralização” da esfera pública, isto é, ativou-se uma operação que inaugurou a noção de cidadania. Cidadania, nas palavras do sociólogo, deve ser entendida como lugar político e abstrato onde os indivíduos gozam de uma condição de igualdade absoluta. Nesse modelo de civilização, as diferenças individuais são relegadas ao espaço privado. Vemos aí, produzido historicamente, uma prática discursiva que representa o *hexágono* como o país da “igualdade”. Outra prática, entretanto, é silenciada, pois, de acordo com Semprini (1999), os cidadãos tornam-se submissos a uma “racionalidade universal”, a uma “vontade geral”, encarnadas, segundo ele, pelo Estado e que são aplicadas no cotidiano pela forma administrativa. Logo, é pela submissão à regra administrativa que se garante, entre os cidadãos, a igualdade de todos os atos da vida coletiva e que se pretende integrá-los na mesma ordem republicana.

Hobsbawm (1997) chama atenção para o fato de que as linguagens-padrão nacionais, que devem ser aprendidas nas escolas e utilizadas na escrita são, em grande parte, construções relativamente recentes. O autor cita o caso do “flamengo” que é

ensinado hoje na Bélgica e que, no entanto, não é a língua com que as mães e avós se dirigiam às suas crianças. Com isso o autor quer dizer, pelo que sua explicação dá a entender que o flamengo é uma língua materna apenas metaforicamente, não podendo sê-la no sentido literal pela razão explicitada anteriormente. Assim, como no exemplo de Semprini (1999), unifica-se uma comunidade.

Vimos que as culturas nacionais constroem identidades. No entanto, no dizer de Anderson (2008), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”, isto é, as culturas nacionais produzem sentidos sobre uma nação, sentidos construídos justamente a partir de imagens que dessa nação são construídas. Mas poderíamos nos indagar: como é que se dá que tantas culturas possam ser tão diferentes ou tão parecidas entre si? Para Anderson (2008) é nas formas diferentes pelas quais as nações são imaginadas que reside a diferença entre uma nação e outra. Schwarcz (2008 apud ANDERSON, 2008, p. 12) assevera que não há comunidades “verdadeiras”, já que elas são sempre imaginadas e nunca se legitimam pela oposição falsidade/autenticidade. Para a autora, o que as distingue é o “estilo” como são imaginadas e os recursos de que lançam mão para tal.

Anderson (2008) atribui à convergência do capitalismo e da tecnologia da imprensa a maternidade da nação moderna. Para o autor, o romance e o jornal proporcionariam os meios técnicos para “representar” o tipo de comunidade imaginada a que corresponde uma nação. Schwarz (2008 apud ANDERSON, 2008, p. 13) explica que “é por meio do material impresso que a nação se converte numa comunidade sólida, recorrendo constantemente a uma história previamente selecionada”.

Outro fator importante, segundo Schwarz (2008), seria a narração, por meio da história, que normalmente leva eventos vividos por diferentes testemunhas e analistas a se transformarem em “coisas” com nome próprio. Como exemplo a autora cita a *Revolução Francesa* que se afirma, até os dias de hoje, como um conceito definidor da modernidade ocidental. Tal experiência foi justamente modelada pela página impressa.

Hall (2006, p. 51) também indaga a propósito de “como é contada a narrativa da cultura nacional?” e seleciona cinco elementos principais que constituem tal narrativa.

O primeiro, para o autor, é a narrativa da nação pelas lentes da história, da literatura nacional, da mídia e da cultura popular. A partir de tais elementos tem-se uma série de imagens, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais à qual simboliza ou

representa as experiências vividas que por sua vez, dão sentido não só à nação, mas também aos membros dessa nação.

Já o segundo estaria relacionado à ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade. Nessa perspectiva, a identidade nacional é representada como primordial e seria inerente à natureza das coisas. Os elementos do caráter nacional permaneceriam imutáveis. Desconsiderando-se, dessa forma, as discontinuidades históricas, os elementos do caráter nacional restam unificados, eternos.

Não muito diferente do segundo elemento, Hall (2006) aponta como terceiro elemento, as considerações de Hobsbawm e Ranger (1983) acerca da tradição que no entendimento dos autores, é inventada. Para eles, “tradição inventada” seria um conjunto de práticas, rituais ou simbólicas, que objetivam inculcar valores e normas de comportamento através da repetição. Com isso espera-se a perpetuação de um passado, isto é, a continuação de um passado histórico adequado.

Há ainda, como estratégia discursiva, a narrativa da cultura nacional como mito fundacional. Há aí, a necessidade de se localizar a origem da nação e de seu povo. Assim, inventam-se tradições a partir de um passado distante que se teria, muitas vezes, perdido no tempo. Com isso, transformam tragédias ou grandes eventos em triunfos e vitórias a serem contados à nação.

E, por último, explica Hall (2006, p. 55-56), não raro a identidade nacional é baseada, simbolicamente, na ideia de um povo puro ou original. No entanto, não seria, no desenvolvimento da nação, esse mesmo povo que exercitaria o poder.

O autor esclarece que o discurso da cultura não é algo moderno e que ele acaba por construir identidades que já não se contentam apenas com o passado, mas que buscam cada vez mais, avançar na modernidade, embora sempre haja a necessidade de recuar às glórias do passado.

Bauman (2005) diz que a identidade nacional é construída pelo Estado e suas forças e tem como objetivo traçar uma fronteira entre *nós* e *eles*. Nascida da crise do “pertencimento”, a ideia de identidade nacional, diz o sociólogo, não emergiu da experiência humana como se fosse um “fato da vida”, mas na realidade, tal ideia teve sua entrada forçada na vida do homem. O homem tem a necessidade de pertencimento, logo, há deveres que lhe são impostos. Assim é que o Estado moderno fez o necessário para tornar esses deveres obrigatórios às pessoas de determinado território. Aos indivíduos cabia obedecer ao Estado enquanto este lhes asseguraria um futuro; caberia,

assim, ao Estado, definir, classificar, selecionar tradições, dialetos, leis, assim como modos de vida locais para que a unidade e coesão da comunidade nacional estivessem a salvo.

Como dito anteriormente, o indivíduo tem necessidade de pertencimento. Todavia, explica Bauman (2005), o fato de pertencer a uma nação porque nela se tenha nascido é uma convenção construída, sendo a “nação”, desse modo, uma entidade imaginada.

Hoje, com a globalização, o Estado já não tem poder soberano sobre os indivíduos. Logo, Estado e nação não mantêm uma relação tão estável como outrora. Se antes a luta pelas identidades vinha da necessidade de pertencimento que por sua vez significava “segurança”, hoje, segundo Bauman (2005), “As identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno vôo, usando os seus próprios recursos e ferramentas” (BAUMAN, 2005, p. 35).

Os autores nos quais nos ancoramos para traçar esse breve panorama acerca dos elementos língua e cultura não são de todo convergentes entre si, assim como não se divergem totalmente. Todos concordam que a identidade de uma língua, do indivíduo que fale determinada língua ou de uma nação não é algo inerente à natureza humana, ou como disse Hall (2006) não está impressa em nossos genes.

Para Bauman (2005) a identidade nacional nasceu da crise do “pertencimento” tendo como pilar o Estado e suas forças. Já Anderson (2008) prefere atribuir ao “capitalismo editorial” a responsabilidade pela produção de uma identidade nacional. Hall (2006) e Silva (2007), com vários argumentos, explicam que o indivíduo necessita dos “laços imaginários” que ligam pessoas e as levam a possuir algo em comum, como a língua, por exemplo.

Antes de falarmos exclusivamente da língua e da cultura francesas nos foi necessário esse aporte teórico acerca do que é língua e/ou cultura pelo prisma dos estudos culturais, pois a partir dele conseguimos entender como uma nação vai sendo configurada e representada como tal. Imaginada ou inventada ela é externa ao indivíduo e é na e pela linguagem que ela é construída e representada. No entanto, não podemos perder de vista que a linguagem, assim como os sentidos, nunca está completa, já que a incompletude é a condição da linguagem.

Comprendemos que a língua, após o nascimento das linguísticas discursivas, deixou de ser considerada como algo homogêneo e fechado para ser reconhecida como

algo concreto. Apreendemos que ela é algo em constante evolução e que por isso mesmo mantém estreitas relações com o indivíduo que dela faz uso. Assim, nosso próximo passo é verificar como a língua e a cultura francesas foram inseridas em “nossa cultura” e o que sua presença significou e significa para nossa sociedade.

1.1.2 Língua e Cultura francesas e sua presença no Brasil

*Os alfandegueiros de Santos
Examinaram minhas malas
Minhas roupas
Mas se esqueceram de ver
Que eu trazia no coração
Uma saudade feliz
De Paris.*

Oswald de Andrade

O cenário do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, bem como seu currículo, sofreu constantes interferências na sua organização social, no decorrer da história.

De acordo com as Diretrizes Curriculares de língua estrangeira Moderna (2008)², a língua não se limita a uma estrutura fechada e pronta do código linguístico, mas ela é viva e está em constante evolução. Dessa forma, o conteúdo estruturante da Língua Estrangeira Moderna é o *Discurso* como prática social, a partir de diferentes gêneros discursivos manifestados nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, permeados pela análise linguística.

² Língua Estrangeira Moderna em oposição às línguas Clássicas como o Grego e o Latim que foram consideradas línguas de suma importância para o desenvolvimento do pensamento e da literatura. Línguas por meio das quais se ensinava o vernáculo, a História e a Geografia. (Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008).

A língua nessa perspectiva é tomada como interação verbal, momento em que ocorre a produção de sentidos que se relaciona com o momento histórico-social, daí o discurso como objeto principal do conteúdo estruturante. Nesse sentido a língua deve ser tratada de forma dinâmica, efetivando o discurso através da leitura, oralidade e da escrita, já que ele tem como foco o trabalho com os enunciados (orais ou escritos).

A referência às Diretrizes Curriculares de língua estrangeira Moderna justifica-se pelo fato desse documento oficial estruturar todo o trabalho de docentes envolvidos com línguas estrangeiras. É na relação entre as abordagens de ensino, na estrutura do currículo, assim como na sociedade que residem as causas da ascensão e do prestígio das línguas estrangeiras nas escolas. Além disso, esse documento oficial não só permite que entendamos como se constituiu o cenário de línguas estrangeiras nas escolas e universidades públicas do Brasil como nele vislumbramos uma concepção de discurso como prática social, como o concebe Michel Foucault, o que nos motivou ainda mais trazê-lo para nossas reflexões.

Importa-nos, no entanto, entender, quando e porque a língua francesa (felizmente) passou a figurar nesse cenário; mas antes, importa, também, a compreensão de como a língua francesa tornou-se, ela própria, língua oficial no seu país de origem.

Ainda sob o argumento de que o “capitalismo editorial” é o principal responsável pelo *boom* das representações da nação moderna, Anderson (2008) explica que em 1500 já haviam sido impressos pelo menos 20 milhões de livros, iniciando, dessa forma, a era da reprodução mecânica. O conhecimento, diz o sociólogo, que era restrito quando dos manuscritos, com a imprensa o saber passou a viver da reprodutibilidade e da disseminação, transformando, por conseguinte, o aspecto e a condição do mundo.

Ignorando as fronteiras nacionais, o setor editorial foi em busca de mercado e foi nessa época uma grande indústria sob o controle de capitalistas ricos. No entanto, os livreiros sempre visando ao lucro procuravam obras que fossem do interesse do maior número possível dentre esses capitalistas, logo, em se tratando de língua, o mercado europeu “letrado”, leitores do latim. Foi preciso 150 anos, segundo Anderson (2008), para que tal mercado fosse saturado. Além de língua sacra o latim era uma língua de bilíngues, isto é, praticamente quase ninguém falava o latim, mas lia-se em latim, o que já era suficiente para o mercado editorial.

Isso explica o fato do mercado editorial ter se dirigido à grande massa desde essa época. Uma vez saturado o mercado em latim para elite, era vez de investir na grande população monoglota. Todavia, com a Contra-Reforma, as edições em latim puderam ser retomadas, mas começaram a decair em meados do século XVII. Com isso, os editores, motivados pela escassez de dinheiro na Europa, passaram cada vez mais a pensar na venda ambulante de edições em vernáculo.

Não é o caso, em nosso trabalho, de fazer um tratado sobre a história das línguas. Dessa forma, não nos aprofundaremos nesses aspectos dada a brevidade de uma dissertação. Todavia, apenas para concluirmos o raciocínio supracitado, pautamo-nos em Anderson (2008, p. 76) para explicar que “a fragmentação política da Europa Ocidental após a queda do Império do Ocidente significava que nenhum soberano poderia monopolizar o latim e convertê-lo em sua e-exclusivamente-sua língua oficial”. Assim, entendemos que a autoridade religiosa do latim nunca teve um verdadeiro equivalente político e que o surgimento dos vernáculos administrativos é anterior ao prelo e à revolta religiosa do século XVI. Assim, não deve ser interpretado como responsável pelo desgaste da comunidade imaginada sagrada.

Antes da conquista normanda a língua da corte (literária e administrativa) era o anglo-saxão, no entanto, nos 150 anos seguintes os documentos régios foram redigidos em latim. Depois esse latim oficial foi substituído pelo franco-normando, gerando o *médio-inglês*, uma fusão entre essas línguas. O autor explica que essas eram línguas “oficiais” e não “nacionais” e que o Estado correspondente abrangia não só a Inglaterra e Gales, mas igualmente partes da Irlanda, Escócia e França.

A grande maioria dos súditos, entretanto, não conhecia nada ou quase nada do latim, do franco-normando ou do médio-inglês. Foi preciso, porém, cerca de cem anos de entronização política do médio-inglês para que a França pudesse, enfim, libertar-se do poder londrino.

Nesse panorama descobrimos que a língua francesa tornou-se língua oficial dos tribunais, em lugar do latim, em 1539, quando Francisco I lançou o Edito de Villers-Cotterêts³. Pelo édito foi decidido que o francês seria a única língua falada no reino, sendo, principalmente, o idioma dos documentos públicos e do registro civil. Com o artigo 2 da constituição francesa, prescreveu-se que “La langue de la République est le

³Vilarejo francês na região da Picardia. Aqui se refere ao castelo de mesmo nome em que habitava Francisco I.

français”⁴. Em seguida, Richelieu fundou, em 1635, a Academia Francesa atribuindo-lhe a missão de zelar pela língua e seu uso.

A França, porém, era no início um espaço de plurilinguismo. No entanto havia, desde o século XVI, um desejo de unificação da língua. Desejo esse acelerado pela Revolução Francesa, já que a República, única e indivisível, via na pluralidade das línguas um obstáculo para a unidade dos franceses. Desse desejo de “unidade”, nasceu, assim, o francês como língua nacional.

Se hoje o francês, pelo menos na sociedade brasileira, é considerado a língua dos intelectuais, antes teve um percurso um tanto doloroso para alcançar esse patamar como mostra Anderson (2008, p.77), citando Bloch (1961, p. 98): “o francês, quer dizer, uma língua que era vista como mera corruptela do latim, levou muitos séculos para se alçar até a dignidade literária”.

“Batendo” mais uma vez nessa tecla, isto é, pautando-nos nos argumentos de Anderson (2008) a propósito da convergência do capitalismo e da tecnologia de comunicação, acrescentamos mais um fato histórico que ajuda-nos a entender o fenômeno pelo qual as línguas impressas lançaram as bases e corroboraram para a construção da consciência nacional: a fatalidade da diversidade linguística humana. O autor explica que “as línguas particulares podem morrer ou ser exterminadas, mas não havia e não há nenhuma possibilidade de uma unificação linguística geral da humanidade” (ANDERSON, 2008, p. 78). Era, pois, preciso que a imprensa criasse públicos leitores de massa e monoglotas como explica o sociólogo:

Nada serviu melhor para “montar” vernáculos aparentados do que o capitalismo, o qual, dentro dos limites impostos pela gramática e pela sintaxe, criava línguas impressas, reproduzidas mecanicamente, capazes de se disseminar através do mercado. (ANDERSON, 2008, p. 79).

De três maneiras diferentes, essas línguas impressas lançaram as bases para a consciência nacional. Primeiramente porque os falantes da grande diversidade de

⁴ *La délégation générale à la langue française et aux langues de France* (DGLFLF). http://www.dgflf.culture.gouv.fr/dgflf_presentation.htm. Acesso em 12/02/2012.

variantes das línguas francesa, inglesa e espanholas puderam se entender graças à letra impressa, já que seria difícil ou mesmo impossível se entenderem na oralidade. Em seguida, a tipografia foi, aos poucos, conferindo fixidez à língua e isso, a longo prazo, colaborou para a construção da imagem de antiguidade tão cara à ideia de nação. O livro impresso se absteria, dessa forma, dos hábitos individualizantes; um fato ilustrativo, segundo Anderson (2008, p. 80-81), é o francês usado por Villon⁵ no século XV que se diferenciava, em muito, do francês do século XII. O acesso, hoje, à língua do século XVII é mais ameno que o de Villon em relação a seus antepassados do século XII, haja vista que o ritmo da mudança diminuiu consideravelmente. Finalmente, a terceira forma refere-se à criação de línguas oficiais diferentes dos vernáculos administrativos anteriores. De forma inevitável, alguns dialetos foram ficando “mais próximos” da língua impressa e, por conseguinte, dominando suas formas finais.

Anderson (2008, p. 81) chama atenção para o fato de que tanto a fixação quanto a obtenção de um estatuto diferenciado das línguas impressas foram processos inconscientes, resultados da interação entre o capitalismo, a tecnologia e a diversidade linguística humana. Todavia, em se tratando de história do nacionalismo, embora frutos de processos inconscientes, elas se transformaram em modelos formais a serem imitados.

No entender de Anderson (2008, p. 82), o capitalismo, juntamente com a tecnologia de imprensa sobre a fatal diversidade da linguagem humana, propiciou uma nova forma de comunidade imaginada que tendo como pano de fundo sua morfologia básica, pôde montar o “cenário” da nação moderna. Nesse contexto histórico delineou-se um novo cenário concernente à língua. O latim, o grego e o hebreu, antigas línguas sagradas, ficaram, à força, em pé de igualdade com uma variada multidão de vernáculos “rivais”, salientando ainda mais sua anterior depreciação no mercado quando da explosão do capitalismo editorial. Assim, as línguas ao desfrutar do mesmo estatuto no mundo, desfrutavam igualmente de notoriedade, dignas de estudo e admiração.

Sobre a notoriedade das línguas, destaca-se, já desde o século XVIII, a língua francesa. Desde meados desse século, explica Pimenta (in Revista História Viva, 1999, p. 29), a França era uma referência cultural para grupos abastados de todo o mundo ocidental, inclusive da América portuguesa. Nesta, os padrões de vida da nobreza

⁵ François Villon – Poeta Francês. Foi considerado o maior poeta de seu tempo.

francesa eram imitados, falar francês era considerado demonstração de elegância e de refinamento e por toda parte havia obras editadas nesse idioma⁶. Assim vemos delinear-se, historicamente, o francês como língua de prestígio. Passemos, então, a entender como a língua francesa foi inserida “oficialmente” no ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Com a expulsão dos padres jesuítas dos territórios portugueses na América, o ministro Marquês de Pombal instituiu o sistema de ensino régio no Brasil. A partir desse sistema cabia ao Estado a responsabilidade de contratar professores não-religiosos. O grego e o latim, línguas clássicas, ainda consideradas de suma importância para o desenvolvimento do pensamento, continuaram a integrar o currículo.

Não obstante, era preciso melhorar a instrução pública assim como era preciso atender às demandas advindas da abertura dos portos ao comércio e, em virtude disso, D. João VI assinou o decreto de 22 de junho de 1809, criando, assim, as cadeiras de Inglês e de Francês, havendo, desse modo, a valorização do ensino das línguas modernas.

Foi com a fundação do Colégio Pedro II, referência curricular por quase um século, que a língua francesa teve seu maior destaque no cenário brasileiro, como podemos constatar no excerto abaixo:

O currículo do Colégio se inspirava nos moldes franceses e, em seu programa, constavam sete anos de Francês, cinco de Inglês e três de Alemão. [...] O modelo de ensino de línguas instituído por esse Colégio se manteve até 1929. Nele, o Francês era o idioma priorizado por representar um ideal de cultura e civilização, seguido do Inglês e depois do alemão, por possibilitarem o acesso a importantes obras literárias e serem consideradas línguas vivas.(DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008).

⁶ Graças aos livreiros ambulantes, acervos particulares começaram a surgir. Inácio José de Alvarenga Peixoto, por exemplo, tinha 17 livros, Tomás Antônio Gonzaga 83 e Cláudio Manoel da Costa 383. Já o cônego Luís Vieira da Silva possuía cerca de 800 volumes. Muitos versavam sobre assuntos “profanos”, inclusive política e muitos eram em francês. (Revista História Viva – grandes temas – n. 9, 1999).

Segundo as Diretrizes Curriculares (2008), devido a um conjunto de fatores que marcaram a Europa como aumento populacional, a falta de emprego e de terras produtivas, períodos de guerras assim como de perseguições étnicas, desde o final do século XIX, mas, sobretudo a partir do início do século XX, muitos europeus vieram para o Brasil. Estes, incentivados pela propaganda do governo brasileiro na Europa, que por sua vez visava à ampliação de mão-de-obra devido ao fim da escravidão, “creditaram” ao Brasil esperanças de melhoria de qualidade de vida.

Os imigrantes vieram para várias regiões do Brasil, mas no sul do país, por exemplo, no Paraná, as maiores colônias de imigrantes foram constituídas de italianos, alemães, ucranianos, russos, poloneses e de japoneses. A fim de preservar suas culturas, os colonos se organizavam para construir escolas para seus filhos, já que o Estado Brasileiro não ofertava atendimento escolar a todas as crianças.

Todavia, como o intuito era manter suas tradições, o currículo, nessas escolas, centrava-se no ensino da língua e da cultura de seus países de origem e, quando muito raramente, se ensinava o português, este era tido como língua estrangeira.

Segundo Nagle (2001 apud DCEs, 2008), para efetivar os propósitos nacionalistas, o governo federal, em 1917, decidiu fechar as escolas estrangeiras, leia-se, dos imigrantes, sobretudo as instituídas no sul do Brasil. Com isso, criou, a partir de 1918, as escolhas primárias para, com essa medida, impedir a *desnacionalização* da escola e da infância.

Foi somente em 1930 sob o governo de Getúlio Vargas que uma reforma no ensino pôde ser pensada. Vargas criou, por sua vez, o Ministério de Educação e Saúde e as Secretarias de Educação nos Estados. Nesse cenário propício, intelectuais imbuídos de modernidade e de construção de uma identidade nacional, iniciaram, assim, estudos visando à reforma do sistema de ensino.

Houve, então, nesse panorama, a Reforma de 1931, a chamada *Francisco Campos*, em homenagem ao Ministro da Educação. A Reforma teve como principal objetivo atribuir à escola secundária a responsabilidade pela formação geral e pela preparação para o ensino superior de seus estudantes. Para os intelectuais, autores da Reforma, a educação representava um meio pelo qual o Brasil pudesse atingir a modernidade; inspiravam-se nos modelos de desenvolvimento e de industrialização dos Estados Unidos da América e dos países europeus. Estabeleceu-se, pela primeira vez, um método oficial de ensino de Língua Estrangeira.

Opondo-se ao método Tradicional, o método Direto, surgido na Europa entre o final de século XIX e início do século XX, atendia aos novos interesses como a necessidade de comunicar-se na língua alvo e de conceber a língua como um fenômeno particular, compartilhado com outros falantes da mesma língua, haja vista que naquele método a habilidade oral não era contemplada.

Com o início da Segunda Guerra Mundial, em 1939, porém, o Brasil como se sabe se posicionou contra a Alemanha. Com o conflito entre as nações, o Ministério de Educação e Saúde privilegiou nos currículos oficiais os conteúdos que valorizavam a História do Brasil e de seus heróis, contribuindo, assim, para a apropriação da língua portuguesa por todos os brasileiros.

A homogeneidade social pretendida era, no entanto, dificultada devido à atuação das minorias étnicas, linguísticas e culturais que ainda se propagavam no país. Para o governo brasileiro, tais minorias estrangeiras ameaçavam a segurança nacional e sua aversão aos estrangeiros, principalmente aos alemães, levou-o à decisão de fechamento de muitas escolas, sobretudo das colônias alemãs.

Ainda sob o pretexto dos ideais nacionalistas, houve a *Reforma Capanema* (1942). Com ela, ao ensino secundário foi atribuído um caráter patriótico por excelência, já que todos os conteúdos do currículo oficial eram atrelados ao nacionalismo. O discurso nacionalista de fortalecimento da identidade nacional teve seu ápice a partir do Estado Novo.

Nesse cenário, o prestígio das línguas estrangeiras foi mantido no ginásio e o francês tinha, nessa época, uma ligeira vantagem sobre o inglês. Em lugar do alemão, o espanhol foi introduzido como matéria obrigatória e o latim permaneceu como língua Clássica.

A língua espanhola foi valorizada como língua estrangeira, pois representava, para o governo, um modelo de patriotismo. Pretendeu-se, assim, que nossos estudantes seguissem tal modelo. Todavia, mesmo com a valorização da língua espanhola, é preciso salientar que a língua inglesa teve espaço garantido nos currículos oficiais, já que era o idioma das transações comerciais. Já o francês, por sua vez, foi mantido graças à sua tradição curricular.

A necessidade de aprender inglês intensificou-se devido à dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos. Começava aí, por volta da década de 1940, uma forte influência norte-americana e, por conseguinte, o ensino de inglês

ganhou cada vez mais espaço no currículo escolar, uma vez que havia o anseio das populações em falar esse idioma.

Antes, porém, que o francês declinasse dando lugar ao inglês é preciso lembrar que sua presença no currículo deveu-se à também forte influência francesa, desde o império, em nossa cultura e na ciência que só foi ameaçada com a vinda do cinema falado em outros idiomas a partir da década de 1920.

O declínio da língua francesa deveu-se também, entre outras razões já explicitadas anteriormente, à desobrigação da inclusão de línguas estrangeiras nos currículos de primeiro e de segundo graus por parte do governo militar. Com a lei 5692/71, o governo argumentou que a escola não deveria ser “a porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira”. Desse modo o ensino de línguas estrangeiras passou a ser privilégio das classes favorecidas, sendo os alunos de escolas públicas destituídos do acesso a esse conhecimento.

Outro fator não menos importante que contribuiria para o declínio do francês foi, segundo as Diretrizes Curriculares (2008), o grande interesse despertado pelos métodos *audiolinguais*. Fundamentados na linguística estrutural e no behaviorismo de Skinner, esse método primava pelo ensino de língua como recurso instrumental apenas, deixando à margem o ensino de língua e civilização. Aí nasce a hegemonia da língua inglesa.

Em nosso Estado, isto é, no Paraná, a partir da década de 1970, professores insatisfeitos com a reforma do ensino, organizaram movimentos principalmente no *Colégio Estadual do Paraná*, fundado em 1846. Esse colégio contava com professores de latim, grego, francês, inglês e espanhol. A fim de superar a hegemonia de um único idioma ensinado nas escolas, leia-se inglês, criou-se o *Centro de Línguas Estrangeiras* nesse mesmo colégio, em 1982.

A mesma preocupação por parte de professores ocorreu na *Universidade Federal do Paraná* (UFPR), quando do reconhecimento da importância da diversidade de idiomas ensinados. Assim, foram incluídas também, a partir de 1982, as línguas espanhola, italiana e alemã no vestibular dessa instituição.

Outra mobilização, desta vez a mais imponente, a nosso ver, foi a criação oficial dos *Centros de Línguas Estrangeiras Modernas* (CELEM), por parte da Secretaria de Estado da Educação, em 1986. Como forma de valorizar e preservar o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense; tal oferta tem sido garantida por esse órgão até os dias de hoje.

Na atualidade a língua francesa em nosso país tem vida garantida graças a, principalmente, escolas privadas de língua, embora o francês praticamente nunca chegue a ser a primeira em interesse do público. Ela é ofertada também em inúmeras universidades públicas do país assim como nas escolas públicas através do CELEM citado anteriormente. No entanto, quanto ao CELEM, são cursos oferecidos no contra-turno dos estudantes, já que as línguas aí ensinadas não fazem parte da grade curricular das escolas, não sendo, portanto, obrigatórias.

Como vimos, foram vários os fatores que marcaram tanto o prestígio quanto o declínio da língua francesa em nossa cultura. A busca pelo conhecimento de tais fatores é de suma importância para que não caiamos no senso comum, como não raro ocorre de dizermos que a língua francesa ou qualquer outra língua estrangeira não sobreviveu no Brasil devido à hegemonia do inglês em consequência da grande influência da cultura norte-americana em nosso país por conta de nossa dependência econômica em relação aos Estados Unidos. Ora, ancorados nas informações das Diretrizes Curriculares (2008) podemos constatar que as razões vão muito além.

Se o francês não goza de tanto prestígio em nossa cultura como outrora o que explica, então, tamanho fascínio por essa língua que mesmo entre os que não a compreendem é quase unânime a afirmação de que é uma língua “cult”, “bela” e tantos outros atributos positivos. O que faz com que, em pleno século XXI com a globalização, alimente-se o mesmo discurso que enaltece a identidade e cultura francesas? Talvez não consigamos uma resposta a essa questão, mas, ancorados na construção histórica desse discurso, tentaremos entender como se deu tal influência em nosso país.

Historicamente sabemos que a sociedade do Brasil colônia foi basicamente formada por três grupos étnicos: o Indígena, o Europeu (Português) e o Negro africano, originando, dessa miscigenação racial, vários tipos de mestiços: o mulato, o mameluco e o cafuzo, não podendo deixar de resultar em fortes influências na formação do povo brasileiro, tais como na cultura, costumes, hábitos alimentares, vocábulos, ritmos musicais, deixando, nesse caso os negros, marcas profundas na composição física desse povo (OLIVEIRA, 2009; CARELLI, 1994).

Se por um lado podemos atribuir tais influências à miscigenação racial, por outro não podemos nos esquecer de outras influências em nossa cultura como a tão marcante influência francesa ao longo da História brasileira. Todavia se o que agora denominamos *contribuição* não foi assim denominado quando dos “ataques ao litoral”,

com a primeira invasão francesa, no século XVI (1555), na Baía de Guanabara comandada pelo almirante Nicolas Durand de Villegaignon no intuito de ali estabelecer a “França Antártica” que serviria de colônia para os protestantes (huguenotes) perseguidos na França.

Mais tarde, em 1612, Daniel De La Touche fundaria a cidade de São Luís (atual capital do Maranhão), cujo objetivo era fundar outra colônia, a “França Equinocial”, mas, no entanto, as invasões comandadas tanto por Villegaignon quanto por La Touche, não obtiveram sucesso graças à expulsão dos franceses pelo mameluco Jerônimo de Albuquerque ajudado por Alexandre de Moura entre 1614 e 1615.

Posto isso, conclui-se que a França não exerceu poder político sobre o Brasil, já que suas tentativas frustradas de colonização não lhe permitiram exercer hegemonia política ou econômica sobre o país. Não obstante, apesar disso, muitos são os laços que unem essas duas culturas.

Apenas para nos situarmos, alguns marcos na história são elucidativos como: a vinda da *Missão Francesa* de 1816, promovida por D. João VI e sua repercussão em termos culturais, como por exemplo, a criação da *Academia de Belas Artes*; em seguida, a *Missão de 1934* e o que se chamou “revolução intelectual”, com a criação da *Universidade de São Paulo*. Nessa época, os padrões de vida franceses eram imitados, sobretudo no século XIX; falar francês era sinônimo de sofisticação e refinamento intelectual; ler em francês significava ter acesso à cultura.

Talvez a partir desses dados históricos, tenha-se construído uma memória coletiva a respeito dessa imagem que hoje se tem desse país, já que, segundo Oliveira (2009), quando se analisa a história de vários campos de saber no Brasil, seja nas ciências, nas artes ou na política, fala-se sempre que suas origens tiveram uma influência francesa, mas que, no entanto, segundo o autor, trata-se bem mais que uma mera influência e que foi, na verdade, um caminho francês, bastante definido, que os brasileiros escolheram seguir, como podemos constatar em suas palavras:

Fornecedora de padrões culturais para vários países, em meados do século XIX a França cada vez mais consagrava seu papel de nação-modelo no Brasil. [...] Desde a colônia, quando entram em contato direto com os padrões estabelecidos pela *etiquette* européia, os mais altos estratos da sociedade (e, mais tarde, as classes médias) já vinham elegendo os saberes da França como

obrigatórios no caminho *civilizador*, referenciais para maneiras de ser, pensar e agir. Manuais de “boas maneiras”, vindos de Paris, substituíam obras portuguesas e ensinavam os brasileiros de *bem* a se comportar, seja no espaço público ou no privado. [...] Tinha que vir de França a liçãozinha de cortesia, amável e com pretensões a desbastar a crosta, assaz grossa, das nossas rudes maneiras (OLIVEIRA, 2009, p. 175-176).

É certo que na química étnica brasileira, como explica Carelli (1994), a imigração francesa tem uma parte não muito significativa. Porém, apesar disso, afirma Hanoteaux (1911):

A parte devida à França na criação do gênio brasileiro não seria exagerada. Os nomes que destaca M. d’Anthouard, em todos os ramos da alta cultura, a reputação das casas fundadas pelos colonos franceses, a contribuição de nossa educação direta e, acima de tudo, a influência da concepção francesa na criação do ideal brasileiro, são fatos significativos e que se impõe. (HANOTEAUX, 1911, p. IX apud CARELLI, 1994, p. 178).

Inúmeros franceses, ao logo da história, exerceram diferentes papéis no Brasil. Oliveira (2009, p. 19) explica que é, porém, difícil ou praticamente impossível enumerá-los ou ainda estabelecer uma classificação estrita de suas atividades aqui desempenhadas. Para o autor, “os franceses poderiam se amigos, inimigos, aliados ou invasores segundo as circunstâncias e a visão específica de cada grupo social”. Todavia, quando se trata de sua presença e influência em nosso território, uma das tarefas mais difíceis seria a de ignorá-las.

Um dos fatos que explicam o desconhecimento de tal influência em nossa cultura deve-se ao prisma pelo qual nos é contado a história de nosso próprio país. Oliveira (2009, p. 19) lembra-nos que no processo de construção da identidade nacional brasileira, a nação é “pintada” como resultado do esforço de portugueses, africanos e índios. Nesse prisma, a presença de outras culturas na formação do Brasil colônia configura-se como fenômenos isolados, quase acidentais e, sobretudo, pouco importantes.

A partir do século XIX, não obstante, passa-se, com a imigração, a considerar que colônias estrangeiras desejaram importar e, por que não, reproduzir novas práticas sociais e novos valores culturais bastante significativos para a construção da identidade coletiva. Os exemplos expostos nas Diretrizes curriculares (2008) e trazidos para este trabalho podem atestar o fato.

Vimos anteriormente que a França não exerceu poder político ou econômico sobre nosso país, já que não nos colonizou. Disso podemos entender o porquê de poucas pesquisas aprofundadas sobre os papéis desempenhados pelos franceses concernentes sua constante presença desde o século XVI.

Nem mesmo os livros didáticos de história, em nossas escolas públicas, colocam-nos a par da presença francesa no Brasil, tal como ocorreu. Oliveira (2009, p. 27) salienta que “nos livros escolares sobre os primeiros 300 anos da história nacional o gentílico ‘francês’, por exemplo, esteja quase sempre associado a ‘pirata’, ‘corsário’ ou ‘invasão’”. O autor chama, ainda, a atenção para o fato de que a historiografia brasileira, assim como os portugueses estabeleceram-se no sentido de expulsar os franceses no registro oficial ou, pelo menos, de minimizar o significado de suas ações.

Nesse contexto, entendemos que os feitos franceses, sua amizade e parentesco com os indígenas, suas batalhas no litoral brasileiro, seus empreendimentos coloniais em nosso território, fatos estes registrados ao longo de todo um século, são, no dizer de Oliveira (2009, 27), “resumidos, nas salas de aula, como meras ‘invasões’ ou ‘incursões’ esporádicas.

A França, no entanto, não tinha um amplo projeto colonial para o Brasil. Mesmo as tentativas de colonização como as fundações da *França Antártica* (século XVI) e da *França Equinocial*, (século XVII) surgiram mais como exceções do que como regras. O interesse francês pelo Brasil foi sustentado pelos traficantes de madeira que nunca fundaram aldeias ou vilas que pudessem legitimar sua presença. Por esse ângulo poderíamos dizer que é um tanto exagerado afirmar que os portugueses deviam ocupar o território brasileiro para não perdê-lo.

Ora, perdê-lo para quem? Para os próprios franceses que lutaram, durante várias décadas para garantir sua presença. Presença esta intensificada pela amizade e parentesco com os índios, já que estes eram incentivados pelos franceses, com suas idéias subversivas “heréticas”, a guerrear com os portugueses a fim de livrarem-se do projeto lusitano escravista. Dessa forma, não eram os índios os maiores inimigos na

tentativa de ocupação lusitana, mas os franceses. Perceberam, assim, que a força dos *mairs*⁷ não estava em seus navios, em seus canhões ou em suas fortalezas, mas em sua imponente presença junto aos índios, haja vista que na fundação da França Antártica os franceses tiveram apoio não só do governo francês, mas também e principalmente, dos índios *Tamoios*.

Oliveira (2009, p. 20) assevera que “mais que homens, a França, como se sabe, também exportou idéias e ideais”. Não se trata, em nossa pesquisa, porém, de avaliar tal presença e ideário franceses como positivos ou negativos, nem mesmo, como diz Oliveira (2009, p. 20), de “apontar vilões ou heróis”. Trata-se antes de compreendê-la no *fiio* da história para que, no momento de nossa análise, tenhamos um respaldo que nos permita entender as construções discursivas acerca dessa língua e cultura.

Para Oliveira (2009, p. 20), especialmente a partir do século XIX, poucos países teriam sido tão fiéis quanto o nosso na assimilação, ainda que incompleta ou deturpada, do *savoir faire* daquela nação. Basta, para constatá-lo, observar o histórico das várias atividades e dos campos de saber brasileiros que quase sempre se iniciaram ou se desenvolveram a partir de certa “influência francesa”. Apenas para ilustrar: “do jornalismo à moda; da medicina ao direito; das artes plásticas às instituições públicas; do teatro à pedagogia”.

1.2 A noção de Identidade sob a ótica dos Estudos Culturais

Quando tratamos, na subseção 1.1, de língua e cultura trouxemos para a nossa discussão alguns conceitos à luz dos estudos culturais acerca da identidade. No entanto, referimo-nos mais especificamente às identidades cultural e nacional.

Queremos dedicar este espaço, porém, à retomada da discussão proposta no início deste capítulo acerca da construção histórica da ideia de pertencermos a uma comunidade cultural, linguística ou nacional. Se existe a ideia de pertencimento é porque, talvez, nos identifiquemos a algo que nos constitua como tal, ou seja, cria-se

⁷ Nome que os indígenas brasileiros davam aos franceses pela razão destes terem barbas ruivas. OLIVEIRA (2009).

para nós, uma identidade. Dizemos “cria-se”, pois já vimos que a identidade não está impressa em nossos genes, logo não nos é inerente. Assim, ela só pode ser “criada”, “inventada” e/ou “construída”.

Na perspectiva dos estudos culturais, convencionou-se chamar o homem da *pós-modernidade* ou *modernidade tardia* de descentrado, fragmentado ou mesmo de deslocado. A concepção de sujeito descentrado decorre, segundo Vieira (2009), “de desenvolvimentos teóricos diversos que produzem, em seu conjunto, a imagem de um sujeito que não tem uma identidade permanente ou essencial”, ou seja, uma identidade fluida

Partindo dessa definição, indagamo-nos: o sujeito seria descentrado e, por conseguinte, sem uma identidade permanente ou essencial somente agora, na modernidade tardia? Isso nos permite dizer que anteriormente a esse período o homem pôde gozar de uma identidade plena que lhe seria essencial? No afã de compreender tais questões, deixemos falar os especialistas. Vejamos, assim, algumas reflexões acerca da representação e da identidade à luz do que disseram Hall (2006), Woodward (2007), Bauman (2005) e Silva (2007).

Hall (2006) enfatiza a importância em distinguir as três concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e, finalmente, o sujeito pós-moderno.

No Iluminismo a identidade de uma pessoa era o centro do *eu*, assim tinha-se uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade e como salienta o autor, a identidade *dele*, pois normalmente o sujeito do Iluminismo era descrito com masculino.

Na segunda concepção, a do sujeito sociológico, existe ainda o individualismo, porém, ele passa a ser modificado por um diálogo contínuo com os mundos culturais e suas respectivas identidades. A identidade nessa perspectiva preencheria o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público, resultando no sujeito sociológico. No entanto o sujeito que tinha uma identidade estável e unificada torna-se fragmentado, ou seja, já não tem uma, mas várias identidades, produzindo o sujeito pós-moderno.

Se antes o sujeito tinha uma identidade estável depois se tornou fragmentado, agora surge o sujeito pós-moderno, que significa não ter uma identidade fixa ou permanente. Aqui, a identidade é formada e transformada continuamente de acordo com as formas pelas quais somos representados e ela é definida historicamente e não biologicamente (Hall, 1987 *apud* Hall, 2006).

Bauman (2005), através de um diálogo com o jornalista italiano Benedetto Vecchi, responde a questões centrais como: “É a identidade um problema sociológico? Desde quando? Que dimensões sócio-históricas ocupam o núcleo das práticas e das políticas identitárias?”, ampliando o espaço de discussão sobre o tema da identidade, inserindo-o em sua teoria da era líquido-moderna.

O autor explica que “esse súbito fascínio pela identidade, e não ela mesma, é que atrairia a atenção dos clássicos da sociologia” e dessa forma eles também não tinham respostas a estas questões. (Bauman, 2005, p. 23).

Problematizando inicialmente a identidade na ambivalência unidade *versus* diferença – “como alcançar a unidade (apesar da?) diferença e como preservar a diferença na (apesar da?) unidade” (ibidem, p.48), esclarece que o que está em jogo nessas “batalhas por identidade” são “misturas de demandas ‘liberais’ pela liberdade de autodefinição e autoafirmação” com “apelos ‘comunitários’ a uma ‘totalidade maior do que a soma das partes’, bem como à prioridade sobre os impulsos destrutivos de cada uma das partes” (ibidem, p. 84). Seu argumento central é de que a questão da identidade precisa envolver-se com o que realmente é: uma convenção socialmente necessária e, em nossa época líquido-moderna, ser identificado de modo inflexível é cada vez mais malvisto.

Bauman (2005) destaca, também, o papel da sociedade de massa na proliferação das “maneiras de ser”, configurando a identificação como um fator poderoso na estratificação social em que, de um lado, posicionam-se aqueles que articulam e desarticulam suas identidades, escolhendo-as em um leque de ofertas e, de outro, aqueles que tiveram o acesso negado à escolha de identidade.

O autor ainda salienta, retomando Hall 1993 (*apud* Bauman 2005), que, qualquer que seja a questão, não há como assegurar nossa identidade adotando versões fechadas da cultura e da comunidade e recusando o engajamento nos difíceis problemas que surgem quando se tenta viver com a diferença.

Finalmente, desse contexto, o autor conclui que a identidade é uma convenção socialmente necessária. Para ele, a ambivalência que a maioria de nós experimenta a maior parte do tempo ao tentarmos responder à questão da nossa identidade é genuína e que não há uma receita infalível para resolvermos os problemas a que essa confusão nos conduz. Diz, ainda, que é provável que “fiquemos divididos entre o desejo de uma identidade de nosso gosto e a escolha e o temor de que, uma vez assumida essa

identidade, possamos descobrir, como fez Peer Gynt, que não existe uma ‘ponte, se você tiver de bater em retirada’” (BAUMAN, 2005, p. 105).

Pelo que vimos, Hall (2006) atribui ao sujeito fragmentado o fato de ter sua identidade que supostamente era única e indivisível, alterada, primeiramente, pelo contato com outras culturas, assumindo-se, dessa forma, várias identidades. A identidade do sujeito, nessa perspectiva, não teria lugar próprio, já que se localizaria entre sua vida pública e sua vida privada. Em segundo lugar, o resquício de individualidade característica do sujeito sociológico é abalado na pós-modernidade devido à formação e transformação da identidade de acordo com as formas pelas quais somos representados.

Já Bauman (2005) diz que a época líquido-moderna em que vivemos, hoje, exige a flexibilidade do sujeito quanto à sua identidade sob pena de ser mal visto, já que para o autor, a identidade é uma convenção socialmente necessária.

Tanto as reflexões de Bauman (2005) quanto de Hall (2006) levam-nos à compreensão de que a identidade é uma construção histórica, portanto, discursiva. A identidade só pode ser formada e transformada no interior das representações e, por essa razão, justamente, ela é uma convenção necessária. Com isso em pauta, torna-se imperativo, desse modo, entender como funciona a representação.

No tocante à representação, Hall (1997 apud Silva 2007) diz que “ao examinar sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significado”.

Segundo Woodward,

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (WOODWARD, 2007 apud SILVA, 2007, p. 17).

Com isso em vista, entendemos que a representação é um processo cultural e como tal estabelece identidades individuais e coletivas, baseando-se nos sistemas

simbólicos, que por sua vez, respondem às questões: quem sou eu?, o que eu poderia ser?, quem eu quero ser?

Segundo a autora, os lugares, a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e falar, são construídos pelos discursos e os sistemas de representação, e nos cita alguns exemplos como as promoções de marketing que podem construir novas identidades, como por exemplo, o “novo homem” das décadas de 1980 e de 1990, identidades essas que o sujeito pode se apropriar transformando-se em um novo sujeito.

Assim, a mídia pode nos dizer que “posição” sujeito deve-se ou pode-se ocupar: a de um adolescente “esperto”, a de um trabalhador em ascensão ou ainda de uma mãe sensível, já que é através dela, da mídia, mas não só dela, obviamente, que vemos representados todos esses sujeitos, deixando à nossa “escolha” o que queremos ser.

É importante, no entanto, fazermos uma ressalva concernente ao papel da mídia na conformação de nossas representações sociais. Sabemos, pois, que a invenção das mídias de massa como publicidades ou novelas televisivas é, do ponto de vista histórico, relativamente recente. Assim, ao tratarmos, no capítulo 3, da mídia como instrumento de *governamentalidade* quando ela representa a língua e cultura francesas, não estaremos defendendo, ingenuamente, que ela é origem dessas representações, já que sabemos que ela desempenha o papel de propagar representações e imaginários, mas que, entretanto, existiam construídos historicamente, mesmo antes de sua invenção.

Retomando a discussão acerca de nossas escolhas de posições sujeito, a nosso ver, essa “escolha” torna-se um “jogo” perigoso, pois segundo a autora, “os anúncios só serão ‘eficazes’ no seu objetivo de nos vender coisas se tiverem apelo para os consumidores e se fornecerem imagens com os quais eles possam se identificar”. Lembrando que a produção de significados e a produção das identidades observadas através dos sistemas de representação estão interligadas, mas ao darmos ênfase à identidade estamos, ao mesmo tempo, mudando o foco da representação enfatizando assim, as identidades.

Resta-nos a conclusão de que as formas de representação são de extrema importância na construção da identidade e na constituição do sujeito, uma vez que será a forma como esse sujeito apreende a representação que encadeará a constituição de sua própria identidade.

Silva (2007, p. 89) também concorda que a identidade e a diferença estão ligadas a sistemas de significação, já que a identidade é um significado cultural e socialmente

atribuído. Essa mesma ideia é expressa por meio do conceito de representação, como vimos com Hall (1997) e Woodward (2007).

Silva explica que reagindo contra a ideia clássica de representação, com os seus pressupostos “realistas e miméticos” o pós-estruturalismo considera que a definição clássica não dá conta de caracterizar a representação uma vez que a língua e todo o sistema de significação é uma estrutura instável e indeterminada.

Na concepção pós-estruturalista é preciso, desde logo, rejeitar qualquer conotação mentalista ou qualquer associação com uma anterioridade psicológica. Assim, a representação é concebida como um sistema de signos, sendo, portanto, puramente materialista. Isso significa dizer que a representação pode expressar-se de várias formas, como por exemplo, “por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral”. Logo, ela nunca será da ordem interna, ou seja, uma representação mental.

Nessa perspectiva, a representação prima pela indeterminação, ambiguidade e instabilidades próprias da linguagem. É um sistema linguístico e cultural e, segundo Silva (2007), “estritamente ligado a relações de poder”. Tais relações de poder fazem com que a identidade e a diferença sejam sempre dependentes da representação. É, para essa linha de pensamento, na representação que a identidade e a diferença adquirem sentido e passam a existir; em consequência disso, tanto a identidade como a diferença se ligam, por meio da representação, a sistemas de poder. Silva (2007) explica que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”.

A reflexão de Silva (2007) nos faz pensar, mais uma vez, a mídia como um dispositivo que pode definir e determinar uma identidade, já que ela dispõe de mecanismos próprios para a construção de uma realidade. Como já dito, ela não construiu uma representação social sobre a França e disso nós estamos certos, mas ela pode propagar e com isso colaborar para a criação de estereótipos e para a configuração da identidade nacional francesa. Nesse panorama concordamos com Silva (idem) quando diz que devemos questionar os sistemas de representação que por sua vez, sustentam e dão suporte à identidade e à diferença.

Silva (2007) chama atenção para o fato de que não é tão simples, como o parece, definir identidade a partir, simplesmente, da “diferença”. Nessa linha de raciocínio, identidade seria, segundo o autor, aquilo que se é de fato: “‘sou brasileiro’, ‘sou negro’,

‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’”. Nessa perspectiva a identidade seria auto-suficiente (SILVA, 2007, p. 74).

A diferença, se concebida, também, como uma entidade independente, seria, em oposição à identidade, aquilo que o outro é de fato: “‘ela é italiana’, ‘ela é branca’, ‘ela é homossexual’, ‘ela é jovem’, ‘ela é mulher’”.

Para Silva (2007), a identidade e a diferença precisam da relação de dependência. No entanto, explica o autor, quando afirmamos “nossa identidade”, estamos ao mesmo tempo escondendo essa relação. Como por exemplo, o fato de afirmarmos “sou brasileiro”, só tem sentido pelo fato de existirem tantos outros indivíduos que não o são. Assim, não faria sentido, continua Silva (2007), afirmarmos nossa identidade em um mundo imaginário, homogêneo, em que todos nós partilhássemos a mesma identidade. Do mesmo modo ocorre com o inverso. Afirmar a diferença só fará sentido se compreendida em sua relação com a afirmação sobre a identidade. Isto é, afirma-se aquilo que o outro não é em relação ao que eu sou. Disso decorre a indivisibilidade da relação entre a identidade e a diferença.

Silva (2007) faz questão de deixar claro que a diferença não é um produto derivado da identidade como se esta fosse o ponto original ou de referência. O equívoco dessa perspectiva seria o de considerarmos aquilo que somos como uma norma e a partir dessa norma despreveríamos aquilo que não somos. Entendemos, nessa perspectiva, que só compreenderíamos o que somos a partir daquilo que não somos.

O autor ousa afirmar, porém, que é a diferença que vem em primeiro lugar. A diferença não seria, pois, resultado de um processo, mas o próprio processo pelo qual a identidade e a diferença, juntas, são produzidas. A diferença estaria, então, na origem como um ato ou processo de diferenciação.

Como já vimos com Hall (2006), Bauman (2005) e Woodward (2007 apud SILVA, 2007), a identidade é uma construção histórica, portanto, discursiva. Assim, também a compreende Silva (2007). Para ele, a identidade e a diferença são resultados de atos de criação linguística, isto é, não são inerentes à natureza. Elas são, por conseguinte, ativamente produzidas. Indo mais longe, o autor afirma que somos “nós” que as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais por meio de atos de linguagem.

É importante dizer, já que Silva (2007) faz questão de enfatizar, que tanto a identidade quanto a diferença não podem ser compreendidas fora dos sistemas de

significação, nos quais e somente neles, adquirem sentido, já que não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem.

Achamos pertinentes as reflexões de Silva (2007) acerca da identidade quando, a partir delas, nos faz entender que a marcação da diferença para então se chegar à identidade, implica sempre operações de inclusão e exclusão. Esse raciocínio, pensado a partir da discussão sobre a subjetividade do aluno ou do professor de francês, pode nos ajudar entender a constituição desse sujeito que ensina e que aprende uma língua estrangeira. Às vezes o professor fala com muita propriedade sobre a língua e a cultura que ensina e até sente-se parte integrante dela, principalmente no caso daqueles que já conviveram na França. No entanto, ao afirmar-se brasileiro e falante do português, exclui-se a outra possibilidade: eu ensino/falo o francês, mas sou brasileiro/a. Ao afirmar sua própria identidade, demarca-se uma fronteira entre o eu e o outro.

Silva (2007) entende essa demarcação de fronteiras, que tem como principal objetivo separar e distinguir sujeitos, como relações de poder que são ao mesmo tempo afirmadas e reafirmadas nessa relação. Para o autor, questionar a identidade e a diferença como relações de poder é também problematizar as oposições binárias tal como fez Derrida (cf. seção 1.1).

Na concepção das oposições binárias, à primeira vista muito simples, um dos termos é sempre privilegiado, isto é, sempre um dos membros será supervalorizado em detrimento do outro. Disso entendemos que é preciso, ao questionar a subjetividade do sujeito da educação, estudante de francês, problematizar tais binarismos em torno do qual ela se organiza, isto é, da prática discursiva sobre a língua e cultura francesas.

De toda a discussão aqui elencada, a questão mais importante é assumir a posição de que a identidade, de um indivíduo, de uma língua ou mesmo de uma nação, é formada e transformada no interior da representação, já que não é inerente ao homem.

A representação, por sua vez, é um sistema de significação, e, por isso mesmo, indeterminado e instável. A representação liga-se a relações de poder e, justamente por essa razão, a identidade e a diferença seriam dependentes dela.

Uma última observação seria concernente à relação de poder inerente à representação como pontuou Silva (2007). Se quem tem o poder de representar pode ter, em consequência disso, o poder de definir e de determinar a identidade, antes de questionarmos, porém, a identidade é preciso, pois, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação.

Finalmente, para os teóricos dos estudos culturais, a identidade é plural e fragmentada. Como observaram Fernandes e Alves Júnior (2009, p. 112), para esses estudiosos “o caráter transitório da identidade provoca a perda da estabilidade e da fixidez para o sujeito, que, deslocado e descentrado, entre em crise de identidade”. Embora nossa pesquisa tenha como orientação a teoria do discurso francesa, a identidade tal como é concebida pelos estudos culturais interessa a este trabalho, na medida em que coaduna com a noção de sujeito discursivo.

Todavia, os esforços mobilizados por esses estudiosos em apresentar o conceito de identidade como plural e fragmentada deixam resquícios de uma concepção que trairia seu próprio esforço. Não raras vezes, nos deparamos com enunciados que atestam que para esses estudiosos a identidade, um dia, foi estável, pois que o deslocamento, fragmentação ou pluralidade da identidade é produto das novas relações sociopolíticas na sociedade.

Vieira (2009) explica que autores dos estudos culturais e mais especificamente Stuart Hall apoiam-se no pós-estruturalismo para escapar da ideia da identidade fixa ou essencial, seja ela impingida ou autoatribuída. O autor explica que a concepção pós-estruturalista da identidade tem grande importância na desconstrução de discursos polares que oponham um eu a um outro ou um nós a um eles, etc. No entanto, no caso de Hall, a diferença é celebrada como identidade homogênea, como semelhança irreduzível, já que se estabeleceria uma correspondência entre uma inserção sociocultural em uma estrutura pré-discursiva e um lugar enunciatório determinado no jogo linguístico ou político. Especificamente sobre a identidade sob a ótica da análise de discursos, sobretudo como a concebe Michel Foucault, procederemos ao tópico seguinte.

1.2.1 A noção de identidade sob a ótica da Análise de Discursos

*O homem começou pela careta do que ele iria se tornar;
até mesmo Zaratustra terá seu macaco, que saltará por
trás e arrancará o pano de sua vestimenta.*

(Michel Foucault, 2008, p. 263)

Vimos no tópico anterior que para os teóricos dos estudos culturais, a identidade é apresentada como produto das novas relações sociopolíticas na sociedade e inacabada por não se esgotarem as transformações sociais que sofre (FERNANDES e ALVES JÚNIOR, 2009 in CABRAL DOS SANTOS, 2009, p. 112).

Para a Análise de Discursos, explicam Fernandes e Alves Júnior (2009, p. 113), “o sujeito é produzido no interior dos discursos e sua identidade é resultante das posições e das práticas do sujeito nos discursos”. Nessa perspectiva percebemos o caráter contraditório da identidade. O sujeito, bem como sua identidade, está sempre em movimento, portanto, desloca-se constantemente. Cada lugar ocupado pelo sujeito, nessa movência, aponta para um outro, diferente de si.

É no discurso que o sujeito se constitui. No entanto, sua constituição na produção do discurso não é pacífica, mas ao contrário é complexa. Adotar a perspectiva da noção da identidade pelo prisma da produção significa rejeitar, ou pelo menos problematizar, a concepção de sujeito estratificado pela identidade como requer Bauman (2005). Nessa linha de pensamento, as identidades criam, para o sujeito estratificado, estereótipos impondo seu lugar social.

Nas teses foucaultianas, porém, a partir da noção de sujeito traz-se à tona o poder como aquilo que integra as relações cotidianas entre sujeitos. Ao criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos, Michel Foucault tratou, em suas pesquisas, dos três modos de objetivação que, segundo ele, transformaram os seres humanos em sujeitos. Sobre os três modos, veremos mais detalhadamente em nosso segundo capítulo.

Na relação triádica, do saber, do poder e da ética, o sujeito estabelece relações sobre as coisas, sobre a ação dos outros e também sobre si. Daí o sujeito significar, para Foucault, uma noção histórica, como observou Gregolin (2008). A autora explica que nesse panorama o sujeito foi sendo construído por acontecimentos discursivos que por sua vez, são conflituosos. Entendemos, assim, que por tratar-se de um produto histórico de práticas discursivas, ao sujeito são disponibilizadas posições possíveis de subjetividade.

Se o sujeito é um produto histórico, as transformações históricas é que são responsáveis pela constituição dos indivíduos em sujeitos. Como assinala Gregolin (2008), os sujeitos foram, primeiramente, objetivados por ciências e, em um segundo momento, normalizados pela disciplina e finalmente dotados de uma subjetividade pela

invenção de uma ciência sobre o sexo. Vemos, dessa forma, um sujeito que é delineado pela história e a história, como sabemos, é feita de descontinuidades, daí a constituição do indivíduo pelas transformações.

Para entender o que são as relações de poder, diz Foucault (1995), é preciso investigar as formas de resistência e a tentativa de dissociar estas relações. Como ponto de partida, Foucault toma uma série de oposições que se desenvolveram, segundo ele, nos últimos tempos, como por exemplo, “oposição ao poder dos homens sobre as mulheres, dos pais sobre os filhos, do psiquiatra sobre o doente mental, da medicina sobre a população, da administração sobre os modos de vida das pessoas” (FOUCAULT, 1995, p. 234).

Para o filósofo, essas lutas teriam algo em comum que precisa ser definido. Em primeiro lugar, tais lutas não se limitam a um país, embora possam desenvolver-se mais amplamente em um ou outro, porém, não estão restritas a uma forma particular de governo. Em segundo lugar todas elas têm por objetivo os efeitos de poder como tal. Um terceiro fator que as identificam umas às outras, é o fato de serem, todas, imediatas de caráter anárquico.

Há, ainda, especificidades que aproximariam tais lutas. São lutas que questionam o estatuto do indivíduo, explica Foucault (1995, p. 234). Se por um lado, as lutas favorecem o direito de ser *diferente*, salientando justamente aquilo que os tornam individuais, de outro, acabam por separar os indivíduos, atacando justamente aquilo que fragmenta a vida comunitária. Tal coerção só poderia resultar na volta do indivíduo sobre si próprio, ligando-o à sua identidade. O autor assevera que as lutas não são contra nem a favor da individualização, mas que são, na verdade, batalhas contra o “governo da individualização”.

As lutas funcionam, também, como uma oposição aos efeitos de poder relacionados ao saber, à competência e à qualificação. Ao mesmo tempo em que são lutas contra os privilégios do saber, opõem-se, também, “ao segredo, à deformação e às representações mistificadoras impostas às pessoas” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Não se trata, porém, como esclarece Foucault (1995), de crer em um valor apenas científico das “coisas”. Mas trata-se de uma recusa “relativista” de toda verdade verificada. Questiona-se, assim, a maneira pela qual o saber circula e funciona, isto é, suas relações com o poder.

Em se tratando das lutas, Foucault (1995, p. 235) conclui que uma única questão eclodiria todas essas batalhas, pois que as lutas giram em torno da questão: “quem somos nós?”. Elas agem, igualmente, como forma de recusa, ao mesmo tempo, às abstrações como a do estado de violência econômico e ideológico que por sua vez, ignora quem somos individualmente e à investigação científica e administrativa que determina quem somos.

Como o poder é microfísico (FOUCAULT, 1984), o principal objetivo dessas lutas recai sobre uma técnica ou uma forma de poder, haja vista que o poder não está unicamente em uma instituição, uma classe, ou um grupo, etc., assim, ataca-se uma forma de poder. Sendo uma forma ou uma técnica, o poder aplica-se à vida cotidiana dos indivíduos, categorizando-os, marcando-os com sua própria individualidade e assim, ligando-os à sua própria identidade. Tal forma de poder impõe-lhes, segundo Foucault (1995), uma lei de verdade e tal verdade precisa ser reconhecida não só pelo indivíduo a quem a verdade lhe foi impingida como pelos outros que têm que, nele, reconhecer essa verdade.

Gregolin (2008) explica que para o filósofo Michel Foucault, o ser humano tem acesso a si através de saberes ou “jogos de verdade”. Nesse âmbito, o homem produziria por meio de técnicas de produção, haveria também as técnicas simbólicas pelas quais o sujeito se comunica e, a partir de relações de poder, governaria aos outros e a si mesmo; neste último caso, utilizaria para tal tarefa, as tecnologias do “eu”.

Pautado em Nietzsche, Foucault (2005, p. 267) diz que o corpo é uma superfície de inscrição dos acontecimentos; tais acontecimentos são marcados pela linguagem ao mesmo tempo em que são dissolvidos pelas ideias. O corpo também é, continua o filósofo, lugar de dissociação do Eu. Com isso Foucault (2005) quer explicar que a genealogia, entendida como análise da proveniência, está na articulação do corpo com a história. O corpo, desta feita, é inteiramente marcado pela história.

Não obstante, não tomemos a investigação da proveniência como algo que “funda”. Ao contrário, segundo Foucault (2005), “ela agita o que antes se percebia como imóvel, fragmenta o que se pensava unificado; mostra a heterogeneidade do que se imaginava conforme a si mesmo” (FOUCAULT, 2005, p. 266).

O sentido histórico como instrumento privilegiado da genealogia não deve apoiar-se em nenhum “absoluto”, salienta Foucault (2005, p. 271); escapando à metafísica, o sentido histórico, nessa perspectiva, reintroduz no devir tudo aquilo que se

cria imortal no homem. Achamos pertinente esse raciocínio para pensarmos a identidade.

Dentre os três usos o qual comporta o sentido histórico que se opõe às três modalidades platônicas de história, o uso dissociativo e destruidor da identidade nos chama atenção de modo especial, sobretudo por contrapor-se à história-continuidade tão combatida por Michel Foucault.

Nesse uso da história há a dissociação sistemática de nossa identidade. A identidade, à qual tentamos assegurar e reunir sob uma máscara, como diz Foucault (2005, p. 278), é, no entanto, bem frágil. Nessa perspectiva, a identidade não passaria de uma paródia. Buscar a origem das identidades, como o faz a história global, seria perda de tempo, pois a história não descobriria uma identidade esquecida ou única, mas sim um sistema complexo de elementos múltiplos e distintos.

Devemos compreender nossos semelhantes, ensina Foucault (2005, p. 279), “como sistemas inteiramente determinados e como representantes de culturas diversas, ou seja, como necessários e modificáveis”. Assim, a história genealógica de que fala Foucault (2005) tem por finalidade fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam.

A discussão nos leva a entender que as descontinuidades que nos atravessam criam esse elemento *plural*, contraditório e inacabado que se convencionou chamar identidade. Esse elemento por sua vez, se produz justamente na descontinuidade histórica do sujeito nos discursos que integra, como atestam Fernandes e Alves Júnior (2009, p. 116).

As reflexões teóricas aqui elencadas nos permitiram apreender, historicamente, o caráter de incompletude do sujeito. Seja para Michel Foucault, seja para os estudos culturais, pudemos perceber que tal incompletude é um aspecto inerente não apenas às mudanças sociopolíticas ou à crise de identidade, mas, sobretudo às transformações históricas e tudo o que aí está implicado. Como enfatizam Fernandes e Alves Júnior (2009), “essa incompletude, para além das manifestações de ordem psicanalíticas, fundamenta-se na descontinuidade da História, à qual o sujeito integra como partícipe” (FERNANDES e ALVES JÚNIOR, 2009 apud CABRASL DOS SANTOS, 2009, p. 117).

Uma vez compreendido os conceitos de língua, de cultura e de identidade, acreditamos ter cumprido nosso objetivo principal neste capítulo, a saber, discutir

acerca da construção histórica da ideia de pertencermos a uma comunidade cultural, linguística ou nacional, bem como discutir acerca de como essa ideia de pertencimento e de uma identidade fixa nos atravessa e nos constitui como sujeitos.

Desta feita, sentimos-nos preparados para avançar nas reflexões, tão relevantes quanto às discutidas neste capítulo, que dizem respeito às contribuições de Michel Foucault para uma análise histórico-discursiva.

CAPÍTULO 2

AS CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT PARA UMA ANÁLISE HISTÓRICO-DISCURSIVA

Meu papel – mas até este é um termo demasiado pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que imaginam, que elas têm por verdadeiros, por evidentes, certos termos que foram fabricados num momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. Mudar alguma coisa no espírito das pessoas, é este o papel do intelectual.

(Michel Foucault).

Não é sem polêmica a discussão sobre a presença do filósofo francês Michel Foucault quanto à abordagem de seus conceitos, por analistas de discursos, nas mais variadas linhas de pesquisas, sejam elas na Psicologia, na Sociologia, na Educação, na História, e mais recentemente nos estudos voltados para a Mídia.

Não obstante, não temos a pretensão, neste capítulo, de classificá-lo como pertencente a tal ou tal corrente filosófica, assim como não pretendemos situá-lo ou, posicioná-lo no pensamento contemporâneo, incorrendo o risco de reduzir seu empreendimento. Pretendemos tão somente recorrer ao seu pensamento em virtude de sua incondicional dedicação ao fazer uma “história do presente” legando-nos uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura, e mostrando-nos como, a partir dos três modos de objetivação, os seres humanos transformaram-se em sujeitos.

Neste capítulo propomo-nos a traçar um percurso teórico-metodológico que nos auxilia no entendimento da transformação histórica de indivíduos em sujeitos, já que encontramos em suas reflexões senão todos, pelo menos a maioria dos conceitos que articulados com os princípios da Análise de Discurso de linha francesa e a História, permitiram essa compreensão e, portanto, a realização deste trabalho.

Araújo (2008) afirma que Foucault, ao fazer uma história do presente, lança mão de uma arqueogenealogia do sujeito, seu tema central, dividido entre as práticas objetivantes, as práticas discursivas e as práticas subjetivantes; disso entendemos que a preocupação de Michel Foucault sempre foi o sujeito. Neste trabalho, o percurso teórico metodológico proposto justifica-se, acima de tudo, por ser o sujeito da educação, estudantes e professores de língua francesa, nosso tema central; pensamos o sujeito da educação na relação com o saber ao analisarmos, a partir de nosso objeto empírico, as entrevistas concedidas por esses sujeitos, como saberes sobre a língua e cultura francesas atravessam seus enunciados; pensamos esse sujeito na relação com o poder para apreendermos que efeitos de poder circulam sobre aquilo que diz da França, da língua e como esses efeitos incidem sobre esses sujeitos, seu modo de gerir sua vida, como professor ou estudante de francês e, finalmente, pensamos o sujeito em relação consigo mesmo, ou seja, em como se dá o processo de subjetivação e a representação do Outro por esses docentes e discentes.

Como sabemos Michel Foucault nunca quis ser um “modelo” a ser seguido, ele que recusou noções que unificam os discursos como de autor, autoria, obra e comentário; mas também nunca disse que suas reflexões não pudessem ser tomadas como ferramentas ou instrumentos. O próprio autor enfatizou que não criou um método, se tomarmos essa palavra no sentido estrito do termo; como também não teve como principal objetivo construir uma teoria do discurso, pois como assinalam Dreifus e Rabinow (1995), “apesar de sua linguagem e abordagem se apresentarem fortemente influenciadas pela moda francesa do estruturalismo, Foucault nunca produziu uma teoria universal do discurso; ao contrário, limitou-se a descrever formas históricas assumidas pelas práticas discursivas”. Não obstante, como explica Veiga-Neto (2004), podemos contemplar, principalmente em sua arqueologia e genealogia, um conjunto de estratégias totalmente cabível a análises que se querem articuladas com o Discurso, com a História e com a linguagem, visto que o filósofo indicou direções para tais procedimentos ao elaborar conceitos como os de enunciado, de formação discursiva, de arquivo entre outros.

Ora, como o próprio título desta pesquisa o indica, a questão do *Sujeito* perpassa todo o nosso empreendimento, assim não vislumbramos outra razão que melhor possa justificar nossa escolha. Trilhar o caminho de acesso ao pensamento de Michel Foucault não significa apresentarmos conceitos e análises definitivos quando ele próprio não teve

tal pretensão. Percorrer esse caminho é, antes, adotar uma perspectiva analítica foucaultiana no sentido de estarmos movidos por uma inquietante suspeita de que essa suposta evidência acerca dos grandes temas constituintes do homem ocidental possa ser criticada e destruída.

Poderíamos discorrer páginas para justificar sua presença em tantas pesquisas, no entanto, a pertinência de Foucault deve-se, primeiramente ou principalmente, pela sua insistência em negar teorias totalizantes de explicação da realidade social, bem como em negar uma visão de “progresso” científico ou de “progresso” da razão, a superioridade do presente em relação ao passado, tal como encontramos em *Arqueologia do saber* e em *As palavras e as coisas*, definindo-se como um historiador do presente por inquietar-se com o que nos sucede hoje; sua pertinência deve-se, ainda, pela forma como descrevera minuciosamente práticas sociais em sua descontinuidade histórica, mergulhadas em relações de poder, produzidas discursivamente e ao mesmo tempo produtoras de discursos de saberes.

Michel Foucault enveredou-se em pesquisas dos mais diversos temas, tornou-se leitor de teóricos das mais variadas correntes sejam filosóficas, literárias ou científicas. Disso não puderam resultar trabalhos que não fossem de cunho consistente, polêmico e mesmo contraditórios, justamente por inserir-se, como observou Gregolin (2004, p. 19), em vastas problemáticas. Ancorados nesse âmbito, neste capítulo apresentamos um panorama de seu trabalho, da Arqueologia à Ética/Estética da existência, objetivando congregar suas principais reflexões, dando ênfase às noções de **saber, poder, enunciado, discurso, descontinuidade, subjetivação e heterotopia**.

2.1 Da Arqueologia à Ética/Estética da Existência

[...] não me pergunte quem sou eu e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever. (Michel Foucault, 2009, p. 20).

Nosso grande pensador Michel Foucault teve uma vida relativamente curta, mas intensa. Nascido em 1926, sua obra foi interrompida por sua retirada deste mundo em

junho de 1984. Cinquenta e oito anos de vida intensa se nós pensarmos na profundidade de seu trabalho que desde os anos sessenta não cessa de se atualizar.

Conforme os autores Dreyfus e Rabinow (1995), que estiveram muito próximos de Foucault, ele surgiu no cenário intelectual, com a célebre *História da Loucura*, no início dos anos sessenta, na qual podemos vislumbrar a experiência ocidental da loucura. Os olhares da “crítica” se voltaram para o referido texto cujo teor vertera para a loucura como doença mental, permitindo-lhe ser historicizada, datada e localizada a partir do século XIX.

O fato de ser datada e localizada não significa que essa história pretendia ser, como nos explica Queiroz (1999), retrospectiva, como aquela que articula passado e presente por meio de argumentos que invocam precursores e continuidades, noções amplamente refutadas por Foucault, mas o contrário, denunciar justamente esse equívoco acerca dos discursos sobre a loucura.

Vários estudiosos da obra de Michel Foucault como Maria do Rosário Gregolin (2004), Alfredo Veiga-Neto (2004) e Gilles Deleuze (1988), apontam para uma divisão de seu trabalho que se constituiu de três momentos: ser-saber, ser-poder e ser-si. Uma leitura menos distraída permite constatar que o *Ser* nunca deixou de ser seu objeto e que essa classificação, ainda que apresente momentos distintos de suas reflexões, estas se mostram imbricadas ao final, se entendermos que a problemática central de seu pensamento foi a constituição histórica dos saberes sobre o homem e que envolve relações de poder. Tais terminologias fazem, respectivamente, alusão às suas análises da constituição dos saberes na sociedade; das formas como o poder se exerce sobre os sujeitos e da experiência do indivíduo com a sua sexualidade (NAVARRO, 2008b, p. 59). Adotamos a divisão a fim de mais bem explicitarmos seus conceitos, já que serão mobilizados no momento de nossa análise descritiva e interpretativa.

2.2 Ser-Saber

Toda ciência se forma em um campo de saber e ao fazer essa constatação, Foucault (2003; 1980; 1999;) partiu em busca de uma história dos saberes. Interessou-se, nesta fase chamada arqueológica, pela constituição das ciências e não pela sua estrutura interna, suas condições epistemológicas.

É importante esclarecermos dois pontos a esse respeito; o primeiro refere-se a alguns equívocos em torno da noção de constituição das ciências que não tratou, para esse pensador, de uma história contínua e tradicional em que pudéssemos vislumbrar a evolução da ciência como requer a “história das ideias”; o segundo diz respeito ao vocábulo escolhido pelo filósofo para nomear sua história do saber, isto é, o termo “arqueologia”.

Quanto ao primeiro ponto, vejamos, em suas próprias palavras, o quanto se debateu para mostrar que a análise arqueológica diferenciava-se, em muito, daquela pautada na “história das ideias”:

[...] eu não teria o direito de estar tranquilo enquanto não me separasse da ‘história das idéias’, enquanto não mostrasse em que a análise arqueológica se diferencia de suas descrições. Não é fácil caracterizar uma disciplina como a história das idéias: objeto incerto, fronteiras mal desenhadas, métodos tomados de empréstimo aqui e ali, procedimento sem retitude e sem fixidez.[...] ela conta a história dos elementos secundários e das margens. Não a história das ciências, mas a dos conhecimentos imperfeitos, mal fundamentados, que jamais puderam atingir, ao longo de uma vida obstinada, a forma da cientificidade (história da alquimia e não da química, dos espíritos animais ou da frenologia e não da fisiologia, história dos temas atomísticos e não da física). História das filosofias obscuras que perseguem as literaturas, a arte, as ciências, o direito, a moral e até a vida cotidiana dos homens; [...] a história das idéias se dirige a todo esse insidioso pensamento, a todo esse jogo de representações que correm anonimamente entre os homens; [...] Trata-se da disciplina das linguagens flutuantes, das obras informes, dos temas não ligados. Análise das opiniões mais que do saber, dos erros mais que da verdade; não das formas do pensamento, mas dos tipos de mentalidade. [...] A história das idéias é, então, a disciplina dos começos e dos fins, a descrição das continuidades obscuras e dos retornos, a reconstituição dos desenvolvimentos na forma linear da história (FOUCAULT, 2009, p. 154-156).

Passamos ao segundo ponto que consiste em explicitar o que o autor entendeu por arqueologia, visto que isso interfere diretamente na compreensão de todo pesquisador que objetiva mobilizar quaisquer de seus conceitos.

Em entrevista concedida a J.-J. Brochier, em abril de 1969, Michel Foucault é indagado sobre o título atribuído a uma de suas principais obras, *A arqueologia do saber* - “Por que arqueologia?”, pergunta Brochier, que obteve a seguinte resposta:

Por duas razões. Inicialmente, empreguei essa palavra de maneira um pouco cega, para designar uma forma de análise que não seria efetivamente uma história (no sentido em que se relata, por exemplo, a história das invenções ou das idéias), e que tampouco seria uma epistemologia, ou seja, a análise interna da estrutura de uma ciência. Trata-se de uma coisa diferente, e então eu a chamei de ‘arqueologia’; [...] depois retrospectivamente [...] essa palavra arqueologia pode querer dizer: descrição do *arquivo*. Por arquivo, entendo o conjunto de discursos efetivamente pronunciados. (FOUCAULT, 2008, p. 145).

Ainda nessa entrevista, Foucault explicou que este termo, arqueologia, embora remeta à escavação e por essa razão recobre temas como o de origem, não deve ser assim entendido, pelo menos em seus escritos. Longe de pretender estudar o começo, no sentido de origem primeira, do fundamento, o “arqueólogo” procurara antes estudar os começos relativos, instaurações ou transformações. Quanto à escavação, termo que o incomodou igualmente, jamais procurou as relações que seriam secretas, que estariam escondidas frente à consciência do homem. Tentou, ao contrário, definir relações que estão na própria superfície dos discursos (FOUCAULT, 2008, p. 145-146).

Compreendemos, dessa forma, que uma análise arqueológica aponta para a própria experiência da ordem do saber. Essa análise requer um estudo que se esforça para entender a partir de que conhecimentos e teorias a ciência e a filosofia se tornaram possíveis; segundo que espaço de ordem se constitui o saber.

Vale frisar que na fase chamada arqueológica, o filósofo francês tratara da história dos saberes. Para que não nos percamos em seu trajeto, tratemos agora de delimitá-lo, traçando um esboço das três obras que marcaram esta fase, a saber, *História da Loucura* (2003), *O nascimento da clínica* (1980) e *As palavras e as coisas* (1999) as quais inspirariam ou “exigiriam” a escrita de uma quarta obra, *Arqueologia do saber* (2009), na qual Foucault procurou esclarecer alguns conceitos até então mal interpretados por uma parcela significativa de intelectuais de seu tempo e libertar-se dos aspectos “estruturalistas” da *epistème* vislumbrada, sobretudo, em *As palavras e as coisas* (idem).

2.2.1 Características da pesquisa arqueológica

A pesquisa arqueológica tem como principal característica o fato de refutar a noção básica de continuidade histórica, aquela que seria totalizante e global. Trata-se de uma arqueologia que se define, enfim, como explica Queiroz (1999), por sistemas de simultaneidade e por série de mutações que são necessárias e suficientes para circunscrever o limiar de uma positividade nova⁸. Assim, passemos à primeira obra, na qual evidenciamos os desenvolvimentos da ideia da loucura através da história.

1) *A História da loucura na idade Clássica*

A navegação entrega o homem à incerteza da sorte; nela, cada um é confiado ao seu próprio destino; todo embarque é, potencialmente, o último. É para outro mundo que parte o louco em sua barca louca; é do outro mundo que ele chega quando desembarca.

(Michel Foucault, 2003, p. 12)

Com o objetivo de analisar as experiências práticas dos séculos XVII e XVIII que levaram à exclusão dos chamados “desprovidos de razão” do convívio social, Michel Foucault desvela o modo como a loucura fora transformada em doença mental.

Para contar a sua *História da Loucura* (2003) o pensador recuou à Idade Média a fim de descrever, segundo Dreyfus e Rabinow (1995), como se deu a exclusão e o confinamento dos leprosos considerados, nessa época, perigosos visto que tal sorte seria punição divina; a tais desafortunados restara apenas o confinamento às margens das cidades europeias. Todavia os leprosários, ao final desse período, foram esvaziados dando lugar a outros sujeitos: os loucos; estes, ainda não bem definidos, podiam ser o libertino, o tolo, o pobre, o criminoso, etc.

⁸ Ser positivista para o filósofo Michel Foucault significa substituir a busca das totalidades pela análise da raridade, o tema do fundamento transcendental pela descrição das relações de exterioridade, a busca da origem pela análise dos acúmulos. Segundo ele, a positividade desempenha o papel do que se poderia chamar um “a priori histórico”.

Nesse âmbito, Para Foucault (2003), a loucura passara a ocupar, na Renascença, os lugares que a lepra ocupara na Idade Média; fato evidenciado e que deu margem à questão que perpassou toda *História da Loucura*, a saber, o contraste entre a razão e a loucura na Idade Clássica, momento em que a loucura foi vista como desrazão e o louco, vítima da grande internação, fora confinado nos hospitais gerais.

Com o advento da Modernidade, no século XIX, e a supervalorização do trabalho por uma sociedade capitalista, todo aquele que, de um modo ou de outro, se tornasse um entrave para o estabelecimento da nova ordem social burguesa era internado. Para tanto, foram criados asilos e hospitais psiquiátricos e os loucos são, a partir de então, tratados como doentes mentais e a loucura liberada para o conhecimento, isto é, tornou-se pensável e adquiriu o estatuto de objeto para o saber (ROUANET apud ROUANET & MERQUIOR, 2008).

Deleuze (1988) explica que não raras vezes Foucault foi considerado como o “pensador do internamento” por ater-se a ele ao descrever como o internamento dos loucos fora feito nos moldes do leproso; no entanto, segundo Deleuze (1988, p. 51), a questão do internamento sempre foi, para Foucault, um dado secundário. Navarro (2006) assevera que Foucault tratara “‘do grau zero da loucura’, ou seja, não daquilo que foi pensado sobre a loucura, mas das condições de possibilidades de emergência de um discurso sobre a loucura” (NAVARRO, 2006, p. 74-75).

Evidenciamos com tudo o que foi dito, que a profundidade que define a posição arqueológica é a percepção institucional caracterizada pelo grande confinamento da loucura acompanhada dos desviantes e dos marginais no final da Idade Clássica. Essa nova experiência da loucura se exprimira pelas sociedades ocidentais, entre 1657 e 1676, de maneira institucional por meio de uma política de segregação, isto é, de um “grande confinamento”, no qual, assinalou Foucault, tais sujeitos foram “amalgamados abusivamente em uma mesma instituição, o *Hospital Geral*, meio-prisão, meio-hospital”.

2) *História da Clínica*

Se em *História da Loucura* apreciamos uma arqueologia da “percepção institucional”, em *Nascimento da Clínica* (1997) deparamo-nos, como definiu Machado (2006, p. 107), com uma arqueologia do “olhar loquaz” do médico.

Machado (2006) afirma que Foucault pretendeu investigar o conhecimento médico a partir de dois aspectos: o olhar e a linguagem, privilegiando o primeiro, considerado ponto de referência para a análise do segundo.

Assim, o filósofo francês percorreu a trajetória da possibilidade que tornou visível, segundo Rouanet (2008), a evolução da medicina em suas três fases distintas: a medicina classificatória, a medicina clínica e a medicina anátomo-patológica. A primeira, pautada no modelo da história natural, consistiu em classificar hierarquicamente a doença em gênero e espécie; nesta o papel do médico era apenas o de observar sua superfície a fim de enumerar seus sintomas para então poder defini-la. A segunda, tendo como palco o advento da clínica, ao final do século XVIII, toda a mediação entre o olhar e a doença é dissolvida por esta. Com essa nova percepção, o clínico teve poder constitutivo e coube a ele produzir a doença com seu olhar; a doença é definida como um conjunto de sintomas capazes de serem percebidos pelo olhar. Produz-se, assim, um conhecimento no qual o sujeito é objeto deste. A terceira, já nos primeiros anos do século XIX, permitia a abertura do corpo humano para a realização da autópsia. Através dela era revelada não só a verdade da doença como também todo o funcionamento morfológico do corpo humano.

Voltando às considerações de Machado (2006, p. 107), foi graças à intrínseca relação entre os dois aspectos, o olhar e a linguagem, que podemos compreender as rupturas que afetaram e transformaram o conhecimento médico. Como vimos, houve primeiramente o privilégio da linguagem em detrimento do olhar, na medicina clássica; depois, com a clínica, houve a simultaneidade entre os aspectos: olhava-se e dizia-se; e finalmente, na anátomo-clínica é a vez do privilégio do olhar em detrimento da linguagem, tornando empírico o conhecimento médico. Tem-se, assim, com o *Nascimento da Clínica*, uma arqueologia do olhar (MACHADO, 2006 p. 109).

3) *As palavras e as coisas*

É em *As palavras e as coisas* (1999) que podemos apreciar a problemática que sempre esteve no centro das inquietações de Michel Foucault, a saber, a constituição histórica dos saberes sobre o homem.

Seguindo de perto as reflexões dos autores Dreyfus e Rabinow (1995) acerca dos escritos de Foucault, apreendemos que este último teve várias opções metodológicas à

sua frente no que tange à sua pesquisa arqueológica após os trabalhos empreendidos em *A História da Loucura* e o *Nascimento da Clínica*. No entanto, sua escolha recai sobre a tentativa de descobrir as regras estruturais que dirigem o discurso com o objetivo de “purificar” e reter os aspectos formais de suas pesquisas anteriores.

Michel Foucault concentrou-se, como nos informam Dreyfus e Rabinow (1995, p. 18-19), quase que exclusivamente no discurso e em tudo que a ele está implicado, como sua autonomia e suas transformações descontínuas. Para Foucault era preciso separar o discurso de sua fundamentação social para se descobrir as regras de sua auto-regulamentação. Para tal tarefa Foucault restringe seu método à análise do discurso abrangendo, dessa forma, seu domínio de investigação a fim de entender a forma pela qual os homens, em nossa cultura, se compreendem a si mesmos. Na civilização ocidental, os aspectos que eram mais acessíveis aos seres humanos como o social, o indivíduo e o corpo, foram transformados, segundo Michel Foucault, no estudo de várias disciplinas que se relacionam, por sua vez, com o trabalho, a vida e a linguagem.

Com isso temos que o principal objetivo de *As palavras e as coisas* foi realizar uma arqueologia das ciências humanas. Aí o filósofo conceitua a noção de *epistême*, a partir da qual o autor defendeu a tese de que as condições do discurso mudam no curso do tempo segundo as rupturas, às vezes relativas, às vezes abruptas.

São esses fenômenos de relação entre as ciências ou entre os diferentes discursos nos diversos setores científicos que constituem o que Foucault chamou *epistême* de uma época, a saber, um conjunto de disposições das produções da cultura que constituem, em relação a essa cultura, um saber que se situaria aquém das ciências e das filosofias e que se trata de revelar. Michel Foucault menciona três *epistêmes* pelas quais passou a cultura européia: a renascença, a clássica e a moderna. A primeira, no século XVI, caracterizada pela similitude; a segunda, regida pela representação e a terceira, pela interpretação.

Esse ponto das reflexões de Foucault nos é muito caro quando o articulamos com o nosso objeto discursivo, isto é, o modo como se dá o processo de subjetivação e representação do Outro por professores e alunos de francês. Pensar, então, a noção de *epistême* tal como Michel Foucault a pensou torna-se relevante para compreendermos que o que se trata de revelar é a produção de uma cultura que por sua vez, constitui um saber sobre essa cultura que não seria uma ciência ou uma filosofia.

Ora, embora falemos de representação da língua e da cultura francesas o que temos, de fato, como algo estruturante dessa representação é o atravessamento da história. Dito de outro modo é o atravessamento da historicidade em torno do que significa a França, a sua cultura, enfim. Disso resulta que essa representação é algo da ordem de uma interpretação, na qual os saberes, historicamente constituídos, têm um papel importante, seja nos programas de televisão, seja nos livros ou nos enunciados das entrevistas. Assim, é nesse sentido que dizemos que tais reflexões são caras para a análise do objeto discursivo.

Não tivemos a pretensão, nesta pesquisa, de fazermos um tratado geral das pesquisas empreendidas por Michel Foucault acerca dos saberes. Isso seria um outro trabalho, talvez. Entretanto, o esboço, embora insuficientemente descrito, em aparência, foi necessário para compreendermos sua quarta grande obra, *A arqueologia do Saber* (2009) sobre a qual nos debruçaremos no momento das análises do *corpus*. Nesta Michel Foucault (2009, p. 17) explica que os objetivos traçados nas obras anteriores foram esboçados em certa desordem e mesmo a articulação entre esta e aquelas não estava claramente definida. No entanto, conforme apontam os estudiosos de suas obras como Machado (2006) e Queiroz (1999), na *Arqueologia* são vislumbrados muitos aspectos que seriam tributários das demais obras, como por exemplo, a questão da descontinuidade. Porém, é preciso não entender a *Arqueologia* como a obra que iria retomar ou descrever o que se pôde ler em *História da Loucura*, *Nascimento da clínica* ou em *As palavras e as coisas*, pois em muitos pontos, a principal obra que marca a história dos saberes, é diferente como salienta o próprio Foucault (2009, p. 17).

Finalmente, conforme já mencionado na seção 2.2, o projeto arqueológico de Michel Foucault, na busca de uma história dos saberes, consistiu-se principalmente de seu interesse pela constituição das ciências e não pela sua estrutura interna ou suas condições epistemológicas, como também não diz respeito à história das ideias. Foi, antes de tudo, conforme explicita Machado (2006), a investigação que procurou principalmente entender o que tornou possíveis tais conhecimentos e tais teorias; daí não se tratar de uma história com o sentido tradicional que esse termo possa implicar, mas de uma arqueologia do saber.

4) *A Arqueologia do Saber*

Traçar o esboço das principais obras que marcaram a história dos saberes empreendida por Michel Foucault justifica-se na medida em que somente a partir dele é possível compreendermos a escrita de seu quarto grande texto, *Arqueologia do Saber* (2009). A escrita das três obras que tratou da percepção da loucura por meio da história da captura desta pela razão, do olhar médico e da constituição das ciências humanas, respectivamente, exigiria ou inspiraria a escrita da última obra que marcaria igualmente essa fase dita arqueológica. Aí o filósofo articula a questão da História, já mencionada nas subseções anteriores e que será retomada e explicitada em todo o nosso trabalho, com a do método de análise arqueológico.

No tocante à metodologia de análise empreendida em nossa pesquisa, é sobre essa obra que dispensamos grande parte de nossas reflexões, visto que nela apreciamos um dos principais conceitos elaborados pelo filósofo, a saber, a noção de *enunciado*, seu tema central ao refletir sobre análise de discurso. Tal noção permite chegar àquela de *formação discursiva* e a de *arquivo*. Foucault elaboraria, como explica Deleuze (1988), a teoria geral dos dois elementos de estratificação: o enunciável e o visível, as formações discursivas e as formações não-discursivas, as formas de expressão e as formas de conteúdo.

Michel Foucault teve como principal objetivo em *Arqueologia do saber*, segundo Queiroz (1999), “esclarecer a que se propunha com a análise arqueológica”, ao mostrar que sua análise não consistia, de modo algum, em traçar o perfil ou a mentalidade de uma época. Nessa obra Foucault objetivou, igualmente, trazer à tona o equívoco reconhecido por ele próprio acerca de seu trabalho anterior quando delimitou solos epistemológicos como espaços para saberes de determinadas épocas, dando a entender, por essa razão, a ideia de continuidade entre os saberes e os discursos de uma época. Todavia, Em *Ditos & Escritos IV* (2006, p. 48-49), Michel Foucault explica que em *As palavras e as coisas* (1999), quis mostrar como, no século XIX, muitos discursos estavam se formando e se constituindo, aí incluído o discurso das ciências humanas. O filósofo continua, dizendo que procurou fazer a descrição da transformação dos tipos de discurso e que naquela obra apresentava-se apenas um nível de análise, isto é, uma descrição de superfície, na qual formularia os problemas que seriam posteriormente resolvidos. Todavia, teria recebido pesada crítica, sobretudo de marxistas empiristas da época, que não compreenderam ou não quiseram compreender tal empreendimento.

Também em *Arqueologia do Saber* (2009) podemos vislumbrar tais justificativas, como constatamos em suas próprias palavras:

[...] neste ponto se determina uma empresa cujo perfil foi traçado por *Histoire de la folie, Naissance de la clinique, Les mots et les choses*, muito imperfeitamente. Trata-se de uma empresa pela qual se tenta medir as mutações que se operam, em geral, no domínio da história; empresa onde são postos em questão os métodos, os limites, os temas próprios da história das idéias; empresa pela qual se tenta desfazer as últimas sujeições antropológicas; empresa que quer, em troca, mostrar como essas sujeições puderam-se formar. Estas tarefas foram esboçadas em certa desordem, e sem que sua articulação geral fosse claramente definida. Era tempo de lhes dar coerência – ou, pelo menos, de colocá-las em prática. O resultado desse exercício é este livro (FOUCAULT, 2009, p. 17).

Ora, se para analisar o aparecimento das ciências humanas em determinado momento, conforme explica Machado (2006), foi necessário descrever outras épocas assim como descrever outros saberes da modernidade sem os quais não poderia haver ciências humanas, constata-se que houve como também assinalam Dreyfus e Rabinow (1995), um novo método foucaultiano na análise do processo das ciências do homem. E é justamente em *Arqueologia do saber* (2009) que Foucault encontra terreno para o detalhamento do novo método, propondo uma teoria para se analisar discursos. A tal teoria chamou *arqueologia* que por sua vez consiste em identificar os enunciados discursivos, escritos ou efetivamente ditos que formam, mesmo que dispersos no tempo e no espaço, uma rede de relações que Foucault nomeou formações discursivas. Tais formações discursivas constroem, por si só, um sistema o qual o filósofo chama arquivo.

Tais conceitos aí tratados, articulados com os demais conceitos elaborados por Michel Foucault em trabalhos posteriores ao de 1969, perpassam todo nosso trabalho. Todavia é principalmente na *Arqueologia* que encontramos os instrumentos considerados metodológicos, isto é, o método arqueológico, com os quais dialogaremos no momento da análise do nosso *corpus*, uma vez que ele se constitui basicamente de enunciados. Logo, pretendemos apresentar, no capítulo destinado às análises, nosso gesto de descrição/interpretação de fatos de discursos, apoiados, além dos demais

conceitos que perpassam este capítulo, na noção de série enunciativa, já que se trata de uma noção com importante efeito metodológico, uma vez que permite agrupar enunciados segundo critérios especificados pelo exercício da função enunciativa. Assim, consideramos pertinente expor, nesta subseção, os conceitos em forma de tópicos a fim de facilitar nossas “idas e vindas” ao recorrermos aos instrumentos analíticos.

Antes de expormos tais conceitos, porém, é preciso lembrar (cf. seção 2) que Michel Foucault não teve como objetivo construir uma teoria do discurso, ao contrário, limitou-se a descrever formas históricas assumidas pelas práticas discursivas. Desse modo, para explorar esse novo domínio de análise, Foucault elaborou o instrumento necessário à sua exploração; na relação circular formação-discursiva-enunciado-formação-discursiva seria preciso um método para analisar os enunciados. Tal método empenha-se em encontrar a emergência de discursos para, a partir deles, entender “como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2009, p. 30).

Motivados pela mesma inquietação de Foucault quando de seus questionamentos a propósito da emergência dos discursos sobre objetos diversos, indagamo-nos sobre a emergência de enunciados a respeito da identidade nacional francesa, ou mais especificamente, pelos efeitos advindos do saber que se constituiu legitimado e dominante acerca do que se acredita ser a identidade nacional francesa; pois os enunciados relativos às impressões dos acadêmicos e dos professores de francês sobre a França não se formaram a partir do fundo confuso das ideias, aqui refletindo sobre o que nos ensinou Foucault (2009); mas essa emergência foi possível a partir da coexistência de outros enunciados que tratavam do mesmo objeto, e isso no curso da história.

Para esta pesquisa interessa-nos conhecer a relação entre os discursos do sujeito da educação por nós entrevistados e as condições históricas, econômicas e políticas que possibilitaram a emergência do discurso que constrói e enaltece, como se fosse algo homogêneo, a identidade da língua e cultura francesas na mídia impressa e eletrônica e no documento oficial da Secretaria de Educação Estadual do Paraná. Para tal tarefa não podíamos dispor de melhor método, já que este procura realizar uma descrição de acontecimentos discursivos opondo-se a descrições meramente linguísticas, que por sua vez requerem, a partir de um conjunto finito de regras, um número infinito de desempenhos.

Nos tópicos que seguem, trataremos de explicitar os conceitos de **enunciado**, de **formação discursiva** e de **arquivo** para então chegarmos às considerações a respeito do modo como deve ser uma descrição histórico-arqueológica.

1) Enunciado

Ao tomarmos enunciados como *corpus* a ser analisado é pelo fato destes tornarem-se relevantes para a análise uma vez que na perspectiva adotada, isto é, a perspectiva foucaultiana, o enunciado tem o estatuto de *enunciado discursivo*, já que ele se insere em um feixe de relações resultando em formações discursivas ao serem capturados em sua dispersão; ainda que paradoxalmente, eles formam uma regularidade possibilitando a emergência de um arquivo sobre o qual o analista se debruça para identificar e descrever os fatos de discursos, ou seja, a existência acumulada dos discursos. Assim, propomos que se entenda, desde logo, que definir enunciado, conforme o que nos ensina Foucault, é preciso antes de tudo colocá-lo em uma rede de relações.

Todavia, se colocar o enunciado em uma rede de relações para tão logo obtermos sua definição fosse tarefa fácil, Michel Foucault não teria reservado toda a terceira parte de sua obra para nos explicitar, ele próprio, de que modo isso se dá. Tal empresa se justifica, talvez, por ser o enunciado, como observou Gregolin (2004 apud SARGENTINI & NAVARRO-BARBOSA, 2004), um conceito fundamental para o seu método arqueológico. Resta-nos, então, percorrer tal teoria para deixar falar aquele que a elaborou.

Michel Foucault ao refletir sobre seus trabalhos anteriores levantou as seguintes questões: “[...] de que falei até aqui?”, “qual foi o objeto de minha pesquisa?”, “E estava em meus propósitos descrever o quê?” (FOUCAULT, 2009, p. 89). Era chegada a hora de retomar, como afirma o autor, a definição de enunciado para então verificar se ela se aplicaria igualmente às análises empreendidas anteriormente e se era de enunciado que se tratava na análise das formações discursivas (cf item 2 desta subseção).

No entanto, ao lermos a terceira parte dessa obra, nos deparamos com inúmeros enunciados que dizem aquilo que o enunciado não é. Foucault prefere operar com a distinção dessa unidade em relação a outras, como proposição (estrutura lógica), frase (estrutura linguística ou gramatical) e “speech acts” (atos de fala). Ao fazer essa distinção, Foucault nos faz entender que o enunciado se situa no nível do discurso e que

por isso mesmo não deve ser confundido com as três unidades descritas anteriormente, assim como não deve ser confundido com representações psicológicas.

Sendo um átomo do discurso, como concebe Foucault, o enunciado é a menor unidade de uma formação discursiva. Aqui devemos tomar o cuidado de não atribuímos ao seu caráter de unidade o mesmo estatuto de unidade com o qual operamos a propósito de uma proposição, de uma frase e de um ato de linguagem, pois devemos considerar que o enunciado não se apóia em tais critérios, quais sejam critérios estruturais de unidade. Para melhor compreendermos, apreendamos uma de suas principais características que é o fato de ser singular, isto é, não é totalmente linguístico e nem exclusivamente material. A esse respeito, vejamos as palavras de Foucault:

Mais que um elemento entre outros, mais que um recorte demarcável em um certo nível de análise, trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não. [...] É uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2009, p. 98).

Assim Foucault conclui o primeiro tópico da terceira parte da *arqueologia* explicando que o enunciado não é, em si mesmo, uma unidade, mas que é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (ibidem, p. 98). Com isso, conseguimos entender que para Foucault, enunciar é o exercício de uma função, ou seja, uma função enunciativa da qual o enunciado é o elemento mais fundamental.

Nesse ponto é preciso esclarecer que uma função enunciativa apresenta algumas características que lhe é própria, o que nos permite compreender algumas condições impostas para que uma sequência de signos possa ser considerada como um enunciado conferindo-lhe seu modo singular de existência: um referencial ou princípio de diferenciação, uma posição sujeito, um campo associado e uma existência material.

- a) Quanto à primeira condição, importa-nos entender que o enunciado está relacionado a um referencial; este, por sua vez, é constituído de “leis de possibilidade”, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas”. O referencial do enunciado, segundo Foucault, define as possibilidades e o aparecimento de delimitação daquilo que dá à frase seu sentido e à proposição seu valor de verdade.
- b) Já a segunda condição diz respeito à relação que se estabelece entre o enunciado e o sujeito que o enuncia não sendo, por isso mesmo, reduzido a elementos gramaticais como se quer em uma análise formal, em uma investigação semântica ou em uma verificação, por exemplo. Ao contrário, o sujeito de um enunciado, e aí vemos a distinção, mais uma vez, entre enunciado e frase, caracteriza-se por um lugar determinado e vazio que pode ser ocupado por todo e qualquer indivíduo sob determinadas condições.
- c) Aqui chegamos a um ponto importante, pois que nos faz entender que uma função enunciativa não pode se exercer sem a existência de um domínio associado; dito de outro modo, para que se trate de um enunciado é preciso relacionar a frase ou a proposição a um campo adjacente. Com a constatação de que “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados”, Michel Foucault nos faz perceber que não há enunciado neutro, livre ou independente, mas que ele sempre é parte de um conjunto, de uma série, pois é parte integrante de um jogo enunciativo. Voltando às margens, elas não devem, de forma alguma, ser igualadas ao que entendemos por contexto, ou seja, a situação mais imediata que em determinado momento permite que algo seja dito ou escrito. As margens vão além, já que possibilitam que todo enunciado se ligue a uma memória e que reatualize outros enunciados.
- d) Há, ainda, uma última condição para que uma sequência linguística possa receber o estatuto de enunciado, a saber, sua existência material. Tal materialidade refere-se a uma espessura material a qual constitui o enunciado. Se ela o constitui é porque lhe é necessário uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Lembrando que um enunciado pode ser repetido inúmeras vezes, no entanto, ele está inserido em um “regime complexo de instituições materiais”. O fato de ser repetível faz do

enunciado, como explica Foucault (2009, p. 118), um objeto específico e paradoxal ao mesmo tempo em que se caracteriza como um objeto entre os demais objetos que “os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem”. Finalmente entendemos que o enunciado é singular, porque se trata de um gesto, mas que apesar disso, inscreve-se em um regime de materialidade repetível, já que um mesmo enunciado pode aparecer em suportes distintos, tomando-se aí o cuidado de perceber que mesmo o enunciado sendo o mesmo, sua identidade varia de acordo com um regime complexo de instituições materiais.

Uma vez tendo definido o enunciado, passemos à compreensão daquilo que consiste a tarefa de sua descrição, sem a qual não poderíamos operar nosso *corpus* de análise.

Para uma análise que se pauta em uma perspectiva foucaultiana é preciso, primeiramente, deixar em suspenso quaisquer rastros de uma análise que busca uma descrição totalizante e exaustiva da linguagem. É preciso, antes, como nos ensina o autor, colocar em jogo o enunciado frente à frase ou à proposição, isto é, não tentarmos encontrar nessa superfície de análise, totalidades perdidas, um sentido que estaria “escondido”, pronto a ser revelado pelo analista. Tudo isso implica apreender a análise de enunciados em um nível específico de descrição, a saber, definir as condições nas quais tal enunciado foi produzido (falado ou escrito) dando, por sua vez, a uma série de signos, uma existência específica.

Contudo, é interessante ressaltar que o próprio filósofo reconhece aí um paradoxo, visto que um enunciado é ao mesmo tempo não visível e não oculto. A esse respeito, o fato de não ser oculto explica-se pela simples razão dele, o enunciado, ter sido efetivamente produzido, dando margem a observações, a leituras, a transformações, etc. A análise enunciativa, nessa perspectiva, caracteriza-se por uma análise histórica, diz Foucault, pois que ela se interessa pela descrição das coisas ditas, justamente porque foram ditas. A propósito de tais “coisas”, questiona-se o seu aparecimento, sua manifestação em detrimento de qualquer outra coisa em seu lugar na evidência da linguagem efetiva. Quanto aos discursos acerca da língua e cultura francesas, eles provêm de saberes que se constituem de enunciados e que tiveram um aparecimento histórico, como por exemplo, leis constitucionais que impuseram o ensino de francês no

Brasil como o decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João VI. O decreto criou cadeiras de inglês e de francês, no entanto, segundo o mesmo documento, o currículo das escolas inspirava-se nos moldes franceses, sendo a língua francesa ensinada por sete anos, enquanto que a língua inglesa permanecia por cinco anos apenas.

A empresa arqueológica de Foucault, segundo Deleuze (1988), opõe-se às técnicas empregadas pelos “arquivistas” tradicionais que requerem a formalização e a interpretação. Para estes é difícil, metodologicamente, ater-se ao que efetivamente é dito; dificuldade percebida até mesmo na linguística, quando verificamos que suas unidades nunca são do mesmo nível que o que é dito. Vejamos as explicitações, a esse respeito, nas palavras de Deleuze (1988):

[...] às vezes extraem da frase uma proposição lógica que funciona como seu sentido manifesto: ultrapassam assim o que é “inscrito” no rumo de uma forma inteligível, que por sua vez pode ser inscrita sobre uma superfície simbólica, mas que é, em si, de uma ordem diferente daquela da inscrição. Outras vezes, ao contrário, ultrapassam a frase no rumo de uma outra frase, à qual ela secretamente remeteria: duplicam assim o que está inscrito mediante outra inscrição, que talvez constitua um sentido oculto, mas que, antes de tudo, não inscreve a mesma coisa e não tem o mesmo conteúdo (DELEUZE, 1988, p. 26).

Ora, para Michel Foucault, é inútil que se procure, para além das análises sejam estruturais, formais ou interpretativas da linguagem, um domínio que seja liberto de qualquer positividade ou onde o sujeito encontraria sua total liberdade como a forma de certo discurso filosófico que privilegia um “ser da linguagem”. O nível enunciativo, embora não pertença à lógica ou à linguística, não deve ser pensado, e isso Foucault repele veemente, como uma descrição que se queira transcendental ou antropológica.

Logo, o nível enunciativo, nem oculto e nem visível, encontra-se no limite da linguagem e tudo o que dizemos ou escrevemos enfim, enunciamos, surge sempre no domínio de exercício da função enunciativa, já que antes da linguagem o que encontramos são as condições segundo as quais se efetuará a função enunciativa.

Em se tratando de uma análise enunciativa há, ainda, três características a serem consideradas para que uma frase ou uma proposição seja um enunciado: a raridade, a exterioridade e o acúmulo.

Para Foucault, o enunciado é raro porque nem tudo é sempre dito. Não entendamos por isso que o não-dito trata-se de algo que foi reprimido ou que está oculto, pois tudo isso já nos foi explicitado. Devemos ver os enunciados como ocupando uma posição singular, segundo ramificações no sistema das formações que permitam demarcarmos sua localização. Tal raridade indica que, segundo Foucault em sua “Ordem do discurso” (2006), os enunciados não têm uma transparência infinita, ou seja, nem tudo pode ser dito em um lugar qualquer por um sujeito qualquer. A análise enunciativa libera-se para devolver os enunciados à sua dispersão.

É justamente pelo fato do enunciado dever ser considerado em sua dispersão, em sua descontinuidade que ele se caracteriza pelo princípio da exterioridade. Tal análise permite que não se tome um sujeito individual, uma consciência coletiva ou uma subjetividade transcendental como referência. É uma análise que se efetua sem referência a um sujeito fundador, visto que ela situa-se, como nos diz Foucault, no nível do “diz-se”, ou seja, no nível do conjunto das coisas ditas, com as relações, as regularidades e as transformações que disso resultam. Assim, não nos indagaremos a respeito de “quem fala”?, pois sabemos que o que foi dito não foi dito de um lugar qualquer, já que deve ser considerado no jogo da exterioridade.

Com isso percebemos que as noções de raridade e de exterioridade caminham juntas e que não podem ser desvinculadas da noção de acúmulo, uma vez que a análise proposta por Michel Foucault substitui a busca da origem pela análise do acúmulo. Sempre relacionando suas reflexões com as nossas indagações a respeito dos discursos dos professores e alunos sobre a França e sua cultura, trata-se, a nosso ver, não de investigar quem estava ou está com a verdade acerca desses discursos; assim como não se trata de fazer julgamentos se tais discursos que enaltecem tal cultura são melhores ou piores que aqueles que a depreciam. Trata-se, isto sim, da análise de um acúmulo do que se disse sobre essa cultura, essa língua. Como entendia Foucault, a particularidade da análise enunciativa não é despertar textos de seu sono atual para reencontrar o clarão de seu nascimento, mas ao contrário, procurar que modo de existência pode caracterizar os enunciados, independentemente de sua enunciação.

Embora em sua *Arqueologia* Foucault tenha tratado primeiramente da noção de formação discursiva e posteriormente de enunciado, em nosso trabalho invertemos a ordem, pois se entendemos, como Foucault, que o enunciado é um átomo do discurso entendemos, igualmente, que esse átomo comporia uma formação discursiva, daí nossa inversão na definição dos conceitos. É importante ressaltar que se trata, para Foucault, de uma relação circular e assim sendo, passemos à sua definição para que possamos, posteriormente, entender a noção foucaultiana de *arquivo* e qual o papel de tais noções no método arqueológico.

2) **Formação discursiva**

Ainda sobre os questionamentos que Foucault se fez ao refletir sobre seus trabalhos anteriores, vemos as inquietações do filósofo a propósito de conceitos que ele próprio se indagava sobre como articulá-los.

Ao definir *enunciado*, Foucault nos alerta dos problemas que teria que enfrentar para tal empresa. Assim, a tarefa de descrevê-lo seria um deles, conforme tratado anteriormente. A partir de então, um segundo problema que se coloca parte da seguinte formulação: “como a descrição dos enunciados, assim definida, pode ajustar-se à análise das formações discursivas?”.

Vale lembrar, no entanto, que muito se discute sobre a autoria de elaboração do conceito de *formação discursiva*. Foi seu desenvolvimento por Michel Foucault que contribuiu no sentido de eliminar o problema da homogeneidade concernente aos *corpora* discursivo em Análise do Discurso empreendido por Pêcheux. Dessa forma, para este trabalho, importa-nos apenas o conceito elaborado por Foucault, uma vez que operamos com uma análise que se quer histórica, ou seja, que se interessa pela descrição das coisas ditas justamente porque foram ditas.

Quando definimos, na subseção anterior, o enunciado, ficou explícito que apreendê-lo é colocá-lo em uma rede de relações. Pois, nessa rede eles encontram outros enunciados de mesmo tipo, ou não, que por sua vez, são regidos por leis internas, constituindo um sistema relativamente autônomo chamado por Foucault de formação discursiva. Como já explicitado anteriormente, indagamo-nos sobre a emergência de enunciados a respeito da identidade nacional francesa, pois os enunciados relativos às impressões dos acadêmicos e dos professores sobre a França tiveram sua emergência possibilitada a partir da coexistência de outros enunciados que tratavam do mesmo

objeto. Mas em que consiste exatamente esse sistema que paradoxalmente se constitui em sua dispersão? Vejamos:

Tal análise não tentaria isolar, para descrever sua estrutura interna, pequenas ilhas de coerência; não se disporia a suspeitar e trazer à luz os conflitos latentes; mas estudaria formas de repartição. Ou, ainda, em lugar de reconstituir *cadeias de inferência* (como se faz freqüentemente na história das ciências ou da filosofia), em lugar de estabelecer *quadros de diferenças* (como fazem os lingüistas), descreveria sistemas de dispersão. No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*. (FOUCAULT, 2009, p. 42-43).

Michel Foucault faz duras críticas, como explicamos em várias partes deste texto, às noções que organizam os saberes pelo fio da continuidade, como por exemplo, as noções de tradição, influência, desenvolvimento, evolução, espírito de uma época, bem como as de livro, obra, autor, origem e já-dito.

Houve, segundo o autor, enunciados sobre a economia política, a biologia ou a psicopatologia; houve ainda aqueles sobre a gramática ou sobre a medicina, levando-o a indagar-se sobre o que seriam essas “unidades”?; que laços haveriam entre esses enunciados? Na busca por respostas sobre tal regularidade discursiva, o filósofo lança quatro hipóteses que apontariam para a constatação de relações entre os enunciados sem que para isso fossem submetidos às noções de unidades há muito suspensas pelo autor.

a) Primeira hipótese: nesta Foucault explica que enunciados formam um conjunto quando estes se referem a um mesmo objeto. Ressaltando que serão sempre diferentes em sua forma, já que são únicos, e também estarão dispersos no tempo. Como exemplo, o autor cita a loucura que foi percebida de diferentes maneiras em diferentes épocas. Assim, um discurso sobre a loucura não seria, para Foucault, uma unidade válida para constituir um conjunto de enunciados. Entendemos que não existem objetos dados *a priori*, que por sua vez, resultariam em discursos, mas o que é dito, em dado momento, sobre algo, é que daria existência ao objeto.

b) Segunda hipótese: Foucault recua às suas reflexões que fizera em torno da medicina no século XIX para explicitar que nesse período a ciência médica se caracterizava por um estilo de enunciação. Diz, por exemplo, que a enunciação descritiva não passava de uma das formulações do discurso médico. Logo, para ele, “se há unidade, o princípio não é, pois, uma forma determinada de enunciados”; seria preciso caracterizar e individualizar a coexistência dos enunciados dispersos e heterogêneos, caracterizar o sistema que rege sua repartição; verificar como um enunciado se apóia em outro, ou ainda supõe um outro ou o exclui. Percebemos, nesse contexto, que para definir uma formação discursiva é necessário buscar a lei das enunciações diversas e o lugar de onde elas vêm, indagando-se a propósito de: quem fala?; quem tem a competência e o saber para falar sobre determinados objetos?; quais são os lugares institucionais de onde quem fala obtém seu discurso?; quais as posições adotadas pelo sujeito que fala?.

c) Na terceira hipótese, Foucault parte da premissa de que os enunciados poderiam ser agrupados segundo o sistema dos conceitos permanentes e coerentes que se encontram em jogo nesse agrupamento. Todavia explica, tomando a *gramática* como exemplo, que mesmo ela constituiria apenas na aparência uma figura coerente, sendo, portanto, uma falsa unidade. Haveria, talvez, uma unidade discursiva se a buscássemos em sua emergência simultânea ou sucessiva, em sua incompatibilidade e não na coerência dos conceitos. É preciso analisar, segundo Foucault, o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão. Dessa forma, a formação dos conceitos diz respeito às formas de coexistência dos enunciados, que delimitam, por sua vez: um **campo de presença** (enunciados já formulados alhures e que são retomados); um **campo de concomitância** (enunciados que se referem a domínios de objetos diferentes e a tipos de discursos diferentes, trazidos para confirmação analógica, para servirem de premissas ou de modelos de raciocínio); e um **domínio de memória** (enunciados em relação aos quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica).

d) E, finalmente, sua quarta e última hipótese refere-se ao que ele chama de formação das estratégias. Foucault dá o nome de *estratégias* aos **temas** e às **teorias** que constituem uma dada formação discursiva. Assim, para analisar a formação das estratégias de um discurso, o autor propõe que se leve em conta: a) o papel desempenhado pelo discurso estudado em relação aos que lhe são contemporâneos e

vizinhos; b) a função que deve exercer o discurso estudado em um campo de práticas não discursivas; e c) os regimes de apropriação do discurso, que apontam para o fato de que o direito de falar está reservado a um grupo determinado de indivíduos.

A partir das quatro hipóteses é que Foucault (2009) explicita o porquê de falar em descrição de dispersões e regularidades, pois a propósito das grandes famílias de enunciados, como ele mesmo denomina, acerca da medicina, da economia ou da gramática, indagara-se a respeito de sua unidade. Constatou, no entanto, que encontrou, em vez disso, “séries lacunares e emaranhadas, jogos de diferenças, de desvios, de substituições, de transformações” (FOUCAULT, 2009, p. 42). Encontrou, ainda, formulações de níveis diferentes e de funções heterogêneas; deparou-se com conceitos que se diferiam em estrutura e regras de utilização; temas diversos que seriam, *a priori*, incompatíveis. Foi na descrição dessas dispersões que constatou poder encontrar regularidades: “uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas” (FOUCAULT, 2009, p. 42).

Há como vimos uma repartição discursiva constituída de elementos, a saber, os objetos, a modalidade de enunciação, os conceitos e as escolhas temáticas. Tais elementos não são livres, pois se submetem a condições chamadas por Foucault de *regras de formação*. Estas são as condições de existência, de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento em uma dada repartição discursiva.

Assim, Foucault confirma que “o que se descreveu sob o nome de formação discursiva constitui, em sentido estrito, grupos de enunciados, isto é, conjuntos de *performances* verbais que estão ligados no nível dos enunciados”. Ora, para o autor, é justamente na descrição do enunciado em sua especificidade que se encontra a análise das formações discursivas, daí a noção de enunciado ser uma questão fundamental para suas análises.

Nesse ponto de suas reflexões, Foucault busca esclarecer a noção de discurso que, segundo ele próprio, teria “usado e abusado” desse termo em sentidos diferentes. Assim, nos indagamos sobre a constatação de que se uma formação discursiva constitui-se de um grupo de enunciados é porque eles seriam sinônimos de “discurso”? A esse respeito, o filósofo nos explica que certamente os discursos são feitos de signos, no entanto, não um conjunto de signos entendidos com os seus elementos significantes que sempre irão remeter a conteúdos ou a representações, mas que devem ser entendidos

“como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”; explica, ainda, que tais sequências de signos devem ser apreendidas como enunciados aos quais podemos atribuir modalidades particulares de existência.

Gostaríamos de frisar que o termo discurso, em nosso trabalho, será sempre tomado com esse estatuto tal qual elaborado por Foucault, pois a nosso ver trata-se justamente de uma prática discursiva de subjetivação que conjuga saber e poder no momento de constituição do sujeito do ensino/aprendizado de língua francesa.

Nesse âmbito, relembremos o que foi dito no início deste capítulo a respeito de Foucault não ter elaborado uma teoria do discurso. Entretanto, temos uma definição do termo discurso apresentada pelo próprio autor:

E se conseguir demonstrar – como tentarei em seguida – que a lei de tal série é precisamente o que chamei, até aqui, *formação discursiva*, se conseguir demonstrar que esta é o princípio de dispersão e de repartição, não das formulações, das frases, ou das proposições, mas dos enunciados (no sentido que dei à palavra), o termo discurso poderá ser fixado: conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico. (FOUCAULT, 2009, p. 122).

Mais à frente deparamo-nos com outras afirmações acerca do termo discurso nas quais Michel Foucault explicita-nos tal noção. Segundo ele, o discurso seria então, um conjunto de enunciados. Todavia, é preciso, para sê-lo, que se apoie em uma mesma formação discursiva; ele não será jamais uma unidade que persegue o fio de uma continuidade pelo qual poderíamos contemplar-lhe na história, aquela tradicional, mas ao contrário, ele, o discurso, em uma perspectiva foucaultiana, possui um número limitado de enunciados que por sua vez, submetem-se a condições específicas de existência, não sendo confundido, por conseguinte, com uma forma *ideal*, passível de interpretação.

É justamente no horizonte dessa história descontínua, conforme explica Navarro-Barbosa (2004, p. 108), que a noção de discurso deve ser compreendida como acontecimento discursivo. Para que consideremos o discurso como acontecimento, continua o autor, é preciso libertá-lo de toda e qualquer referência a uma origem ou a

qualquer sistema de causalidade entre as palavras e as coisas. É preciso, além disso, entender que é o discurso que funda a interpretação; é ele que constrói uma verdade sobre as “coisas” e não um sujeito fundante, consciente do seu dizer e por isso origem de seus discursos. Dessa ideia de discurso como acontecimento, Foucault nos faz entender o porquê de se colocar em suspenso as “formas prévias de continuidade”, pois elas são responsáveis pela vinculação dos discursos a um sentido dado antes, em algum lugar, dando-nos a impressão de fazermos nossa própria história pelo fio da continuidade.

Temos então que *discurso é prática*, mas uma prática que não tem a ver com competência ou desempenho do sujeito falante, pois aquela é, antes, um conjunto de regras que, segundo Foucault, são anônimas e históricas, assim como serão, sempre, determinadas no tempo e no espaço; a esse conjunto de regras, Foucault nomeou *a priori*⁹ histórico, visto que tais regras determinam as condições de exercício da função enunciativa em um momento dado, para determinada área social, econômica ou linguística.

Percebemos, no parágrafo anterior, que os *a priori* históricos é que regem tudo o que pode ou não ser dito em dada época e em dado domínio social, econômico ou linguístico. Desse modo, e ainda seguindo de perto as reflexões de Michel Foucault, chegamos ao conceito “nuclear”, como bem observou Gregolin (2004 apud SARGENTINI & NAVARRO-BARBOSA, 2004), da proposta de análise foucaultiana, a saber, o conceito de *arquivo*.

3) Arquivo

O conceito de *arquivo* é amplo e nuclear como bem assinalou Gregolin (2004). Conforme o exposto até aqui, um conjunto de enunciados constitui um discurso, este, por sua vez, é uma prática entendida como um conjunto de regras denominado *a priori* histórico que dá, ao discurso, sua *positividade*. Logo, o arquivo é para Foucault:

[...] de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares.

⁹ Com esse conceito o autor fixa o papel desenvolvido pela positividade de um discurso. Esta, já explicitada em nota anterior. Isto é, “essa forma de positividade (e as condições de exercício da função enunciativa) define um campo em que, eventualmente, podem ser desenvolvidas identidades formais, continuidades temáticas, transformações de conceitos, jogos polêmicos”. (FOUCAULT, 2009, p. 144).

Mas o arquivo é também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham uma com as outras segundo regularidades específicas; [...] é o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo em que se dá, define, desde o início, *o sistema de sua enunciabilidade*. [...] é o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa; é o *sistema de seu funcionamento*. [...] é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria. [...] entre a tradição e o esquecimento, ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. É o *sistema geral da formação e da transformação* dos enunciados. (FOUCAULT, 2009, p. 147-148).

A partir dessa definição é preciso, desde logo, dizer aquilo com o qual jamais a noção foucaultiana de arquivo deverá ser confundida, isto é, aquela concepção mais genérica, que nos remete à conservação e manutenção de documentos, como também não é uma superfície na qual se alojariam os discursos.

Compreendemos, assim, que o arquivo é o lugar a partir do qual podemos analisar as práticas discursivas de uma sociedade. No entanto, como nos explica Foucault, não nos é possível uma análise exaustiva, seja de uma sociedade, de uma cultura, por exemplo; nem mesmo nosso próprio arquivo, diz o filósofo, uma vez que ele, entendido como objeto de nosso discurso, é que dá “seus modos de aparecimento, suas formas de existência e de coexistência, seu sistema de acúmulo, de historicidade e de desaparecimento” (FOUCAULT, 2009, p. 148). Logo, devemos entender que um arquivo jamais será descrito em sua totalidade, visto que ele nos desprende de nossas continuidades. Ele não estabelecerá, para nós, jamais, a autenticação de nossa identidade pelo jogo das distinções, pois que somos, em essência, a própria diferença.

Conforme Sargentini (2004), operar com a noção de arquivo requer uma análise que se pautem em um conjunto de enunciados efetivamente produzidos. Tal conjunto responderá, por sua vez, a um sistema de enunciabilidade, ou seja, à lei do que pode ser dito, fazendo do enunciado um acontecimento singular.

Uma vez entendido a grande teoria dos enunciados e dos elementos que a comportam, podemos, talvez, definir aquilo que seria o grande motor das análises que

empreendemos nesta pesquisa, a saber, a descrição histórico-arqueológica, conforme segue.

2.2.2 Características da descrição histórico-arqueológica

Michel Foucault faz questão, em sua *Arqueologia*, de afirmar por várias vezes que as análises que empreendera diferiam, em muito, daquelas da “história das ideias”. Ora, essa teoria implica, já dizia Deleuze (1988), opor-se às duas principais técnicas empregadas pelos “arquivistas”: a formalização e a interpretação. Vimos que o enunciado não se confunde com uma frase ou uma proposição, pois é apreendido como fato de discurso, permitindo ser, por esta razão, historicizado.

Pensemos, então, a arqueologia como o conjunto das pesquisas, descrições e análises empreendidas por Michel Foucault, ou como ele mesmo afirma, como aquilo que “descreve o discurso como práticas especificadas no elemento do arquivo” e tem como principal tarefa individualizar e descrever formações discursivas.

Foucault se autoneia um “historiador das idéias que quis renovar inteiramente sua disciplina”, como sua forma de ver o discurso bem o prova, já que não se pauta em gênese, continuidade ou totalização que se liga a uma forma tradicional de análise histórica, nos dando, ainda que somente em aparência, uma sensação de conforto. Ora, a descrição arqueológica nos arranca desse manto confortável em que teríamos um fio de continuidade sempre pronto a ser explorado do começo ao fim ou o contrário, não alterando jamais nossa pretensa “identidade” para nos deixar expostos a uma forma de história muito diferente de tudo aquilo que dizemos ou fazemos, fazendo-nos aceitar a impossibilidade de nos reconstruirmos integralmente, como sujeito, a partir da história.

Foucault diz, então, que a arqueologia busca definir os próprios discursos que, como vimos, são práticas que obedecem a regras. No entanto, tais discursos não devem ser considerados como documentos transparentes que estariam sempre prontos a “provar” qualquer coisa, mas como monumento. As sequências discursivas analisadas em nossa pesquisa podem tomar forma de documentos, se apreendidas como verdade, mas a consequência disso é a perpetuação de certo passado idealizado, porém, uma vez interpretadas nos moldes propostos pela chamada *Nova História*, perspectiva segundo a qual havendo vestígios da passagem do homem, sua marca de vida e de inteligência, a história ali se deixa escrever (LE GOFF, 1998), substitui-se a História por histórias e

impõe-se, segundo Dosse (2001), uma história fragmentada que “renuncia a realizar um programa de síntese para melhor se desdobrar com vistas aos múltiplos objetos que se oferecem a seu olhar sem limites” (DOSSE, 2001, p. 28-29).

Dito de outro modo, essa possibilidade de análise de fatos discursivos pode se somar a uma forma de fazer história, a qual elege aquilo que os sujeitos dizem. Como postula Foucault (2005), é possível fazer, por meio dos enunciados efetivamente ditos, uma história do tipo serial, que, ao invés de privilegiar objetos gerais e constituídos por antecipação, como, por exemplo, a revolução industrial, “define seu objeto a partir de um conjunto de documentos dos quais dispõe” (FOUCAULT, 2005, p. 290). O exemplo dos arquivos do porto de Sevilha, no século XVI, dado pelo autor, ilustra esse tipo de estudo.

De posse de todos os elementos que compõem as características da descrição histórico-arqueológica, passemos à chamada segunda grande parte dos estudos empreendidos pelo filósofo. Nesta, vislumbramos um “novo” direcionamento para o método arqueológico que, como vimos, prioriza as práticas discursivas que constituem saberes de dada época. Logo, opera-se com fatos de discursos, isto é, enunciados efetivamente produzidos os quais têm, por isso mesmo, o estatuto de *acontecimento*. Aqui vale ressaltar que acontecimento, para Foucault, não é um objeto, uma substância, uma qualidade ou processo; não é, também, da ordem dos corpos, embora tenha existência material; no entanto, não possui unidade material, pois se produz na dispersão material e, por essa razão, permite as dispersões dos sujeitos. Estes, por sua vez, têm à sua disposição uma pluralidade de posições e de funções. Todavia, o discurso acarreta perigos, diz Foucault (2006), pois “na medida em que é constitutivo de um saber, é regido por coerções de múltiplas ordens”. Deparamo-nos, a partir de então, com uma análise que busca relacionar as práticas discursivas às diversas formas de poder que as permeiam.

2.3 – Ser-Poder e suas relações com o saber

Após o esboço das principais obras que marcaram a história do saber de Michel Foucault sentimo-nos preparados para tratar de sua “chamada” segunda fase. Nesta,

Foucault não pretendeu invalidar o passado, conforme nos explica Machado (1984), mas perseguiu seu trabalho partindo de outra questão diferente daquela da *Arqueologia*.

Se em sua arqueologia buscou entender **como** os saberes apareciam e se transformavam, posteriormente, ao estudar o poder, Foucault questionou-se a propósito do **porquê** dos saberes aparecerem e se transformarem. Segundo Machado (1984, p. X), ao alterar seu questionamento Foucault teria introduzido, principalmente em *Vigiar e Punir* (1975) e *A vontade de Saber* (1976), “análises históricas sobre a questão do poder como um instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes”.

A pesquisa por nós empreendida acerca da subjetividade do sujeito da educação reclama métodos de análise que permitam, justamente, entender como e por que certos saberes sobre a língua e cultura francesas apareceram, transformaram-se, repetiram-se, foram esquecidos ou reatualizados, enfim. Logo, para análise que propomos é necessário trazer à tona aquilo que culminaria na constituição do sujeito, isto é, as relações saber-poder das quais o sujeito é um efeito e das quais seus discursos emergem. Para tal tarefa, busquemos compreender como Michel Foucault entendeu o *poder*.

O “poder” não é algo unitário e global que pudéssemos localizar no tempo e espaço, é antes uma prática social e por isso mesmo, constituída historicamente. Para Foucault, o poder é micro-físico, isto é, está em todos os lugares, funcionando, se exercendo, ali, no corpo social. Logo, o poder não seria sinônimo de repressão e não se situaria apenas em uma instituição, como o *Estado*, por exemplo.

A esse respeito vale ressaltar que foi justamente estudando a formação histórica das sociedades capitalistas, a constituição carcerária e a constituição do dispositivo de sexualidade que Michel Foucault pôde afirmar que Estado e poder não são um resultado do outro. Após pesquisas minuciosas, o filósofo constata que saberes específicos, como os discursos sobre a medicina, por exemplo, não são encontrados por uma relação direta com o Estado pensado aqui como um aparelho central e exclusivo de poder, mas por uma articulação com poderes locais, específicos que se exercem de maneiras variadas, integrados ou não ao Estado. Com isso, explicita Machado (1984), Foucault não pretendeu reduzir ou excluir o papel do Estado nas relações de poder, quis apenas evidenciar que ele, o Estado, não era o dispositivo único de poder.

Para Foucault, os mecanismos e as técnicas de poder estão intimamente relacionados com a produção dos saberes que para sua pesquisa significou, saberes sobre o criminoso, sobre a sexualidade, sobre a doença ou a loucura e tantos outros

saberes. Disso, colocamos a seguinte questão: tais definições a propósito do poder caberiam, hoje, para a análise de objetos muito diferentes daqueles investigados pelo filósofo francês? Machado (1984) nos alerta do cuidado que se deve ter ao se aplicar indistintamente tais conceitos a não importa quais objetos, pois correríamos o risco de universalizar um método que teve uma área de aplicação bem demarcada.

Todavia, sabemos que os conceitos foucaultianos estão mais atuais que nunca e estão bem vivos em inúmeros trabalhos em que podemos evidenciar grande coerência principalmente quanto à aplicação da noção de poder quando este é pensado a partir de instituições como a escola, por exemplo. Nela temos indivíduos e segundo a tese fundamental da genealogia, “o poder é produtor de individualidade”, ou seja, o indivíduo é uma produção do poder e do saber.

Propor uma análise que se queira arqueogenealógica implica deixar claro que a mesma justifica-se em nosso trabalho uma vez que considera o saber, e aqui fazemos referência a determinados saberes sobre a língua e cultura francesas que povoam os discursos do sujeito da educação, como materialidade, como prática, como acontecimento que pode, a nosso ver, ser considerado como um dispositivo de poder. E que, por isso, produz individualidades, no caso aqui estudado, o sujeito que passa a falar outra língua.

Nesse âmbito, parece-nos oportuno compreender o espaço acadêmico, dentre outros, como um dispositivo que produz subjetividades, visto que a universidade é um espaço de enunciação no qual os saberes, transmitidos principalmente pelos livros didáticos, se instauram juntamente com o poder. Para Gore (2008, p. 10), todos os discursos podem ser vistos como regimes de verdade, se considerarmos que a verdade e o poder estão ligados em uma relação circular. Dessa forma, o cotidiano acadêmico torna-se, também, um dispositivo de poder ao ser palco de determinados discursos tidos como verdadeiros. Enfim, como analisa Foucault (1984, p. 14), não se trata de libertar a verdade do poder, já que a própria verdade é poder, mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia sejam sociais, econômicas, culturais, no interior das quais ela funciona.

Isso nos autoriza pensar também a mídia como dispositivo que produz subjetividades. Nas práticas discursivas concernentes à língua e à cultura francesas veiculadas por ela ou pelos livros didáticos, conforme mencionado anteriormente, a França aparece como o país das vitórias, dos intelectuais, da unidade linguística, como

pretendeu a Revolução Francesa, por exemplo. Nessa relação de um saber sobre a França com o poder das práticas discursivas sobre o sujeito, instaura-se uma verdade, isto é, os sujeitos da educação manifestam representações em comum que apontam uma tendência a acatar esses discursos como únicos e verdadeiros. O estudante é atravessado, como assegurado pelos efeitos da memória coletiva, por discursos que retomam outros preexistentes, discursos que reforçam o mito do país da *revolução intelectual*.

Frisamos mais uma vez a importância de dispor deste método arqueogenealógico ou destes *instrumentos*, como preferia dizer Foucault, para empreender uma pesquisa que parte de inquietações muito próximas das que tinha o filósofo a propósito das relações verdade/poder e saber/poder. Suas reflexões citadas logo abaixo podem resumir o porquê do nosso interesse em articular os conceitos expostos até aqui com o nosso domínio de objetos:

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade-poder, saber/poder que me preocupam (FOUCAULT, 2006, p. 229).

Entendendo, como Foucault, que a verdade é deste mundo, ou seja, é produzida nele e nele produz efeitos de poder, conseguimos chegar ao cerne da questão da verdade compreendendo-a como um regime. O autor explica que cada sociedade tem seu regime de verdade que consiste em acolher determinados discursos e fazê-los funcionar como verdadeiros. Assim, sendo deste mundo, somos constantemente movidos por uma vontade de verdade. Verdade, porém, que não deve ser pensada ou definida como o conjunto de coisas verdadeiras em sua origem e que seriam desveladas, mas como o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1984, p. 14).

Nesse viés, o autor opera com a questão da emergência dos discursos, isto é, o porquê do surgimento de determinados enunciados e não de outros em dada sociedade e época. E o surgimento do discurso decorre tanto do feixe de relações que permite dizer as coisas de uma forma e não de outra quanto dos efeitos de poder que permeiam os discursos. Saber e poder são, portanto, as duas instâncias que dão suporte para a constituição e para a formulação dos enunciados pelos quais os acadêmicos e professores de língua francesa se manifestaram frente às questões propostas pelas nossas entrevistas.

Acabamos de constatar que houve, no empreendimento genealógico de análise, um novo direcionamento para o método arqueológico, fazendo-nos compreender que o discurso é então concebido na articulação com a noção de poder sem que para isso fosse invalidado o passado, a saber, as pesquisas anteriores. Não obstante, ao avançar em seus estudos, Foucault questiona-se a propósito das práticas pelas quais nos tornamos sujeitos. Para tanto, parte em busca de uma longa e grande história chamada por ele de história da ética/estética da existência, na qual vemos a possibilidade de compreendermos os processos pelos quais indivíduos tornam-se sujeitos. Vejamos, em nossa próxima seção, como tal história foi construída sob a lente foucaultiana.

2.4 Ser-Si: a ética/estética da existência

A grande questão acerca do saber e do poder que até então tinha habitado o pensamento foucaultiano, mais precisamente até o primeiro volume da *História da sexualidade* – a vontade de saber (1976), não é rompida como querem alguns críticos, mas sim, acrescida de uma indagação a respeito das práticas pelas quais nos tornamos sujeitos. Tal alteração em seu trajeto pode ser verificada quando Foucault ministrou cursos no *Collège de France* no início dos anos oitenta. Os cursos proferidos pelo filósofo foram editados por Frédéric Gros em 2001, cujo trabalho resultou na obra *A hermenêutica do sujeito* (2001-2010). A temática da obra verte para os dois volumes finais de *História da sexualidade*.

Ele denominou seu último trabalho, composto por três volumes, *A História da Sexualidade*, no qual quis saber o que aconteceu no ocidente para que a questão da verdade fosse relacionada ao prazer sexual. Nesse *jogo*, como ele mesmo afirma, mais

que uma mudança temática, seu interesse pelo sujeito implica uma investigação fazendo-o recuar à Grécia clássica, pois tudo isso faz parte de uma história muito mais longa do que se imagina. Seria a história dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos:

[...] e essas ‘artes de existência’, essas ‘técnicas de si’, perderam, sem dúvida, uma certa parte de sua importância e de sua autonomia quando, com o cristianismo, foram integradas no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, em práticas de tipo educativo, médico ou psicológico. De qualquer modo, dever-se-ia, sem dúvida, fazer e refazer a longa história dessas estéticas da existência e dessas tecnologias de si (FOUCAULT, 1984, 15).

É importante lembrar, conforme já mencionamos na primeira grande parte deste capítulo, que a obra de Michel Foucault é marcada por três dimensões distintas, mas que se encontram, porém, implicadas, pois o sujeito nunca deixou de ser seu objeto, como afirma em sua introdução ao *Uso dos Prazeres*:

O projeto era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência - se entendemos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade (FOUCAULT, 1984, p. 10).

O autor não propôs uma história da sexualidade entendida como concepções do desejo ou da libido, a atenção é voltada às práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção em si, a se reconhecerem e a se confessarem como sujeito de desejo, para nesse desejo descobrir a verdade de seu ser. Assim, lançando-se em uma história da verdade, Foucault afirma que:

[...] ficou claro que empreender essa genealogia me afastava muito de meu projeto primitivo (...) afinal de contas, aquilo a que me ateno - a que me ative desde tantos anos - é a tarefa de evidenciar alguns elementos que possam servir para uma história da verdade. Uma história que não seria aquela do que poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos; mas uma

análise dos ‘jogos de verdade’, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado (FOUCAULT, 1984, 11-12).

A nova investida de Foucault não trata mais de períodos seculares que demarcam as *epistemes* do saber ou os dispositivos do poder. Para o filósofo, os modos pelos quais nos tornamos sujeitos, ou seja, os modos de subjetivação desenvolvem-se historicamente como práticas de si.

Todavia, tais práticas, encontram terreno para seu desenvolvimento dentro de práticas discursivas sustentadas pelos saberes e das práticas de poder que testemunham pela descontinuidade de suas formas históricas (FOUCAULT, 1984). Elas corresponderiam a quatro grandes problematizações: a natureza do ato sexual, fidelidade monogâmica, relações homossexuais e castidade, que por sua vez atravessam as oposições entre a filosofia pagã, a ética cristã e a moral das sociedades modernas. Tais problematizações em torno do sujeito indicam, conforme Foucault, que “de certa forma, a austeridade sexual, que se encontra nos primeiros filósofos de nossa era, se enraíza na tradição antiga, pelo menos na medida em que ela anuncia uma moral futura”.

Foucault (1988) parte da hipótese de que havia, no século XVII, uma repressão a qualquer incitação ao sexo, ou seja, havia um controle de sua circulação no discurso. Porém, o filósofo prefere não reduzir a sexualidade a uma visão repressiva da sociedade burguesa e capitalista. Para ele, a cultura ocidental revela, desde o século XVII, uma volubilidade da sexualidade. Volubilidade do discurso sobre o sexo que mesmo quando o discurso é reticente é sobre ele, o sexo, que se quer falar. Paradoxo fundamental para o pensamento foucaultiano.

No entanto, nos últimos séculos é outro cenário que se apresenta, pois é justamente sobre o sexo, calado no século XVII, que há uma explosão discursiva. Assistiu-se, segundo o filósofo, a uma proliferação dos discursos sobre o sexo, sobretudo pelo prisma do discurso médico; era a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder. O sexo, nessa perspectiva, torna-se o centro das preocupações.

Nesse âmbito, com o *O uso dos prazeres e O cuidado de si*, Foucault propunha uma nova leitura para a história da sexualidade, como explica Gros (2010):

[...] não mais a modernidade do Ocidente (do século XVI ao XIX), mas a Antiguidade Greco-romana; não mais uma leitura política em termos de dispositivos de poder, mas uma leitura ética em termos de práticas de si. Já não se trata mais de uma genealogia dos sistemas, mas de uma problematização do sujeito (GROS, 2010, p. 458).

Com o curso “O governo dos vivos” proferido em 1980, Foucault traça o projeto de escrever uma história dos “atos de verdade”. Aí, o filósofo questiona-se sobre o modo “como se estabelece, em certas comunidades monásticas dos primeiros séculos da nossa era, uma obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo, estruturada pela tematização de um Outro (Outro que é superior a quem se confessa tudo)”.

Chegamos, nesse ponto, a uma noção muito importante para as análises que pretendemos neste trabalho, a saber, a noção de confissão. Gros (2010) explicita que a produção de um discurso, pelo próprio sujeito, em que pudesse ler sua própria verdade, é compreendida por Foucault como uma forma maior de obediência, logo visto como uma sujeição.

Na pastoral cristã, tais procedimentos de confissão configuravam-se a partir de regras coercitivas em que o confessor perante seu superior deveria confessar a verdade de seu desejo. O sujeito, nessa perspectiva, é requisitado a dizer a verdade a propósito de si mesmo. Temos, então, que só se é sujeito da verdade, no Ocidente moderno, no princípio e no termo de uma sujeição ao outro.

No entanto, Foucault, como era de se esperar, chega à conclusão de que haveria outras formas, para um sujeito, de ser verdadeiro. Ao examinar textos da Antiguidade, percebe um sujeito que estaria liberto do poder da verdade. Não se tratava mais de uma relação de poder que vinha de cima sobrepor-se ao sujeito com relação à sua verdade, mas sim de uma relação de escolha de existência. O sujeito verdadeiro não era mais o da “sujeição à obediência”, mas era possível um sujeito verdadeiro no sentido de uma subjetivação.

Assim, o ponto central das pesquisas de Michel Foucault nos anos de 1981 e de 1982 é a relação do sujeito com a verdade, sendo a sexualidade um dentre os modos históricos pelos quais fazemos a experiência de construirmo-nos como sujeitos. Com isso, constatamos que o sujeito nunca deixou de ser seu objeto, pois que o sujeito emergira, a partir das práticas sociais de separação como em *História da loucura e Vigiar e punir* (o sujeito louco e o sujeito criminoso); em *As palavras e as coisas* não há ausência de sujeito, já que este é objetivado na emergência das teorias visto como o sujeito que fala, vive e trabalha nas ciências da linguagem, da vida e das riquezas; e na célebre *História da sexualidade*, aquele que nunca esteve ausente emerge nas práticas de si.

De modo algum desprezando todas as implicações nas análises que Foucault faz sobre as noções de cuidado de si e de confissão, podemos também, em certa medida, fazer uma espécie de uso “livre” dessas duas noções, adiantando que nos enunciados das entrevistas dos professores e dos alunos o funcionamento discursivo da confissão dá visibilidade a uma cultura do cuidado de si, ou seja, trata-se de um indivíduo que deseja saber a verdade sobre a cultura e a língua francesas e, portanto, faz uso de exercícios de memorização, de fonética, de repetição de fonemas e da pronúncia de palavras desse idioma como uma forma de se constituir como alguém que domina esse saber. Nisso se vê o exercício de um poder disciplinar sobre o corpo daquele que ensina e daquele que aprende.

Obviamente que se tratando de uma entrevista, o dispositivo da confissão não se dá, de forma alguma e isso estamos certos, à mesma maneira como aquela analisada por Michel Foucault nos campos da confissão cristã. No entanto, os professores e os acadêmicos de língua francesa foram “requisitados” não somente a dizer a verdade, mas dizê-la a propósito de si mesmo. É como explica Gross (2010, p. 460), uma maneira de submeter o indivíduo, requerendo-se dele uma introspecção indefinida, fazendo com que fale a verdade sobre ele mesmo. O sujeito só pode ser sujeito da verdade a partir de uma sujeição ao outro. O outro que pode ser, a nosso ver, a língua francesa que submete o indivíduo que a aprende ou a ensina, chamando-o à disciplina.

2.5 Heterotopia

As utopias consolam: é que, se elas não têm lugar real, desabrocham, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico.

Michel Foucault

Apreender como se dá a formação histórica da subjetividade foi imprescindível para o próximo passo, a saber, o momento em que se agrega às noções até aqui esboçadas o conceito de heterotopia, entendido, neste texto, como “o lugar outro” construído pelo sujeito da educação, estudante ou professor de língua francesa.

Esse conceito apareceu pela primeira vez no prefácio de *As palavras e as coisas*, obra na qual Foucault (1999) explica que a ideia desse conceito lhe veio de um texto de Jorge Luis Borges que cita uma enciclopédia chinesa. Ainda em 1966, no artigo “La pensée du dehors” (O pensamento do fora), onde o termo também aparece, o autor expressa uma preocupação com a questão do espaço, mais precisamente do espaço literário. Assim, ele pensa um “fora” em relação à linguagem e ao sujeito. Finalmente, um terceiro texto, “Des espaces autres” (Espaços outros), resultado de uma conferência sobre estudos de Arquitetura em 1967 na Tunísia, porém publicado somente em 1984, após autorização do autor, no qual ele retoma as ideias dos outros dois, exprimindo-as como segue:

Há, inicialmente, as utopias. As utopias são os posicionamentos sem lugar real. São posicionamentos que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa. É a própria sociedade aperfeiçoada ou é o inverso da sociedade mas, de qualquer forma, essas utopias são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais. Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são

espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias (Foucault, 2006, p. 414-415).

Salientamos, no entanto, que Foucault insere o termo no âmbito da literatura, pois, segundo ele, a literatura seria uma via de acesso entre a linguagem e o sujeito. A noção de espaço deve ser pensada, postula o filósofo, como o que nos é oferecido sob forma de relações de posicionamentos. Para explicitar essas relações, afirma que no espaço contemporâneo nossa vida ainda é regida por uma série de oposições, tais como o espaço público e o privado, o espaço cultural e o espaço útil, o familiar e o social, o de lazer e o de trabalho.

Há, segundo o autor, dois tipos de espaço: o das utopias, representado pelos posicionamentos sem lugar real e o das heterotopias, visto como contraposicionamentos ou espaço das utopias realizadas. A metáfora do espelho exemplificaria essas noções, já que ele é uma utopia, pois um lugar sem lugar: o sujeito se vê “lá” onde ele não está. Em contrapartida, é também uma heterotopia, pois existe concretamente, mas, nesse caso, o sujeito, ao se ver “lá” no espelho, observa-se ausente no lugar em que ele realmente se encontra.

A articulação da noção de heterotopia com a de subjetividade do estudante e do professor de francês permitiu observar uma estreita relação entre o efeito da representação nacional francesa corrente nos discursos desses sujeitos e o lugar representado nesses discursos. Há o deslocamento de uma França, tal qual é, para um lugar outro, perfeito, construído em seus discursos.

Como afirma Foucault, as heterotopias são espaços que têm uma função em relação aos outros espaços, pois são de ilusão ou de compensação:

[...] as heterotopias têm, em relação ao espaço restante, uma função. Ou elas têm o papel de criar um espaço de ilusão que denuncia como mais ilusório ainda qualquer espaço real, todos

os posicionamentos no interior dos quais a vida humana é compartimentalizada. Ou pelo contrário, criando um outro espaço, um outro espaço real, tão perfeito, tão meticuloso, tão bem-arrumado quanto o nosso é desorganizado, mal-disposto e confuso. Isso seria a heterotopia não de ilusão, mas de compensação (FOUCAULT, 2006, 420-421).

Entendemos que a representação nacional vista como uma heterotopia funciona como esse espaço “outro” de compensação, como na sequência enunciativa seguinte, em que podemos observar a construção de um espaço perfeito, quando relacionado ao espaço real em que o sujeito vive de fato, mas que seria desorganizado e confuso: “A França...ela se revela pra mim com um país bastante imponente assim na questão da diplomacia, na questão né... do Direito mesmo porque é...em muitos casos ela foi pioneira, né? em muitos casos ela foi a vanguarda do mundo é...e a gente tem que respeitar isso, né?” (Entrevistado 2). Aludindo às palavras de Fernandes (2006, p. 283), “trata-se da manifestação de uma subjetividade sócio-histórica na forma de linguagem, que possibilita a construção dos espaços”; isto é, uma exterioridade constitutiva da subjetividade do sujeito discursivo cujos sentidos são decorrentes da posição-sujeito delimitada histórica e culturalmente.

Dizíamos, na introdução deste capítulo, que não pretendíamos situar Michel Foucault em tal ou tal disciplina, visto que nosso interesse era e é apenas de operarmos instrumentos de análises por ele formalizados e que são absolutamente cabíveis para o trabalho a que propomos. Assim, é chegado o momento de nos debruçarmos sobre o *corpus* a fim de, em um movimento de idas e voltas, esboçar nosso gesto de descrição e de interpretação frente aos fatos discursivos.

Dedicaremos o terceiro capítulo a uma discussão, primeiramente, sobre os modos como a mídia produz sentidos e efeitos de verdade sobre a identidade nacional francesa para, em um segundo momento, apreendermos nos enunciados dos entrevistados as formas como se materializaram os processos de objetivação e de subjetivação do sujeito da educação sob análise.

CAPÍTULO 3

A OBJETIVAÇÃO/SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO

O conhecimento se transformou em nós em uma paixão que não se aterroriza com nenhum sacrifício, que no fundo tem apenas um só temor, o de se extinguir... A paixão do conhecimento talvez faça perecer a humanidade. Se a paixão não matar a humanidade, ela morrerá de fraqueza.
(Michel Foucault, 2005, p. 280).

Iniciamos nosso trabalho com uma indagação que perpassa todo nosso empreendimento e que, neste espaço, a partir do nosso gesto de descrição e de interpretação dos discursos proferidos pela mídia televisiva e também impressa e pelos professores e estudantes de língua francesa da Universidade Estadual de Maringá, tentaremos responder: como se dá, discursivamente, a objetivação e a subjetivação desses sujeitos da educação? Para tal tarefa apresentaremos nosso *corpus* de análise, bem como a metodologia por nós mobilizada para sua construção.

Na seção 3.1 explicitaremos a construção dos nossos objetos, empírico e discursivo. Na seção 3.2 exporemos a metodologia de pesquisa do tipo qualitativa pautada nos contributos de autores como Minayo (2007), Gomes (2007) e Bauer e Gaskell (2002); Já na seção 3.3 apresentaremos parte do nosso *corpus*, os enunciados extraídos da mídia televisiva e impressa para, a partir deles, discutirmos sobre os modos como a mídia constroi sentidos na sociedade ao produzir identidades; na seção 3.4, nosso gesto de leitura recai sobre as sequências discursivas oriundas das entrevistas dos acadêmicos de língua francesa e, finalmente, na seção 3.5, analisaremos as sequências discursivas dos professores entrevistados.

É importante explicar que, embora o objetivo principal da nossa entrevista fosse conhecer as impressões do sujeito da educação a respeito da língua e cultura francesas, muitas das perguntas não foram idênticas para um e para outro, isto é, para alunos e

professores, por não ocuparem um mesmo lugar social, logo achamos pertinente subdividir nossa análise. Todavia, em muitos momentos seus discursos se cruzaram, o que significa dizer que um mesmo enunciado pode aparecer tanto em uma seção como em outra, caso seja necessário.

3.1 Nosso objeto empírico e discursivo

Nos moldes propostos pela Nova História (DOSSE, 2001; LE GOFF, 1998), nossa história, ou seja, a de homens comuns se escreve desde que haja vestígios de nossa passagem, de nossa marca de vida e de nossa inteligência. O discurso oral, nessa perspectiva, é tomado como base de análise e como material que compõe a história. Foi nessa perspectiva que construímos nosso principal objeto de análise, a saber, entrevistas, consideradas aqui como nosso objeto empírico, realizadas com professores e com estudantes de língua francesa da Universidade Estadual de Maringá.

De Certeau (1998) ajuda-nos a legitimizar tal procedimento de análise quando em sua “Invenção do cotidiano”, apresenta entrevistas com mulheres acerca de seus hábitos cotidianos de cozinhar. Seu procedimento privilegia o próprio ato de falar, assim como nós que ficamos à escuta daqueles que estão diretamente envolvidos com a língua francesa a fim de entendermos como sua subjetividade constrói-se no e pelo seu discurso.

Quanto ao objeto discursivo, ele refere-se ao modo como se dá o processo de subjetivação e de representação do *Outro* por estudantes e por professores de francês. Os enunciados, ou seja, os fatos de discursos serão considerados monumentos, uma vez interpretados historicamente, possibilitando, desse modo, uma forma de análise que se soma a uma forma de fazer história de tipo serial, como nos ensina Foucault (2005), a qual elege aquilo que os sujeitos dizem. Nesse âmbito, definimos nosso objeto a partir dos documentos dos quais dispomos, ou seja, as entrevistas. A partir delas, verificaremos, nos recortes das séries enunciativas, como esses sujeitos se dizem a partir do outro, de que lugar eles falam, que posições ocupam para legitimizar seus discursos; que lugar-outro (heterotopia) constroem, enfim, a partir de suas confissões.

Embora nosso objeto principal de análise sejam as entrevistas realizadas com os estudantes e professores de francês, não podíamos fechar os olhos frente às práticas

discursivas veiculadas pelas mídias, televisiva e impressa, acerca de determinada identidade nacional. No caso da França não seria diferente, pois observamos a perpetuação, por parte da mídia, de certo passado idealizado. Ao representar determinada identidade nacional, ela mostra, dissemina, ao mesmo tempo em que silencia e constrói, uma imagem estereotipada, já cristalizada, de forma a homogeneizar uma cultura, interferindo na constituição da subjetividade dos sujeitos envolvidos com essa língua e cultura. A mídia, entendida por nós como um dos instrumentos de governamentalidade, se torna palco de representações nas quais os discursos, oriundos das relações de saber/poder, produzem efeitos de verdade, ditando condutas, modos de ser, logo nos constituindo como sujeitos.

Nesse panorama e motivados pelos enunciados “Em francês tudo fica mais charmoso!” e “Em francês tudo soa melhor!”, veiculados por três anúncios publicitários da Aliança Francesa nos estados de São Paulo e Paraíba, e pelos enunciados extraídos da telenovela “Insensato coração”, veiculada pela Rede Globo em 2011, pretendemos discutir sobre os modos como a mídia produz sentidos e discursos com efeitos de verdade. Ainda sobre a mídia, exporemos, ao longo do trabalho e a título de exemplificação, alguns enunciados extraídos da revista “História Viva” de 1999, nos quais vislumbramos a perpetuação de um passado idealizado, não só pelo enunciado que compõe sua capa, “Herança Francesa”, mas principalmente pela reportagem intitulada “Berço cultural do Brasil”.

3.1.1 Percurso da construção do *corpus* e da análise

Impulsionados pelas discussões acerca do sujeito da educação ocorridas no interior do grupo GEF-UEM (Grupo de Estudos Foucaultianos da Universidade estadual de Maringá)¹⁰ no qual desenvolvemos nossa pesquisa, começamos a nos indagar sobre qual seria a forma mais adequada para verificar a construção discursiva das subjetividades dos sujeitos envolvidos com a língua e cultura francesas.

¹⁰ O Grupo de Estudos Foucaultianos da UEM atua junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PLE (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá-UEM. O grupo iniciou-se em março de 2010 e é liderado pelo Professor Doutor Pedro Navarro. As principais discussões do grupo podem ser acompanhadas pelo blog, construído por um dos integrantes do grupo, Jefferson Voss, disponível em <http://gefuem.blogspot.com>.

Como já explicado anteriormente, optamos por ouvir os sujeitos, daí a decisão de entrevistá-los. As entrevistas foram realizadas em junho de 2011 com professores e acadêmicos do curso de Letra-português/francês da Universidade Estadual de Maringá. Embora tivéssemos em mãos um material rico que pudesse dar conta do trabalho a que nos propusemos, outros materiais foram surgindo, coincidentemente ou não, através da mídia, como o caso da telenovela, recém terminada, “Insensato Coração” que não raro fez menção à língua e cultura francesas e os anúncios publicitários da Aliança Francesa que serviram não apenas para reafirmar aquilo que fazíamos questão de entender como, por exemplo, a evidência do discurso que enaltece a identidade nacional francesa, mas para enriquecer nosso *corpus*, fazendo saltar aos olhos o que Foucault já dizia a propósito daquilo que um sujeito fala, pois seu discurso de forma alguma surge do fundo confuso das ideias, mas ao dizer, outros ditos se dizem. Com isso queremos dizer que o sujeito da educação não é e nem poderia ser, como sabemos, origem do seu dizer. Os seus discursos retomam outros que estão também nos livros didáticos, mas principalmente na mídia.

Quanto ao percurso da análise, exporemos, em primeiro lugar, as sequências discursivas midiáticas, atentando para os modos como a mídia constrói sentidos e produz subjetividades; para tanto, nos pautaremos no conceito de governamentalidade, tal qual elaborado por Michel Foucault (1982), já que a mídia, uma superfície de emergência da produção e circulação de sentidos na sociedade, como assevera Navarro (2006, p. 67), pode ser vista como um dos instrumentos de governamentalidade. Esse percurso de leitura nos permitiu apreender as práticas que ora objetivam ora subjetivam o sujeito da educação, constituindo sua subjetividade.

Com isso em vista, analisaremos os recortes da série enunciativa das entrevistas articulando-os, nesse momento, com os conceitos expostos nos demais capítulos que possibilitam a compreensão da construção discursiva da subjetividade dos entrevistados. Nossa análise se pautará na concepção de enunciado como uma função. Assim, no primeiro momento, realizaremos a descrição dos fatos de discursos buscando, principalmente, apreender o exercício dos elementos da função enunciativa, a saber, o referencial, a posição sujeito, o suporte material e o campo associado. Esse trajeto permite-nos apreender a constituição dos enunciados em questão atentando para sua singularidade. A partir do nosso gesto de interpretação, almejamos verificar os modos

como se materializam os processos de objetivação e de subjetivação dos estudantes e dos professores de língua francesa.

Vale frisar que uma vez decididos a trabalhar com um *corpus* que não se constituísse apenas de enunciados extraídos de documentos já existentes, mas também de dados coletados a partir de entrevistas, sabíamos que uma metodologia diferenciada de pesquisa deveria ser incorporada ao trabalho. Tarefa nada fácil quando devíamos ao mesmo tempo vislumbrar em tal teoria uma coerência com a nossa proposta de análise que se pauta nos dispositivos teóricos do filósofo Michel Foucault. Há muitos teóricos que tomam por objeto o tema da pesquisa social, entretanto, embora apresentem alguns pontos de convergência frente àquilo que acreditamos, são os autores citados na introdução do nosso capítulo que apontam caminhos pertinentes para uma pesquisa qualitativa e que são, a nosso ver, coerentes com a proposta deste trabalho. Assim, passemos à compreensão da teoria e do método à luz desses autores ao discorrerem sobre a pesquisa social.

3.2 Teoria e metodologia da pesquisa qualitativa

Ao nos ancorarmos em propostas metodológicas de pesquisas elaboradas por autores como Minayo (2007), Gomes (2007) e Bauer e Gaskell (2002), estamos, ao mesmo tempo, buscando coerência entre o modo de manipulação do *corpus*, isto é, a teoria por nós adotada para a análise, e a construção do nosso principal objeto de análise que se constitui de entrevistas. Vale ressaltar, porém, que como se trata de uma pesquisa em Análise de Discursos, a análise do *corpus* não incide sobre dados, mas sobre fatos de discursos.

Dissemos anteriormente, em nossas considerações iniciais, que não tivemos a pretensão de entrevistar todas as pessoas que ensinam ou aprendem a língua francesa no município de Maringá, já que não nos interessam dados estatísticos. Assim, a proposta para uma pesquisa qualitativa responde ao nosso interesse, pois como explica Minayo (2007), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e que, por essa razão, se ocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Nem por isso, continua a autora, devemos pensar que à pesquisa qualitativa restaria um lugar auxiliar e exploratório, fadada ao subjetivismo e impressionismo, já que normalmente se atribui à

pesquisa quantitativa a objetividade e cientificidade. Ao contrário, trabalha-se, na pesquisa qualitativa, com um nível de realidade que não é visível, mas que precisa ser exposta e interpretada. Tomamos, nesse ponto de reflexão, o cuidado de nos fazermos entender que não se tratará em hipótese alguma de análise de conteúdo, pois acreditamos ter deixado claro, a partir da exposição da perspectiva de análise adotada, o modo como manipularemos os documentos dos quais dispomos.

Ainda segundo Minayo (2007, p. 63), há muitas formas e técnicas para realizar o trabalho de campo; para essa tarefa dois instrumentos são considerados principais, como a observação e a entrevista. Quanto à observação, como o próprio nome o indica, visa captar tudo aquilo que não é dito, mas sim visto por um observador. Já a entrevista tem como matéria-prima a fala de interlocutores. O principal objetivo da entrevista, o instrumento por nós adotado, é construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa que, em nosso caso, consiste em compreender como se constitui a subjetividade de professores e estudantes de língua francesa nos e pelos seus discursos quando indagados a respeito dessa língua e cultura.

A autora informa que as entrevistas se caracterizam pela sua forma de organização e podem ser classificadas em *sondagem de opinião*, quando ao informante é imposto um questionário estruturado, ou seja, sem que o entrevistado tenha opção de escolha. Há ainda a *semi-estruturada*, que combina perguntas fechadas e abertas; na chamada *aberta* ou *em profundidade*, o informante pode falar livremente e quando há perguntas por parte do entrevistador, elas buscam, normalmente, dar profundidade às reflexões. A *focalizada* tem como objetivo esclarecer um determinado problema e, finalmente, a *projetiva* que consiste em solicitar ao entrevistado que fale sobre o que lhe está sendo mostrado como, por exemplo, filmes, pinturas, fotos, contos, etc.

Nossa entrevista foi organizada a partir da modalidade *semi-estruturada*, pois congrega perguntas fechadas ou estruturadas, conforme anexos, nos permitindo direcionar a conversa, isto é, fazer com que o entrevistado não fugisse ao tema proposto, assim como abertas dando ao entrevistado a possibilidade de discorrer livremente sobre o tema sem se prender à indagação formulada.

Outra característica importante do gênero entrevista, quando se trata de discurso oral, refere-se ao registro fiel daquilo que foi dito. Minayo (2007) explica que “o registro fidedigno, e se possível ‘ao pé da letra’, de entrevistas e outras modalidades de coleta de dados cuja matéria-prima é a fala, torna-se crucial para uma boa compreensão

da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada". A gravação da conversa, segundo a autora, é, dentre os instrumentos que garantem a fidedignidade, o mais usual, além de filmagens quando estas são possibilitadas não só tecnicamente, mas pelo consentimento do entrevistado.

Como explicado anteriormente, nossas entrevistas foram gravadas em formato MP3 e, seguindo os passos sugeridos por Minayo (2007), as transcrevemos na íntegra sem que dado algum fosse alterado ou omitido. Todavia, nossa transcrição é livre, isto é, não seguimos regras como pede a análise da conversação, por exemplo. Os entrevistados são mantidos no anonimato, sendo designados apenas por atributos gerais que permitam a marcação de seu lugar social ou, nos termos de Foucault (2009), a descrição do lugar discursivo e *status* de onde falam.

Entendidos esses passos metodológicos de construção e de organização do nosso principal objeto de constituição do *corpus*, é importante dizer que, quanto à análise propriamente dita, nossa descrição e interpretação dos fatos de discursos, existem pontos de convergência entre a análise histórica que pretendemos e a pesquisa de tipo qualitativa. Segundo Gomes (2007), a análise e a interpretação dentro de uma pesquisa qualitativa não têm como finalidade contar opiniões ou pessoas, mas seu objetivo é, sobretudo, explorar um conjunto de representações sociais sobre o tema sob investigação. Foucault (2006) já explicava, ao responder às críticas de J. Léonard a propósito de seu modo de lidar com a exaustividade na coleta de material a ser analisado, que quem quer tratar de determinado problema, surgido em dado momento, deve escolher o material em função dos dados do problema não tendo, neste caso, a obrigação de tudo dizer.

Quanto à seleção dos entrevistados nos ancoramos, mais uma vez, nos teóricos que têm como tema a pesquisa social, desta vez nos autores Bauer e Gaskell (2007). Essa abordagem justifica-se pelo fato de termos realizado todas as entrevistas em apenas uma instituição de ensino por motivos já expostos neste trabalho.

Para esses autores, na pesquisa qualitativa a seleção dos entrevistados não segue os mesmos procedimentos da pesquisa quantitativa, como já disse Gomes (2007), citado anteriormente. Nada impede que escolhamos um meio social específico, uma vez que apenas interessará ao pesquisador compreender a variedade de posições tomadas pelos membros do meio social no qual se inserem.

A mesma justificativa cabe à questão do número de entrevistas, ou seja, quantas são necessárias. Os autores explicam que essa pergunta, sob muitos aspectos, provoca a resposta. Para exemplificar partem de uma questão banal: “que comprimento tem uma corda?”; depende, seria a resposta. Assim nos ajudam a entender que tudo dependerá do tópico tratado, do número dos ambientes que forem considerados relevantes pelo pesquisador, etc. O que nos conforta é saber, como informam os autores, que “mais” entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade ou mesmo levam a uma compreensão mais detalhada. Para mais bem compreender tal afirmação, passemos às suas palavras:

Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas. [...] há a questão do tamanho do *corpus* a ser analisado. A transcrição de uma entrevista pode ter até 15 páginas; com 20 entrevistas haverá, então, umas 300 páginas no *corpus*. (BAUER & GASKELL, 2007, p. 71).

De posse das propostas teórico-metodológicas expostas neste capítulo e nos anteriores, temos condições de avançar mais um passo. O passo seguinte, porém, não é o mais simples, pois trata de discutir, a partir dos enunciados extraídos da mídia, como ela produz identidades e colabora para a manutenção de estereótipos acerca de determinada identidade nacional. Como assinalou Gregolin (2007, p.40), trata-se de entender a mídia como um dispositivo discursivo por meio do qual é construída uma história do presente como um acontecimento que tensiona a memória e o esquecimento. Entendemos com isso que a mídia, no afã de construir identidades, acaba por reforçar algumas características, ao mesmo tempo em que apaga ou silencia tantos outros discursos.

3.3 Prática discursiva midiática e a sua arte de governar

De acordo com Porto (2004 apud ROMUALDO e SANTOS, 2010), a objetividade midiática tem-se mostrado insuficiente, sobretudo por compreendermos a

mídia como fonte de informação e que por isso mesmo deve ser objetiva, isto é, não podendo veicular valores e ideologias (políticos) ao relatar fatos. Ainda de acordo com esse autor, pressupor, por parte da mídia, uma comunicação imparcial que seja objetiva ou independente do mundo exterior é inviável. Romualdo e Santos (2010) ressaltam que a mídia, tendo como principal função informar, não só transmite uma realidade, um fato, mas como dispõe de dispositivos que lhe permitem a construção dessa realidade.

Em nosso primeiro capítulo, vimos que, para Bauman (2005), a identidade é um efeito de pertencimento que tem em sua raiz o paradoxo da instabilidade; ora, a mídia, essa máquina de informação que movimenta sentidos dá à luz tais efeitos identitários.

Vejamos, conforme vídeos 1 e 3, abaixo transcritos, dois anúncios publicitários veiculados pelas Alianças Francesas dos estados de São Paulo e Paraíba. É importante frisar que a Aliança Francesa é uma instituição privada de ensino de língua francesa no Brasil. Ela recebe apoio financeiro do governo francês, mas que, no entanto, resta um órgão brasileiro. Não discordando das considerações de Porto (2004), sugerimos pensar a mídia, neste trabalho, como um instrumento de governamentalidade, isto é, sugerimos ultrapassar a concepção de mídia como veículo de informação ou como instituição que possuiria dispositivos para a construção de uma realidade como atestam Romualdo e Santos (2010). Entendendo-a como um instrumento de governamentalidade conseguimos, ao mesmo tempo, entender seu processo de produção de efeitos de identidade.

VÍDEO 1 (Aliança Francesa de São Paulo)



Cena 1-Que isso! Que você fez com meu vestido?



Cena 2-(*Falando Francês*) Sim, Madame. Deixe eu explicar!



Cena 3- (*Falando Francês*) Me deram um ferro de passar complicado pra caramba,



Cena 6- É... ele tava meio... *démodé* ... hahaha...



Cena 5- (*Falando Francês*) Fazer o que?



Cena 7- Em Francês, tudo fica mais charmoso.



Cena 4- (*Falando Francês*) cheio de botões... Deu nisso aí...



Cena 8- Aliança Francesa – São Paulo – Francês com Cultura.

VÍDEO 3 (Aliança Francesa de João Pessoa)



Cena 1- (*Falando Francês*) Papai... Você sabe que eu te amo, né?



Cena 2- (*Falando Francês*) Mas preciso te contar uma coisa...



Cena 3 – (*Falando Francês*) Estou grávida.



Cena 4 - Em Francês tudo soa melhor.



Cena 5 - Matricule-se na Aliança Francesa e melhore sua imagem com a língua e a cultura que fascinam o mundo.

É preciso, antes de tudo, que entendamos o processo de formação da governamentalidade a partir da análise empreendida por Foucault das diferentes configurações de poder por ele estudadas. Tal processo pode ser verificado a partir dos cursos ministrados pelo filósofo no *Collège de France*, como *Segurança, Território e População* (1977-1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979).

Fonseca (2008), com o artigo *Entre o governo da vida e o governo de si*, traz à tona, de forma bem didática, a problemática do tema do “governo” o qual rege toda análise do poder vislumbrada nos escritos do filósofo Michel Foucault. Segundo Fonseca (idem), é em torno desse tema que Foucault, partindo de duas abordagens, trata dos mecanismos de poder que efetivam o “governo da vida” e das práticas que regem o “governo de si”.

Nas primeiras abordagens sobre o poder presentes principalmente em *Vigiar e Punir* e em alguns cursos ministrados no *Collège de France*, Foucault tratou basicamente da constatação da insuficiência de um modelo de análise essencialista do poder que era caracterizado como repressão, como um poder disciplinar ou que era confundido com a ordem instaurada pela lei.

No entanto, a partir do primeiro volume da *História da sexualidade* e do curso *Em defesa da sociedade*, é evidenciado, nos escritos de Foucault, um movimento de

ampliação dos instrumentos teóricos utilizados por ele ao analisar o poder. Assim, contra a concepção do poder como repressão, o filósofo o define como relações de força e pensa as relações de poder a partir da matriz teórica consistente no embate de forças ou na guerra neste último. Disso constata-se que o poder é percebido como um conjunto de mecanismos que incide e atua sobre a vida, logo a necessidade de se estudar os mecanismos de segurança e de controle da vida através de uma biopolítica.

Se com o biopoder havia um corpo específico que era objeto e sujeito das estratégias de poder, com a biopolítica esse corpo passa a ser o corpo coletivo das populações. A normalização nesse caso irá se referir aos mecanismos de regulação que atuam sobre os processos gerais da vida. Com isso, ressalta Fonseca (2008), chega-se ao tema do problema da “vida como objeto de governo”, fase em que podemos constatar os estudos de Michel Foucault acerca do poder pastoral e das “artes de governar”.

Entretanto, relembra o autor do artigo, na terceira fase dos escritos de Foucault vislumbramos estudos voltados para o “governo de si” que não deixa de ter relação com “o governo da vida”, mas que pode também ser contrário a ele. Fonseca (2008) aponta para o fato de que não se trataria de uma mudança de trajeto por parte do filósofo do poder, mas de uma inflexão na qual se alojaria um “lugar de implicação” entre as duas abordagens.

Já dizíamos (cf seção 2.3 do capítulo 2) que o poder não é algo unitário e global que pudéssemos localizar no tempo e espaço, mas uma prática social constituída historicamente. Para Foucault (1982) ele é micro-físico e se exerce no corpo social não estando reservado a uma única instituição, o Estado, por exemplo, como se pensa muitas vezes.

Nesse âmbito e segundo Bampi (2002, p. 128), a governamentalidade aponta para a distinção entre as diversas formas de governar. Para a autora, essa noção faz referência à “distinção das mentalidades particulares, das artes, dos regimes de governo que emergiram no início da Europa moderna”. Procura distinguir artes de governo envolvidas na produção de práticas e tecnologias específicas.

Tasso e Rostey (2010, p. 41) explicam que a governamentalidade traz em si técnicas de poder a ela circunscritas. Tais técnicas, segundo os autores, apontariam para uma relação saber-poder como relação de forças, que por sua vez, incide diretamente sobre os modos como se constituem os sujeitos.

Dentre essas formas de governamentalidade, entendemos a mídia como um de seus instrumentos se a compreendemos como uma prática que visa conduzir a população, já que possui sua arte de governar a partir de seus dispositivos e mecanismos específicos. Ela é um palco de representações e, assim sendo, determina modelos e estabelece normas produzindo saberes à condução dessa administração (TASSO; ROSTEY; 2010, p. 41).

Se lançarmos um olhar menos distraído para os vídeos transcritos anteriormente, perceberemos que os enunciados “Em francês tudo fica mais charmoso” e “Em francês tudo soa melhor” não produzem sentidos isoladamente. É preciso, pois, a multiplicação das relações que eles evocam a partir de um levantamento da memória desses enunciados, já que somos atravessados por discursos que retomam outros preexistentes, reforçando o mito do país da *revolução intelectual*.

O sujeito envolvido com essa cultura, essa língua, relaciona esses discursos com uma memória social do tempo em que os padrões de vida franceses eram imitados. Sobretudo no século XIX, falar francês era sinônimo de sofisticação e refinamento intelectual, ler em francês significava ter acesso à cultura, reafirmando o estereótipo já cristalizado. O professor ou o aluno de francês se apoiam, enfim, em uma memória social operada por uma imagem que, segundo Davallon (1999, p. 27), representa a realidade, mas pode também conservar a força das relações sociais.

Vale ressaltar que o conceito de França como sendo o país da revolução intelectual e o país que tem a língua de sonoridade mais agradável do mundo sofre, na mídia, determinações das práticas discursivas presentes em livros didáticos de história ou de língua francesa, assim como em documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras, tais como as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (2008). A nosso ver, essas práticas discursivas podem funcionar como dispositivos de produção de identidades na mídia, neste caso, de um efeito homogêneo de identidade nacional francesa. A sequência discursiva abaixo citada pode exemplificar nossa reflexão a esse respeito:

Com o objetivo de melhorar a instrução pública e de atender às demandas advindas da abertura dos portos ao comércio, D. João VI, em 1809, assinou o decreto de 22 de junho para criar as cadeiras de Inglês e Francês. A partir daí, o ensino das línguas modernas começou a ser valorizado. Em 1837, ocorreu a

fundação do Colégio Pedro II, primeiro em nível secundário do Brasil e referência curricular para outras instituições escolares por quase um século. O currículo do Colégio se inspirava nos moldes franceses e, em seu programa, constavam sete anos de Francês, cinco de Inglês e três de Alemão, cadeira esta criada no ano de 1840. O modelo de ensino de línguas instituído por esse Colégio se manteve até 1929. Nele, o Francês era o idioma priorizado por representar um ideal de cultura e civilização, seguido do Inglês e depois do Alemão, por possibilitarem o acesso a importantes obras literárias e serem consideradas línguas vivas. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2008 p. 39).

A historicidade que perpassa esses enunciados nos atravessa e nos constitui. A identidade nacional francesa se delineia historicamente nos ligando ao passado e ao presente. A proposta da nova história adotada por Foucault possibilita que estabeleçamos uma nova relação com o passado e com a memória. Como explica Gregolin (2007, p. 41), o fato de retornar à história, na perspectiva foucaultiana, não tem a ver com retornar a um mito fundador, mas com a compreensão do presente para então criticá-lo. Devemos, nesse âmbito, olhar o passado como lugar de acontecimento, como lugar de emergência de enunciados que tiveram sua singularidade marcada por irromperem em um momento histórico preciso. Trata-se, pois, como o próprio Foucault explicava (2006; 2009), não de uma busca pela origem de uma identidade, mas pela análise de um “acúmulo” de enunciados.

O enunciado “O francês era o idioma priorizado por representar um ideal de cultura e civilização” presente nesse documento reforça o mito do país dos “intelectuais”, caracterizado principalmente pela vinda da *Missão Francesa* de 1816 promovida por D. João VI e sua repercussão em termos culturais, como por exemplo, a criação da Academia de Belas Artes, em seguida, a *Missão* de 1934 e o que se chamou “revolução intelectual”, com a criação da Universidade de São Paulo. Os dados históricos descritos anteriormente funcionam como uma memória que é reatualizada discursivamente a todo o momento pelas práticas discursivas produzidas pela sociedade brasileira.

Esse retorno à história pode nos ajudar a entender os enunciados presentes nas propagandas das Alianças Francesas de São Paulo e de João Pessoa (vídeos 1 e 3) transcritas anteriormente: “Francês com cultura” e “melhore sua imagem com a língua e cultura que fascinam o mundo” (cenas 8 e 5), respectivamente. O fato de ter o seu

vestido queimado em uma lavanderia ou de um pai ter ouvido o anúncio de uma gravidez por parte de sua filha ainda adolescente não é visto negativamente, já que os anúncios foram pronunciados em língua francesa, proporcionando um grande prazer aos ouvidos.

Vale ressaltar que essa modalização é um traço característico de toda e qualquer publicidade. É preciso, pois, considerar esse aspecto próprio do funcionamento da mídia. Entendemos que o apelo ao estereótipo, à comicidade, ao exagero, e mesmo ao ridículo, normalmente tem como propósito dar relevo à marca ou a determinado produto. No caso das publicidades em pauta não se trata, talvez, de defender que se deva estudar o francês porque é uma língua que proporciona prazer. Tal conclusão nos levaria a um equívoco muito ingênuo. Obviamente que o objetivo maior aí é divulgar sua marca, logo a exploração de clichês que produzem efeito cômico pode ser entendida como uma regularidade na produção de publicidades.

No entanto, as mídias chegam a todo público, e não sabemos de que modo os sentidos são apreendidos por sujeitos das mais diversas esferas sociais. Para além dessa constatação, não acreditamos que pessoas, em seu dia a dia, façam análises minuciosas de tudo que leem e ou veem nas mídias. Disso decorre que os discursos daí oriundos podem retomar outros discursos produzidos alhures acerca da bela sonoridade da língua francesa, reatualizando-os e produzindo sentidos nos quais a língua francesa é idealizada na e pela sociedade.

A consciência do modo de funcionamento dos discursos de promoção, de incentivo e de motivação para o aprendizado de línguas ajuda-nos a compreender que a *heterotopia* como espaço outro de invenção de um lugar ou de uma cultura é uma necessidade do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, podendo ser visto, inclusive, como algo produtivo. Mas essa consciência não invalidaria, entretanto, algumas afirmações que vimos fazendo desde o início deste trabalho, que dizem respeito à construção histórica de práticas discursivas que enaltecem a língua e cultura francesas em nosso país. A esse respeito, vejamos um exemplo de práticas discursivas que atribuem à língua francesa essa bela sonoridade.

Outros idiomas estrangeiros também deram suas contribuições à fala dos brasileiros, é claro. Mas no caso específico do idioma francês havia um *plus*: valer-se dele e de suas expressões

denotava familiaridade com uma cultura supostamente superior. Além disso, no âmbito do imaginário evocava beleza, graça ou sofisticação em favor do ator social, produto ou serviço de que se valia – conferindo-lhe *charme*. (OLIVEIRA, 2009, p. 244).

O autor vai além explicando que falar a língua de Balzac denotava boa formação intelectual e proximidade com as práticas das elites, pois o exercício francófono era assumido pelas classes médias e inferiores por imitação, conveniência ou qualquer outro motivo que denotasse *status* superior (OLIVEIRA, 2009).

Voltando aos enunciados “Em francês, tudo fica mais charmoso” e “Em francês tudo soa melhor”, podemos pensar na descontinuidade histórica, tão cara para Foucault, como emblemática das múltiplas temporalidades aí presentes. Embora dispersos no tempo, isto é, apresentam uma temporalidade que não coincide com a dos acontecimentos passados, esses enunciados dialogam com tantos outros proferidos em momentos distintos da história. Essa forma de entender a história permite apreender os acontecimentos discursivos que possibilitaram a cristalização de certos sentidos em nossa cultura, como os que agora são analisados neste momento de nossas reflexões.

Para nossa proposta de análise importa, porém, apreender o documento das Diretrizes Curriculares da Educação básica como monumento. Navarro (2008b) esclarece que se tomarmos a verdade circunscrita em determinado documento como espelho da realidade corremos o risco de analisar o passado como sendo dono da verdade. No entanto, se o considerarmos como monumento restituindo-lhe seu caráter de acontecimento tem-se a possibilidade de reorganizá-lo e interpretá-lo de modo a ver que uma verdade já não existe nele, mas possibilidades de interpretação. É preciso, pois, interrogar os efeitos de verdade para que a pretensa evidência seja destruída (NAVARRO, 2008b, p. 61-62).

A telenovela *Insensato coração* que esteve no ar, neste ano de 2011, não raras vezes fez menção à língua e cultura francesas. Nossa abordagem de produção de identidades pela mídia não poderia fechar os olhos para um gênero discursivo que sempre esteve em voga em nossa cultura: telenovela. Gregolin (2007) assevera que, com a expansão dos meios de comunicação, há um contínuo processo de fabricação de identidades. Para a autora, os discursos que circulam nos meios de comunicação de massa tendem a acentuar o individualismo e, com isso, forjar a *identidade* como criação

de um *eu* singular e único. As cenas três e quatro (vídeo 4 – anexos) veiculadas por esse folheto em maio de 2011 podem exemplificar esse fenômeno:



Cena 3 - Imagina! você era muito mais bonita do que eu!



Cena 4 – Ah! Eu achava você tão fina! Falava Francês...

Nas cenas transcritas acima a personagem *Vanda*, representada pela atriz Natália do Vale, atribui à prima um “refinamento” que a distingue dela pela sua capacidade de falar o idioma francês. Ela torna-se singular e única. Neste caso, podemos dizer que há uma arte de governo por parte da mídia ao perpetuar o *refinamento* como atributo do indivíduo que fala francês, como no enunciado “Ah! Eu achava você tão fina! Falava francês...” (cena 4). Uma vez pronunciado em rede nacional, esse enunciado pode incidir sobre o corpo dos seus telespectadores, de forma a governar o modo como eles se relacionam com o *Outro* de sua cultura e língua, no caso, com a língua e a cultura francesas. Assim, o que estamos defendendo, com base na relação entre governamentalidade e poder midiático, é que não se trata, simplesmente, de uma influência, mas de um tipo de governo sobre a vida, sobre os telespectadores para que estes, supostamente e de forma idealizada, possam viver melhor se aprenderem outro idioma.

Neste caso o discurso tem papel fundamental na criação do imaginário, como explica Gregolin (2007), pois leva o sujeito a se relacionar consigo e com os outros; e a mídia promove a formatação da historicidade e da identidade histórica que nos atravessa, nos ligando ao passado e ao presente. O sujeito da educação, estudante de língua francesa, ainda em processo de aquisição da língua, incorpora esse discurso que vai ao mesmo tempo delineando sua subjetividade. Tal discurso pode levá-lo, por que não, a acreditar que a língua francesa está de fato reservada àqueles que se distinguem da massa, isto é, ele pode, talvez, crer-se diferente ou mesmo superior a outros estudantes de outros idiomas. A título de exemplo, observemos a resposta de um dos

nossos entrevistados, ao ser indagado sobre o que o teria motivado a optar pelo idioma francês no curso de Letras:

(1) “Bom, a princípio por... por não ter afinidade com a língua inglesa e como eu precisava trabalhar, precisava fazer um curso noturno e o curso noturno em Letras que a UEM oferecia ou era português-francês ou português-inglês...como não tenho afinidade com inglês e pelo statu....status que a língua francesa dá em questão de ser elegante, de ser uma língua Culta, acabei optando pelo in...francês” (A).

A sequência discursiva sob análise permite dizer que sua opção não se deu apenas em virtude de sua não-afinidade com a língua inglesa, mas pelo *status* proporcionado pelo idioma francês que, além de ser elegante, é culto. Assim como a personagem *Vanda* da telenovela “Insensato coração”, o sujeito da educação, a partir de sua enunciação, também atribui um *refinamento* ao idioma e acredita obter *status* social quando tiver aprendido a língua. Sua formação lhe garantirá *status*, elegância e cultura.

Vimos nas Diretrizes Curriculares da Educação que o idioma francês era priorizado por representar um ideal de cultura e de civilização. Nas cenas 1 e 2, do vídeo 7, transcritas a seguir, as sequências discursivas convergem para a mesma direção interpretativa:



Cena 1 - Eu quero que a Natalie seja muito feliz, eu não quero que a minha filhinha sofra!



Cena 2 – Mãe, Mãe! Natalie tá em Paris pô! Ninguém sofre em Paris mãe. Pô! Sofre aqui pegando busão...tá louco...fui!

A sequência enunciativa da cena 2 autoriza afirmar que há um sentimento de inferioridade experimentado por *Douglas*, personagem representado pelo ator Ricardo Tozzi, ao comparar a suposta “felicidade” de um cidadão que vive na capital francesa com a sua realidade na cidade carioca. A mídia, como palco de representações, longe de mostrar os problemas que toda metrópole enfrenta, ao silenciar outros discursos acaba

por confirmar aquilo que já faz parte da nossa memória social, colaborando para a construção de uma imagem estereotipada de forma a homogeneizar essa cultura.

Voltando às reflexões acerca da governamentalidade, vivemos na sociedade de controle, ou seja, em uma sociedade pós-industrial e de serviços marcada pela influência da realidade virtual engendrada pela automação dos processos imperativos midiáticos. Se entre os gregos o exercício da governamentalidade designava diferentes domínios, tais como, governo da cidade, governo do lar, governo pedagógico ou governo de si mesmo, na modernidade governar tornou-se sinônimo de gestão política e administrativa. Se antes a produção discursiva de identidades era uma função social básica desempenhada pelos *mitos* (a reprodução de imagens culturais, a generalização e a integração social dos indivíduos), hoje, como assinala Gregolin (2007), esse papel cabe à mídia. Para a autora, “a profusão dessas imagens age como um dispositivo de etiquetagem e de disciplinamento do corpo social”. Para refletirmos mais sobre isso, debrucemo-nos sobre dois recortes de enunciados proferidos por outro entrevistado ao responder sobre a imagem da França e de seu povo:

(1) “A imagem que a gente tem é de um país de primeiro mundo, de um país desenvolvido, de um país... que é...pelo que a gente vê...é um país que...tá sempre em busca do melhor, do aperfeiçoamento...tá sempre...eles lutam por aquilo que acreditam, muito mais do que nós, né? mas assim...não sei te especificar uma imagem assim”. (C).

A ideia de não se “sofrer” em Paris, pode advir das práticas discursivas conhecidas historicamente, segundo as quais em países de primeiro mundo os benefícios sociais e políticos são, de fato, bastante diferentes dos nossos, logo é isso que se espera de um país de primeiro mundo. Vejamos o que disse este entrevistado: “a imagem que a gente tem é de um país de primeiro mundo, de um país desenvolvido (...) eles lutam por aquilo que acreditam”; no entanto, o entrevistado nunca foi à França, já que ele próprio afirma: “pelo que a gente vê...é um país que...tá sempre em busca do melhor, do aperfeiçoamento...”. Vejamos outro recorte:

(2) “Bom, um povo muito culto. Uma educação exuberante né? de bons modos, além de conhecimento também. A qualidade de vida impressionante das pessoas....isso é o que mais me chama a atenção. Um ar agradável... assim” (D).

Essas sequências enunciativas apontam para a seguinte questão: assim como para o personagem Douglas, para os sujeitos entrevistados houve a exaltação do *Outro*. Demonstraram ter internalizado um discurso homogêneo e quase sempre positivo sobre o país. Mais que expressar o que acredita ser o outro acabam por expressar seu conflito com a própria identidade, uma vez que veem a si mesmo. No excerto 1, o recorte “eles lutam por aquilo que acreditam muito mais do que nós, né?” e no excerto 2 “um povo muito culto. Uma educação exuberante, né?”, podem reforçar a ideia de que nós brasileiros somos inferiores no que diz respeito a não lutarmos por aquilo que se acredita ou que nossa educação não seja exuberante como a dos franceses.

Como observou Gregolin (2007), o “biopoder materializa-se no governo de si” Em nosso estudo, o biopoder incide sobre o estudante que está em fase de aprendizado; ele passa a querer aprender o quanto antes o idioma, a partir de técnicas de memorização, repetição, exercícios de fonética, etc., a fim de dominá-lo para que possa, assim, tornar-se tão culto e tão educado quanto o *Outro*. Considerando-se que a subjetividade não é algo que vem do interior do sujeito, pois sofre determinações de um exterior que é constitutivo de todo processo de subjetivação, tais técnicas, vindas de um poder exercido de fora (o biopoder), apresentam-se como “técnicas de si”, como uma forma de o sujeito da educação cuidar de si mesmo como aprendiz de uma segunda língua. Vale lembrar, porém, que para Michel Foucault o poder não é concebido apenas como algo repressor, como esperamos ter deixado claro anteriormente. O poder só pode ser exercido sobre sujeitos livres, além dessa constatação, sabemos que onde há poder há também resistência, como veremos nos enunciados analisados posteriormente.

Semprini (1999) explica que, no caso da França, do ponto de vista jurídico, a tradição republicana garantiria um sistema de integração inspirado no modelo de espaço público nacional. Assim, houve um processo de “neutralização” da esfera pública, isto é, ativou-se uma operação que inaugurou a noção de cidadania. Cidadania, nas palavras do sociólogo, deve ser entendida como lugar político e abstrato onde os indivíduos gozam de uma condição de igualdade absoluta. Nesse modelo de civilização, as diferenças individuais são relegadas ao espaço privado. Vemos aí produzido historicamente uma prática discursiva que representa o país, no caso a França, como o país da “igualdade”.

No entanto, outra prática é silenciada, pois, ainda de acordo com Semprini (1999), os cidadãos tornam-se submissos a uma “racionalidade universal”, a uma “vontade geral”, encarnadas, segundo ele, pelo Estado e que são aplicadas no cotidiano pela forma administrativa. Logo, é pela submissão à regra administrativa que se garante, entre os cidadãos, a igualdade de todos os atos da vida coletiva e que se pretende integrá-los na mesma ordem republicana. Talvez já não possamos falar em país da “liberdade” como requer o lema inscrito na bandeira nacional francesa.

Essas observações de Semprini (1999) tornam-se muito pertinente para nossa discussão, pois, a partir delas, podemos entender outro conceito de França muito difundido em nossa cultura como sendo o país da liberdade e da democracia. Disso decorre que a mídia sofre determinações dessas práticas discursivas que, como já dito em outro momento, funcionam como dispositivos de produção de identidades nacionais.

Nossa breve discussão acerca da mídia como instrumento da governamentalidade funcionou, neste trabalho, como um passo introdutório para uma análise mais abrangente e complexa. Pois, trata-se, agora, de verificarmos como se constroi, discursivamente, a subjetividade do estudante e do professor de língua francesa da Universidade Estadual de Maringá.

Embora nossa discussão acerca da mídia tenha sido breve, acreditamos na sua total pertinência para o entendimento de que os discursos proferidos pelos sujeitos por nós entrevistados não surgiram do fundo confuso das ideias. Ao falarem sobre suas impressões sobre a França e seu povo, outros ditos se materializaram em seus discursos. Isso pode nos ajudar a entender que muito do que enunciaram acerca da língua e da cultura francesas são práticas que sofreram determinações das práticas discursivas dos livros didáticos de história ou de línguas estrangeiras, dos documentos oficiais para o ensino de línguas.

A mídia, por sua vez, é quem congrega todas as demais práticas; ela produz identidades a partir de seus mecanismos próprios e por isso tem papel preponderante na conformação de nossas representações sociais. No entanto, devemos lembrar que são as práticas discursivas construídas historicamente, presentes em documentos oficiais, que pautam o que a mídia afirma. Por consequência, ela corrobora com a manutenção de estereótipos. A discussão foi pertinente, ainda, pelo fato de termos demonstrado os modos como a mídia constroi sentidos e produz subjetividades.

Nas seções seguintes apresentamos as análises das entrevistas. Para melhor organizarmos as análises, subdividimos as enunciações em dois tópicos: no 3.4 expomos os enunciados acerca da língua e da cultura francesas oriundos dos discursos dos discentes; já no tópico 3.4.1, os enunciados presentes nos discursos dos docentes. Tal demarcação faz-se necessária, uma vez que sabemos que o maior ou menor contato com uma língua estrangeira pode caracterizar, senão completamente pelo menos em partes, representações diferentes.

Os atributos gerais com os quais designamos os sujeitos, neste trabalho, permitem-nos a marcação de seu lugar social, isto é, a descrição do lugar discursivo de onde falam, o qual, por sua vez, caracteriza seu discurso. Não podemos dizer tudo em qualquer circunstância, já dizia Foucault (2006) e “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, [...] que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2003, p. 9).

Articulamos, no momento oportuno, nossas análises com a noção de heterotopia, já que nossa hipótese é a de que a representação da língua e da cultura francesas, nos discursos dos sujeitos da educação entrevistados, pode funcionar como uma heterotopia, uma vez que os sujeitos constroem em suas enunciações uma utopia cuja concretização só é possível se realizada nesse espaço *outro*, real e perfeito manifestado em seus enunciados. Talvez isso se explique pelo fato de indivíduos envolvidos com uma língua estrangeira estarem sempre afetados pelo outro, como explica Coracini (2003):

Os estudantes e professores de uma língua estrangeira constituem sujeitos irreversivelmente afetados pela alteridade, bem como pelo estranhamento de si (do eu) que os constitui diante do outro mais ou menos desconhecido, com quem se identificam (de maneira positiva ou negativa). [...] pois esse contato provoca o retorno sobre si mesmo, sobre sua própria cultura, criando, assim, um espaço para o questionamento da univocidade e da homogeneidade aparentes e ilusórias que caracterizam todo discurso e com maior razão ainda o discurso de sala de aula (CORACINI, 2003, p. 198).

Uma vez explicitado nosso trajeto analítico, passemos, assim, a apreender de que modo se dá a objetivação e a subjetivação no e pelo discurso. Deixemos aparecer na

superfície daquilo que foi dito a constituição da subjetividade dos estudantes e dos professores de língua francesa do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá.

3.4 A língua e a cultura francesas nos discursos dos discentes

No afã de compreender as formas como se materializam os processos de objetivação e de subjetivação do sujeito da educação que, nesta seção, refere-se aos estudantes de língua francesa analisamos, à luz de um viés discursivo que considera a relação entre língua e história na produção de subjetividades, as entrevistas transcritas desses sujeitos. Para isso, lançaremos mão dos pressupostos teórico-metodológicos formalizados por Michel Foucault, principalmente os conceitos de enunciado, de subjetivação e de heterotopia concentrados no capítulo anterior. Travamos um diálogo, necessário, com os demais conceitos explorados em nosso primeiro capítulo, a saber, os de língua, de cultura e de identidade.

O diálogo entre os conceitos expostos nos demais capítulos, principalmente os de subjetivação e de heterotopia, pensado a partir de determinadas representações estereotipadas da língua e da cultura francesas, foi suscitado a partir de algumas questões propostas aos alunos da Universidade Estadual de Maringá sobre suas impressões da língua e da cultura francesas. O fio condutor destas reflexões traça o seguinte percurso: realiza-se, em um primeiro momento, um gesto de leitura das respostas que esses sujeitos deram a essas questões, compreendendo-as como enunciados; o que significa dizer que nosso primeiro passo consistiu em descrever a função enunciativa a fim de apreender os enunciados em sua singularidade. Com base nisso, discutimos a relação entre saber e poder que se manifesta nessas enunciações, a partir da qual buscaremos regularidades discursivas que apontam para as práticas discursivas que enaltecem a cultura francesa; na sequência é feita uma reflexão sobre a relação entre heterotopia e subjetividade, atentando, com isso, para a constituição e circulação de determinada representação nacional francesa.

Foram realizadas entrevistas com quatro acadêmicos do curso de Letras/Francês da Universidade de Maringá. As quatro entrevistas foram gravadas em formato MP3 e transcritas neste trabalho, conforme anexos. Os sujeitos entrevistados pertencem a séries

diferentes do mesmo curso. Isso permitiu verificar que as impressões nem sempre são as mesmas para indivíduos que têm menor ou maior grau de intimidade com língua alvo.

Preparamos, inicialmente, onze questões para nossa entrevista. No entanto, como se tratou de uma entrevista semi-estruturada, houve acréscimo ou exclusão de algumas questões de acordo com o andamento da conversa. As principais perguntas foram:

- 1) Quando foi seu primeiro contato com a língua francesa?
- 2) O que o motivou a optar por esse idioma no curso de Letras?
- 3) Você está satisfeito (a) com a escolha?
- 4) Quais são suas expectativas em relação à disciplina de francês?
- 5) O que é, para você, saber “bem” francês?
- 6) O que, no seu ponto de vista, é mais relevante quando se aprende uma língua estrangeira: ler, escrever, compreender ou falar?
- 7) Até o momento, com quais livros didáticos você manteve ou matem contato? O que você pensa sobre esses materiais?
- 8) Qual foi ou é sua maior dificuldade em relação ao aprendizado desse idioma? Por quê?
- 9) O que você mais gosta nas aulas de francês?
- 10) Você já foi à França ou a algum país francófono?
- 11) O que é a França para você? Quais suas impressões sobre sua cultura?

Como se tratou de registro do discurso oral, cada resposta ocupa uma dimensão enorme em termos de espaço. Desse modo, sentimo-nos livres para analisar recortes de suas enunciações, já que a transcrição integral está disponível em nossos anexos. Optamos, também, por eleger, dentre as onze questões, três que, no nosso entendimento, respondem ao nosso principal objetivo, que consiste em compreender como se constitui, discursivamente, a subjetividade do estudante de língua francesa. Assim, as questões escolhidas foram: 1) O que o motivou a optar por esse idioma no curso de Letras? 2) Você está satisfeito com a sua escolha? E, 3) O que é a França para você? Quais suas impressões sobre sua cultura?

É importante dizer que os acadêmicos do curso de Letras, entrevistados, nunca foram à França, logo seus discursos são constituídos a partir das imagens do país mostradas em revistas, em imagens de televisão ou em livros didáticos de história e de

língua francesa que circulam no espaço acadêmico e/ou midiático, bem como presentes nos discursos de seus professores de francês. As imagens, normalmente, mostram o que o país tem de melhor: sua cultura com seus belos museus e meios de transportes de última geração. Raramente há estrangeiros com exceção dos turistas; logo, mostra-se, a nosso ver, um país de um só povo ou, como pretendeu a Revolução Francesa, de uma só língua; o que sobressai nesses discursos, portanto, é aquilo que Anderson (2008) disse a respeito de uma nação unificada, ou seja, vemos representada nesses discursos uma “comunidade imaginada”.

A leitura interpretativa, para nós, é antes uma tentativa de localizar ordens ou configurações dos saberes para delas fazer uma experiência crítica, como orientam os estudos de Foucault. Logo, não propomos, neste trabalho, uma história do referente a qual indagaria o que foi realmente “tal coisa”, mas buscamos compreender o que possibilitou que algo fosse dito e não outra coisa em seu lugar.

Embora tenhamos dito que nosso primeiro passo consistiu em descrever a função enunciativa, propusemos de início, um gesto de leitura das respostas às três questões elencadas para, em seguida, tomadas como enunciados, fazermos a descrição dos elementos da função enunciativa (referencial, posição-sujeito, suporte material e campo associado). Tal procedimento nos permitirá compreender de que modo o/a estudante de francês torna-se ao mesmo tempo objeto e sujeito do e para o discurso. Para essa tarefa inserimos as sequências discursivas sob análise em um feixe de relações para, assim, apreender sua singularidade, o que nos permitiu, também, compreender como se constitui, discursivamente, a subjetividade do sujeito da educação e como, ao oscilar, o sujeito constroi um outro de si mesmo.

Em relação à primeira questão “O que o motivou a optar por esse idioma no curso de Letras”, a pesquisa obteve os seguintes enunciados:

(1) “Bom, a princípio por... por não ter afinidade com a língua inglesa e como eu precisava trabalhar, precisava fazer um curso noturno e o curso noturno em Letras que a UEM oferecia ou era português-francês ou português-inglês...como não tenho afinidade com inglês e pelo statu....status que a língua francesa dá em questão de ser elegante, de ser uma língua Culta, acabei optando pelo in...francês” (A).

(2) “Então, como a universidade oferece habilitação é...em inglês e em francês e eu já domino um pouco o inglês...aí eu escolhi pelo francês, né; e não conhecia o idioma, nada, né, mas passei a gostar muito depois do curso e pretendo terminar” (B).

(3) “Bom, no curso de Letras porque faz falta no trabalho, né? a gente recebe muitos alunos de fora..que vem da França, de... de Portugal, da Espanha e os documentos da França é complicado pra ler, então nem sempre a gente consegue decifrar, então é... também foi uma das...das questões, além de gostar, além do prazer né? de estudar a língua, saber uma outra língua” (C).

(4) “Bom, após eu ter feito quatro anos de francês pelo CELEM, eu gostaria de ter feito Ciências né?; licenciatura plena em Ciências, mas pela UEM só tem em Goioerê...aí eu tentei um vestibular de Biologia...não sou muito bom em química, aí minha segunda opção foi francês. Que...que eu realmente me apaixonei pela língua, cultura, né? sempre um sonho meu foi sempre conhecer a França, tanto é que quando eu terminar o curso eu irei pra lá e...foi isso” (D).

A leitura interpretativa desses enunciados permite dizer, de uma maneira mais geral, que a língua aparece como utilitarista, já que seria um diferencial, enriquecendo o *curriculum* em um mundo cada vez mais globalizado. No entanto, a idealização dessa língua, construída e repetida por uma memória político-social dominante, atravessa os enunciados desses sujeitos, sendo textualizada pelo uso dos adjetivos *elegante* e *culto*, como, por exemplo, no excerto 1: “pelo statu....status que a língua francesa dá em questão de ser elegante, de ser uma língua Culta, acabei optando pelo in...francês”.

Como já exposto em outro momento, valer-se do idioma francês e de suas expressões significava, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, estar inserido em uma cultura superior. No âmbito do imaginário social brasileiro, como explica Oliveira (2009), a língua “evocava beleza, graça ou sofisticação em favor do ator social, produto ou serviço de que se valia – conferindo-lhe *charme*” (OLIVEIRA, 2009, p. 244). Na mesma linha de pensamento, Carelli (1994, p. 173) salienta que a língua francesa foi considerada na virada do século (XIX-XX) a única como sinal de *distinção*.

Ambos os autores citam um exemplo que pode ilustrar o exposto anteriormente, um personagem histórico, o baiano João de Deus do Nascimento, um tenente de milícia que embora fosse mulato, pobre e pouco instruído, interpretava, a sua maneira, os princípios iluministas dos quais ouvia falar ou lia, ele próprio, a respeito. Esse fato conferia-lhe distinção. Para ele, um ideal político devia ser qualificado de progressista,

libertário e benéfico ou, como nas palavras de Oliveira (2009), “no raciocínio do revolucionário, o que era *francês* era necessariamente bom” (OLIVEIRA, 2009, p. 142).

Como visto são atribuições, à língua e à cultura francesas, construídas historicamente e que são, até os dias de hoje, repetidas seja pelos discursos de livros didáticos de história, seja pelas mídias impressa ou televisiva ou pelos discursos dos professores desse idioma, enfim. Nos discursos destes, a língua é idealizada e, muito provavelmente, a representação da língua pelos acadêmicos sofre determinações das práticas discursivas de seus docentes. A título de exemplo, vejamos nos seguintes enunciados como estes docentes representam a língua e a cultura francesas:

(a) “a gente admira hannn...essa cultura, a gente se espelha em alguns aspectos, como por exemplo, o educacional...é...e representa também uma forma de aumentar os conhecimentos, os parâmetros culturais” (F).

(b) “Ela (a França) representa quase a minha vida! Foi um pedestal em minha vida. Foi muito importante para mim...um sonho....virou realidade” (G).

(c) “Bom, a questão assim...histórica, cultural, é...literária da França são inquestionáveis pra mim porque...eu aprendi a gostar a princípio da língua e da literatura porque não tem como negar que são riquíssimas. Então....o que que a gente tem da história, do que nós recebemos da França mesmo na língua portuguesa, do que nós recebemos enquanto é...ideologia ou enquanto...é...até conhecimento literário....são inquestionáveis...então...nada disso mudou, só ampliou. Eu continuo achando que a França é um berço de cultura...que...é...a gente tem mesmo um lugar em que nós podemos sentar, olhar, e estar assim...envoltos por uma atmosfera que é muito diferente né...então... isso não mudou” (H).

Nos três excertos a língua é idealizada como aquela que abre “portas” para um mundo de conhecimentos, cultural e linguístico, como no excerto (a). Ao dizer que a França foi um “pedestal” em sua vida (excerto b), esse sujeito também pressupõe ascensão profissional e pessoal a partir da aquisição do idioma francês, bem como para o sujeito do excerto (c), já que para este docente, o país em questão continua sendo o “berço da cultura”.

Podemos inferir, com base nos depoimentos, que mesmo o fato de saber/conhecer outras línguas, como o inglês, não desvaloriza a importância de se saber o idioma francês. Mesmo em um mundo cada vez mais globalizado, em que recebemos,

a cada dia, influência das mais variadas culturas, a França não perde seu lugar cativo nos discursos desses docentes. São essas as práticas discursivas correntes em sala de aula, resultando, em uma univocidade e homogeneidade que perpassam, também, mas não somente elas, os discursos dos discentes.

Todavia, percebemos que nas quatro sequências discursivas dos acadêmicos, a língua francesa não foi a primeira opção para nenhum dos sujeitos: “por não ter afinidade com a língua inglesa” (excerto 1); “eu já domino um pouco o inglês...aí eu escolhi pelo francês” (excerto 2); “os documentos da França é complicado pra ler, então nem sempre a gente consegue decifrar, então é... também foi uma das...das questões” (excerto 3) e “tentei um vestibular de Biologia...não sou muito bom em química, aí minha segunda opção foi francês” (excerto 4).

É importante observarmos que há certa contradição entre a elegância, a cultura e o prazer conferidos ao idioma francês e o fato de não ter sido, ainda assim, a primeira opção para esses estudantes. No caso do primeiro estudante, o fator decisivo para sua escolha foi o fato de não ter afinidade com a língua inglesa e a Universidade em questão não oferecer outros idiomas além dos referidos: “como eu precisava trabalhar, precisava fazer um curso noturno e o curso noturno em Letras que a UEM oferecia ou era português-francês ou português-inglês” (excerto 1); logo, para o acadêmico em questão, não foi a língua em si, com sua elegância e *status* que ela confere a quem a utiliza que o motivou a estudá-la.

Nos excertos 2, 3 e 4 “e não conhecia o idioma, nada, né, mas passei a gostar muito depois do curso e pretendo terminar”; “além de gostar, além do prazer né? de estudar a língua”; “que eu realmente me apaixonei pela língua, cultura, né?”, podemos verificar que houve, por parte dos alunos, uma identificação, talvez inconsciente, com a língua francesa. Tal identificação faz com que ele/a sinta prazer em aprendê-la. Coracini (2003) assevera que quando falamos do outro, falamos, na verdade, de nós mesmos. Segundo a autora, “é o sentimento de estranheza provocado pelo outro o responsável pela identificação do/no sujeito” (CORACINI, 2003, p. 200).

Afirmar, como o fizeram os referidos estudantes, que a língua francesa é elegante, culta, confere *status* ao indivíduo, provoca paixão em quem a estuda e dá prazer, pressupõe a presença do discurso corrente, ainda hoje, no Brasil que atesta a bela sonoridade e charme da língua francesa.

É importante lembrar que a tradição francesa, no Brasil, descrita anteriormente neste trabalho, foi rompida ao final do século XX por conta da influência norte-americana. Com isso, percebemos a relação de saber e de poder que perpassa esses enunciados. Com a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa no currículo escolar, muitas pessoas passaram a ter aversão a este idioma, como é o caso desse sujeito que diz: “Bom, a princípio por... por não ter afinidade com a língua inglesa” (excerto 1). O ensino de inglês teve seu espaço garantido nos currículos oficiais por ser o idioma mais usado nas transações comerciais e falar inglês passou a ser um anseio das populações urbanas.

Todavia, mesmo que a escolha pelo francês não tenha sido a primeira opção desses sujeitos, não há como negar que eles demonstram em suas falas um encantamento pela língua:

(1) “[...] e pelo statu....status que a língua francesa dá em questão de ser elegante, de ser uma língua Culta, acabei optando pelo in...francês” (A).

(2) “[...] e não conhecia o idioma, nada, né, mas passei a gostar muito depois do curso e pretendo terminar” (B).

(3) “[...] além de gostar, além do prazer né?” (C).

(4) “Que...que eu realmente me apaixonei pela língua, cultura, né? sempre um sonho meu foi sempre conhecer a França, tanto é que quando eu terminar o curso eu irei pra lá e...foi isso” (D).

A língua nessa perspectiva é relacionada ao belo, ao elegante e ao prazer. Podemos, por que não, dizer que é também relacionada à não obrigatoriedade pois o fato de não se ter afinidade com a língua inglesa (excerto1) ou o fato de dizer que já domina um pouco o inglês (excerto2) podem ser indícios da obrigatoriedade do idioma no espaço escolar, daí a antipatia pela língua ou um certo domínio por ela, já que desde o ensino fundamental se estuda essa língua no Brasil.

Ainda que com caráter introdutório, podemos falar, desde já, em um espaço *outro* que vai se delineando nessas sequências discursivas. No excerto (4), por exemplo,

constatamos o encantamento do entrevistado pelo país que ainda não conhece. A partir das imagens que lhe são apresentadas seja pela mídia ou pelos docentes no espaço acadêmico, ele é capaz de desenhar um país com o qual sonha e deseja conhecer tão logo termine seu curso. Mas o país com o qual ele sonha, nem de longe, é um país com problemas de ordem social, política ou econômica; ou ainda um país com variações linguísticas, pois o país criado por esse sujeito comporta, de acordo com o enunciado a seguir:

“[...] um povo muito culto. Uma educação exuberante né? de bons modos, além de conhecimento também. A qualidade de vida impressionante das pessoas....isso é o que mais me chama a atenção. Um ar agradável... assim” (D).

Sabemos que o sujeito é constituído no e pelo discurso, já que não preexiste a ele. Há, portanto, uma relação intrínseca entre a representação nacional francesa e a subjetividade do estudante de língua francesa. A representação apreendida, nesse contexto, como heterotopia, funciona como o espaço *outro* de compensação, já que se materializou, no enunciado sob análise, a construção de uma utopia cuja realização só pode ocorrer nesse espaço real e perfeito construído no e pelo discurso.

Em relação à segunda questão “Você está satisfeito com sua escolha?”, os entrevistados enunciaram:

(1) Sim, eu estou satisfeito com essa escolha...é...acredito que é uma língua em ascensão no Brasil embora a língua franca seja o inglês, todos falam inglês, quem tem a língua francesa tem um diferencial (...) é...pensando aí na política governamental, o Brasil anda fechando muitos acordos com a França...é...montadoras francesas vindo pro país. Acredito que seja uma... uma boa oportunidade de emprego também, mesmo o foco sendo licenciatura, há essa possibilidade de trabalho (A).

(2) É...bem, eu acho que eu to satisfeito porque, assim...eu consigo dominar a língua; assim...pelo que eu já aprendi até agora, eu tenho facilidades pra língua e pela similaridade com o português né, pelas semelhanças eu...eu acho legal o idioma, assim...acho....eu gosto, de verdade (B).

(3) Satisfeita...até que sim, mas as dificuldades são muitas. Aprender esse idioma foi uma das coisas mais difíceis que eu já me deparei. Outras, ah...fiz espanhol quatro anos, cinco anos; eu fiz italiano dois anos, mas o francês não se compara na dificuldade. A dificuldade foi muito grande. Mesmo tendo uma base quando a gente começou; eu já tinha uma pequena noção. Tinha alunos na nossa turma que não tinham noção nenhuma...começou do zero. Eu não comecei do zero e a minha dificuldade foi imensa. Não é fácil! (C).

(4) Com certeza. Hoje eu digo que a melhor coisa que me aconteceu foi não ter “passado” em Ciências que...na realidade quando optei por Ciências foi por um incentivo por uma admiração que eu tive por uma professora de Ciências...foi onde que eu descobri que eu queria ser...lecionar. Aí foi ao ponto que eu decidi lecionar e...por ter essa admiração por essa professora, eu optei Ciências, comecei a gostar muito, mas francês, ele sempre tava junto. Aí quando eu escolhi eu fiquei muito na dúvida realmente...aí eu acho que eu fiz a opção errada de ter feito o primeiro vestibular pra Ciências e hoje estou muito satisfeito com Letras-Francês (D).

Assim como nas respostas à primeira questão depreendemos, pelo menos em dois dos quatro excertos, a língua como utilitarista. “o Brasil anda fechando muitos acordos com a França...é...montadoras francesas vindo pro país. Acredito que seja uma... uma boa oportunidade de emprego também, mesmo o foco sendo licenciatura, há essa possibilidade de trabalho” (excerto 1) e “Aprender esse idioma foi uma das coisas mais difíceis que eu já me deparei” (excerto 3).

No caso do excerto 1, o sujeito vê na língua uma possibilidade de ascensão profissional, já que empresas francesas estariam sendo instaladas no Brasil; logo a sua satisfação decorre da necessidade de se aprender francês. No excerto 3, o entrevistado deixa implícito que apesar da grande dificuldade no aprendizado desse idioma ele se faz necessário, já que como explicou anteriormente, compreender francês torna-se imperativo para a leitura de documentos oficiais com os quais mantêm contato em seu trabalho.

Conforme vimos na subseção 1.1.2 houve, na década de 1940, uma forte influência norte-americana devido à nossa dependência econômica e, por conta dela, a necessidade de aprender inglês intensificou-se; ocorre agora, talvez, o mesmo com a língua francesa na sociedade brasileira, ou seja, sua ascensão comercial, não que sejamos dependentes economicamente desse país, mas pelo fato de o Brasil atrair, atualmente, grandes potências. Para esses sujeitos (excerto 1 e 3) a língua não está apenas relacionada ao belo ou ao culto, mas à sua importância para o mercado de trabalho.

Já para os sujeitos dos excertos 2 e 4, parece que ainda se sobressai o “encanto” pela língua, embora no excerto 2 ele não deixe explícita sua satisfação a não ser pelo fato de o francês ter similaridades com sua língua materna, o que pode significar, entre outros fatores, sucesso no aprendizado. No excerto 4, pelo contrário, há plena satisfação na escolha do curso, embora não tenha sido sua primeira opção, como já descrito anteriormente. O trecho “aí eu acho que eu fiz a opção errada de ter feito o primeiro vestibular pra Ciências e hoje estou muito satisfeito com Letras-Francês” nos permite verificar tal satisfação.

Para a terceira questão “O que é a França para você? Quais suas impressões sobre sua cultura?”, obtivemos as seguintes enunciações:

(1) “Bem, é...no caso, a forma como é apresentado o francês pro mundo é que é uma língua culta, uma língua dos intelectuais e também uma língua refinada. Essa é a imagem vendida pelo governo francês e comprada por todos os outros países, né! Bom, é...como eu ainda não fui à França eu compro essa imagem e é a imagem que eu “vendo” quando eu falo da língua francesa, é...do país França, então...é a imagem que eu compro e é a imagem que, de certa forma, eu vendo, até porque, como professor, eu preciso cativar os alunos e trazer mais alunos pra próximo de mim. Esse é o objetivo dum professor de língua francesa, poder ensinar a língua e pra isso despertar o interesse a partir dos pontos positivos, né. É...mas é claro que eu tenho a consciência de que...que eu só tenho como saber, de fato, o que é essa língua francesa, o que é essa cultura francesa a partir do momento em que eu estiver na França. Então, eu acho que é fundamental pro professor de língua estrangeira ter contato com esse país da língua estrangeira, o que não acontece dentro da universidade. Se fala muito em intercâmbio, em “bolsas”, mas na realidade esse intercâmbio e “bolsas”, eles aparecem sim mas, pros professores já formados; tem muita “bolsa” de Mestrado, Doutorado, enquanto que pro aluno de graduação ainda fica muito preso à...à universidade. Então, é um professor de francês que nunca foi...vai sair formado professor de francês que nunca foi na França e não sabe o que de fato é a França” (A).

(2) “Uma boa pergunta. A França...ela se revela pra mim com um país bastante imponente assim na questão da diplomacia, na questão né? do Direito mesmo porque é...em muitos casos ela foi pioneira, né? em muitos casos ela foi a vanguarda do mundo é...e a gente tem que respeitar isso, né? porque ela é um país eminente né? no ramo da filosofia e tal, do saber. Mas, ah, eu...eu...eu adoro a França, todo mundo acho que gosta, que faz francês, porque é um país assim extraordinário, mas assim, o povo francês mesmo, eu já ouvi falar muito bem, né? já ouvi falar mal; cada um que vai tem uma experiência. Eu não tive ainda a minha experiência, mas pelo que a gente vê, né? assim, a gente gosta muito, né?Eu espero gostar quando eu for pra lá e..é isso” (B).

(3) “Cultura assim eu não posso falar muito não....o conhecimento não é muito profundo, mas...eu sei que muito do que a gente estuda, muito do que a gente sabe é de lá...veio de lá.

Tudo que a gente lê, a parte... principalmente a Educação, muito tempo foi pautada no estilo de educação que eles têm. Então...eu acredito que...eu não sei...é uma...é uma coisa assim que a gente tem mais afinidade eu acho, né? você tem...gosta mais. Então...não sei...a gente acaba não conhecendo muito, talvez porque fica muito distante...você nunca foi no país, né? então tudo o que você conhece, você conhece de impressões de outras pessoas, conhece de impressões daquilo que você lê. Então...você não consegue formar uma ideia real do que é uma...do que é a França ou do que é a cultura francesa, mas são pontos, são impressões que você tem daquilo que... você viu, ouviu, leu. A imagem que a gente tem é de um país de primeiro mundo, de um país desenvolvido, de um país... que é...pelo que a gente vê...é um país que...está sempre em busca do melhor, do aperfeiçoamento...está sempre...eles lutam por aquilo que acreditam, muito mais do que nós, né? mas assim...não sei te especificar uma imagem assim...” (C).

(4) “Bom, um povo muito culto. Uma educação exuberante né? de bons modos, além de conhecimento também. A qualidade de vida impressionante das pessoas....isso é o que mais me chama a atenção. Um ar agradável... assim” (D).

Segundo Machado (1984, p. X), Michel Foucault, ao estudar o poder, questionou-se a propósito do porquê dos saberes aparecerem e se transformarem. Os depoimentos dos estudantes elencados acima nos levam, também, a indagar de que modo esses saberes acerca da língua e cultura francesas foram e são produzidos? Como e por que apareceram, transformaram-se, repetiram-se, foram esquecidos em um determinado momento e agora são reatualizados em pleno século 21? Que relações de poder perpassa tais discursos acerca dessa língua e cultura?

Vimos que segundo a tese fundamental da genealogia, o poder produz individualidades. O sujeito estudante de uma língua estrangeira torna-se singular, isto é, um indivíduo que é produto tanto do poder quanto do saber. Quando dizemos que o indivíduo, o sujeito que passa a falar outra língua, é produto do poder, estamos ao mesmo tempo levando em conta que esse indivíduo está inserido em um espaço institucional. Os saberes, entendidos por nós como um dispositivo de poder que ali se instauram povoam os discursos do sujeito da educação e produzem sujeitos singulares.

Suas respostas à terceira questão produzem verdades acerca dessa cultura. Nos enunciados dos excertos 1, 2 e 3, verificam-se marcas linguísticas que permitem afirmar que suas impressões são frutos do que ouvem dizer ou leem a respeito, como nos recortes: “a forma como é apresentado o francês pro mundo” (excerto 1); “cada um que vai tem uma experiência. Eu não tive ainda a minha experiência, mas pelo que a gente vê, né?” (excerto 2); “então tudo o que você conhece, você conhece de impressões de

outras pessoas, conhece de impressões daquilo que você lê. Então...você não consegue formar uma ideia real do que é uma...do que é a França ou do que é a cultura francesa, mas são pontos, são impressões que você tem daquilo que... você viu, ouviu, leu” (excerto 3).

Entretanto, embora os sujeitos tenham deixado, pelo menos ilusoriamente, marcado que suas impressões são frutos do que ouvem dizer, já que nunca foram à França, é unânime, nos quatro excertos, o discurso que enaltece a cultura, como nos seguintes recortes:

“Bem, é...no caso, a forma como é apresentado o francês pro mundo é que é uma língua culta, uma língua dos intelectuais e também uma língua refinada” (excerto 1) – (A).

“A França...ela se revela pra mim com um país bastante imponente assim na questão da diplomacia, na questão né? do Direito mesmo porque é...em muitos casos ela foi pioneira, né? em muitos casos ela foi a vanguarda do mundo é...e a gente tem que respeitar isso, né? [...]eu adoro a França, todo mundo acho que gosta, que faz francês, porque é um país assim extraordinário”(excerto 2) – (B).

“eu acredito que...eu não sei...é uma...é uma coisa assim que a gente tem mais afinidade eu acho, né? você tem...gosta mais. A imagem que a gente tem é de um país de primeiro mundo, de um país desenvolvido, de um país... que é...pelo que a gente vê...é um país que...tá sempre em busca do melhor, do aperfeiçoamento...tá sempre...eles lutam por aquilo que acreditam, muito mais do que nós, né?” (excerto 3) – (C).

“Bom, um povo muito culto. Uma educação exuberante né? [...]. A qualidade de vida impressionante das pessoas...isso é o que mais me chama a atenção” (excerto 4) – (D).

Ao repetir esses discursos, os acadêmicos acabam por colaborar com as práticas discursivas que enaltecem essa cultura. Foucault (2006, p. 229) já dizia que há efeitos de verdade que são produzidos a cada instante na sociedade mundial. O filósofo explica que tais produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e nem de seus mecanismos, já que são eles, os mecanismos, que tornam possíveis, segundo o autor, as produções de verdade.

Assim, nos indagamos a respeito da emergência de determinados discursos e não de outros, concernentes à língua e cultura francesas, em nossa sociedade brasileira. Graças ao entendimento da analítica do “poder”, isto é, como Michel Foucault o concebe, conseguimos compreender que as práticas discursivas oriundas das entrevistas dos acadêmicos da Universidade Estadual de Maringá decorrem do feixe de relações que por sua vez permitem que determinadas coisas sejam ditas e também dos efeitos de poder que permeiam os discursos. Logo, em uma perspectiva foucaultiana, os enunciados descritos anteriormente só podem ser considerados singulares se apreendidos na relação do saber com o poder, isto é, sob as duas instâncias que dão suporte para sua constituição e sua formulação.

Os acadêmicos produziram um discurso. Entendemos que a produção desse discurso, pelo próprio sujeito, funciona como uma subjetivação, no sentido foucaultiano do termo. O estudante de francês é objeto e ao mesmo tempo sujeito desse discurso.

Fazendo um uso mais livre das noções de “cuidado de si” e de “confissão”, podemos considerar nas enunciações dos acadêmicos que o funcionamento discursivo da confissão dá visibilidade a uma cultura do cuidado de si. Para o sujeito do excerto 1, por exemplo, o fato de diplomar-se em língua francesa não o legitima falar da cultura francesa: “[...] eu acho que é fundamental pro professor de língua estrangeira ter contato com esse país da língua estrangeira [...] Então, é um professor de francês que nunca foi...vai sair formado professor de francês que nunca foi na França e não sabe o que de fato é a França”. É um indivíduo que “necessita” saber a verdade sobre a cultura e a língua francesas e que, portanto, vê a ida ao país como algo imperativo àquele que quer realmente constituir-se como alguém que domina esse saber. Há, ainda que não queiramos admitir, o exercício de um poder disciplinar sobre o corpo desse indivíduo que está em fase de aprendizado do idioma e que pensa um dia poder ensiná-lo.

Não é diferente para este sujeito que afirma: “mas pelo que a gente vê, né? assim, a gente gosta muito, né? Eu espero gostar quando eu for pra lá e..é isso”. Neste caso, ele deseja saber a verdade sobre essa cultura e língua, verdade que somente será possível atingir pela ida ao país, assim como para este outro “[...] você nunca foi no país, né? então tudo o que você conhece, você conhece de impressões de outras pessoas, conhece de impressões daquilo que você lê. Então...você não consegue formar uma ideia real do que é uma...do que é a França ou do que é a cultura francesa. [...] mas assim...não sei te especificar uma imagem assim”.

Conforme Silva (2007), a representação nunca será de ordem interna, isto é, será sempre externa ao indivíduo. Com isso, queremos lembrar que a representação prima pela indeterminação, ambiguidade e instabilidades próprias da linguagem. Sempre de acordo com Silva (2007), a representação é um sistema estreitamente ligado a relações de poder. Para o autor, é na representação que a identidade adquire sentido e passa a existir, salientando, ainda, que quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.

Ora, será que poderíamos, a partir dessas reflexões, dizer que os acadêmicos têm o poder de definir e de determinar a identidade nacional francesa, já que eles puderam representá-la em seus discursos? A nosso ver, suas representações sofrem determinações de práticas discursivas oriundas de outros meios como o da mídia ou do discurso de seus professores, por exemplo. Assim, vemos delinear-se a subjetividade do sujeito da educação, estudante de francês, em meio à incompletude da linguagem. A constituição do sujeito que aprende uma língua estrangeira é marcada pelo princípio da diferença que por sua vez, implica relações de inclusão e exclusão.

No caso dos enunciados sob análise pudemos constatar a inquietude dos sujeitos que mesmo sendo, dentro de pouco tempo, diplomados em língua francesa, não se sentem legitimados para falar dessa cultura. Sentem-se como estes docentes quando lembram que não se sentiam à vontade em sala de aula pelo fato de nunca ter ido ao país de origem da língua que ensinam:

“Eu antes nunca tinha ido e de uma certa forma isso me incomodava muito porque os alunos perguntavam: “professor, quantas vezes você foi à França?”...eu dizia: nunca. Mas era uma pergunta que me... como eu disse né? que me deixava muito constrangido porque eu achava que isso fazia com que eu perdesse um pouco da minha credibilidade, embora eu falasse francês fluentemente...soubesse falar francês fluentemente” (E).

É como se aí se demarcasse uma fronteira entre o *eu* e o *outro*: eu falo fluentemente o francês, mas nunca fui à França. Embora possamos dizer que falar fluentemente uma língua independa de se ter ou não ido ao país de origem da língua em questão, na prática sabemos que não é bem verdade. Ao afirmar que nunca esteve no país, afirma-se ao mesmo tempo sua identidade de brasileiro e excluiu a outra possibilidade. Vejamos este outro depoimento:

“Eu me lembro que eu passei, certa vez, por um momento constrangedor quando eu...falava sobre um aspecto francês, uma...tipo uma descrição sobre... um prédio francês que não havia um...uma determina...um determinado aspecto na cul...na construção do prédio. Aí teve uma aluna que...é... olhou bem pra mim e perguntou: ‘professor, é...esse conhecimento que o senhor tem acerca da cultura da França é só dos li...vem só dos livros, o senhor... porque o senhor nunca foi lá?’ [...] como que eu posso falar de uma coisa...acho que eu tava falando com tanta propriedade, aí ela pensou, né: ‘ué...mas como que ele pode falar com tanta propriedade se ele nunca foi pra lá?’” (F).

Em ambos os casos, os docentes se disseram constrangidos frente tal situação. O fato de nunca ter ido à França pressupõe falta de credibilidade por parte de seus discentes. É como se o professor tivesse que se desculpar por falar com “tanta propriedade” sobre quaisquer aspectos relacionados à cultura desse país.

Dias (2009 p. 77-78) afirma que “a língua é parte integrante da cultura”. Esta, por sua vez, é um amplo campo onde estariam também nossos padrões de comportamento, valores, crenças, organização política, etc. Sabemos também que língua e cultura se fundem pelo fato da língua, segundo Dias (2009, p. 78), ser a condição essencial para o surgimento da cultura. Disso decorrem as seguintes questões: se o professor de determinada língua estrangeira tem competência para comunica-se fluentemente na língua que ensina ele deveria estar está apto igualmente a ensinar a seus aprendizes, os padrões de comportamento, os valores e as crenças do país de origem dessa língua? Poderá ele falar com “propriedade” sobre os mais diversos aspectos da determinada cultura mesmo nunca tendo ido ao país? E se a língua ensinada é falada em mais de um país? Deverá ele conhecer todas as culturas às quais essa língua pertence?

Não temos respostas a essas indagações, pelo menos não neste momento. No entanto, ao problematizarmos tais questionamentos, conseguimos compreender como vai se delineando a subjetividade do sujeito da educação envolvido com o ensino/aprendizagem de línguas. É um sujeito atravessado pela própria impossibilidade de tudo saber.

Como dissemos no início desta seção, as respostas às nossas entrevistas foram tomadas como enunciados. Estes, para Foucault (2009), são uma função e como tal permitem que sentidos sejam produzidos acerca do sujeito da educação. Queremos, com isso, dizer que a partir da descrição dos elementos da função enunciativa (referencial, posição sujeito, suporte material e campo associado) é possível verificar como o estudante de francês se torna objeto e sujeito do e para o discurso. Antes, porém,

achamos pertinente uma primeira leitura de cunho mais interpretativo. Explicitado esse trajeto e ancorados no conceito de enunciado, passemos a uma análise mais pontual dos fatos de discurso constituintes das nossas entrevistas.

O enunciado é uma função. Como tal ele compõe-se de elementos que permitem identificá-lo como sendo algo distinto de uma frase, de uma proposição ou mesmo de um ato de fala. Não que ele esteja isento de estrutura, pelo contrário, pois como bem explicou Foucault (2009) ele é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2009, p. 98).

É preciso, pois, descrever o exercício dessa função. Os elementos citados anteriormente como o referencial, a posição sujeito, o suporte material e o campo associado são características próprias da função enunciativa para fazer, justamente, com que uma dada sequência de signos torne-se enunciado. Este por sua vez deve estar relacionado a um princípio de diferença que lhe confira uma existência singular. A este princípio de diferença, Foucault (2009, p. 103) chama referencial, o qual é constituído de “leis de possibilidade”, de regras de existência para os objetos que são nomeados ou descritos no enunciado. Ele é responsável, ainda, por definir as possibilidades de aparecimento e de delimitação daquilo que daria o valor de verdade a uma proposição ou o sentido a uma frase.

Nosso *corpus* de análise foi constituído de registros do discurso oral em forma de entrevistas. Esses discursos, entendidos como práticas permitem-nos historicizá-los. Assim, priorizamos aquilo que os sujeitos da educação disseram a respeito da língua e da cultura francesas que, a nosso ver, constituem os saberes de dada época, logo é a representação dessa língua e dessa cultura interpretada historicamente que compõe o nosso referencial. Daí sua existência singular nos excertos (1, 2, 3 e 4) já apresentados e também nas representações da França apreendidas pelos acadêmicos a partir dos livros didáticos com os quais mantêm contato, conforme os enunciados abaixo:

(1) “É...sendo um material didático de língua francesa e o objetivo dele é despertar o interesse do aluno...é claro que é uma visão bem idealizada...vai aparecer só é...os pontos positivos da cultura francesa, é...os pontos turísticos, aspectos históricos que sejam interessantes. Eu...eu acredito que sim, é válido... é bem interessante a forma como eles abordam, mas o...o principal acréscimo mesmo é a experiência dos professores” (A).

Uma leitura menos distraída desse enunciado permite dizer que há uma relação de poder que permeia a fala desse estudante. Sabemos que os mecanismos e as técnicas de poder estão intimamente relacionados com a produção dos saberes que neste caso significa saberes sobre a cultura francesa, apreendidos como prática e como dispositivo de poder. No entanto, onde há poder há resistência e para esse sujeito, nem mesmo o discurso do livro didático legitimaria a representação do país: “É...sendo um material didático de língua francesa e o objetivo dele é despertar o interesse do aluno...é claro que é uma visão bem idealizada”.

Em outro momento, o mesmo sujeito afirmou que as representações da França a partir de imagens que a enaltece são vendidas pelo governo francês: “Essa é a imagem vendida pelo governo francês e comprada por todos os outros países, né!”. No caso desse enunciado, o acadêmico não leva em conta ou talvez nem tenha mesmo conhecimento de que as representações de uma cultura, de uma língua, de uma comunidade, etc., são construídas discursivamente além de serem atravessadas pela história. No caso da França, sua identidade tem sido construída em nosso país, em decorrência da influência dessa cultura, desde o século XVI, como vimos no primeiro capítulo. Retomando Hall (2006, p. 61-62), uma cultura nacional constitui um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Disso tiramos a conclusão de que tais imagens não seriam oriundas apenas do governo francês.

De certa forma, não podemos dizer que o raciocínio desse sujeito esteja de todo equivocado, pois os livros didáticos de francês, como língua estrangeira, existentes no Brasil são produzidos na França, de fato. Os livros didáticos de francês mais vendidos no território brasileiro provêm de editoras francesas dentre as quais a *Hachette*, *CLE International* e a *Didier* são as mais conhecidas. Não é de se espantar que estudantes ou mesmo professores de francês construam seus discursos a partir do discurso do livro didático, tendo em vista a posição central ocupada por ele, quase sempre, em sala de aula. Vejamos os demais excertos:

(2) “Bem, pelo que eu pude perceber no “Tout va Bien”é...é...uma certa riqueza, né?assim de cultura porque lá eles trazem, né? muito sobre a...trazem sobre a história, culinária, tal. É...é uma cultura muito rica, respeitada, né? no mundo inteiro e...de...extrema relevância mesmo, né?pra todo mundo assim, de certa forma e pra gente que faz francês, diretamente” (B).

(3) “Ele traz bastante cultura, não só de Paris...o que eu achei uma coisa muito interessante. Ele traz toda a cultura do sul da França né...Bretagne e das outras cidades ali...Lyon. Ele...tem alguma...alguns capítulos que trabalha só com essa parte de cultura. A parte de...do tempo dessas regiões, o clima...a...as pessoas né...a cultura. Qual é o lazer que essas pessoas mais utilizam...mais praticam nesse...nessas cidades” (D).

Assim, vimos delinear-se nosso “tema”. O referencial tratado em nossa entrevista foi o que permitiu que sentidos fossem produzidos acerca da identidade nacional francesa e, por conseguinte, da subjetividade do sujeito envolvido com essa cultura e língua, estabelecendo a possibilidade de seu aparecimento, da efetivação dos enunciados descritos. A partir deles, outros são passíveis de aparecimento, de transformação, de repetição, de contestação, enfim.

Quando designamos os sujeitos entrevistados com atributos gerais como discentes e docentes de língua francesa, estamos ao mesmo tempo informando que não importa-nos, em uma perspectiva de análise arqueogenealógica, identificar sujeitos considerados como elemento gramatical ou aquele indivíduo empírico que tenha proferido tal enunciado. Nesse sentido, gostaríamos de frisar que não importa analisar as relações entre o “autor” e o que ele disse ou quis dizer, como nos ensina Foucault (2009, p. 108).

Sabe-se, a partir dos estudos desse filósofo, que o “sujeito” funciona como uma posição vazia, sendo por esta razão, livre para ser ocupada por todo e qualquer indivíduo. Entretanto, sabemos também que qualquer um não pode falar qualquer coisa. Logo, perguntamo-nos: qual é a posição que todo e qualquer indivíduo pode e deve ocupar para ser sujeito dos enunciados das entrevistas?

A posição que pode e deve ser ocupada por um indivíduo é um lugar determinado, diz Foucault (2009, p. 107). Somente a partir do momento em que se puder assinalar a posição sujeito é que uma frase, uma proposição ou mesmo um ato de fala poderá ser considerado um enunciado. O corpus sob análise, em nossa pesquisa, constituiu-se de enunciados extraídos das mídias, televisiva e impressa, mas principalmente das entrevistas dos acadêmicos e dos professores de francês da Universidade Estadual de Maringá.

Quanto às entrevistas, vimos bem demarcadas as posições de um e de outro. Pudemos apreender em suas enunciações como sua posição ocupada caracteriza o seu dizer. A partir do lugar social demarcado, percebemos que não se tem o direito de dizer tudo e que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância. Vemos, claramente, o procedimento de exclusão, do qual falava Foucault (2006), dentre os quais, a interdição.

O acadêmico de francês só pôde representar a língua e a cultura francesas a partir de sua posição sujeito que é a de estudante dessa língua e a de quem nunca esteve antes no país onde se fala a língua estudada por ele. Dessa forma, não podíamos esperar que esses sujeitos representassem em seus discursos, senão os discursos de outrem, como podemos constatar:

(1) “Eu...eu acredito que sim, é válido... é bem interessante a forma como eles abordam, mas o...o principal acréscimo mesmo é a experiência dos professores” (A).

Esse sujeito, ao falar do modo com a França é representada em seu livro didático, salienta que o que conta mesmo é a experiência de seus professores. Podemos pressupor que as representações da cultura e da língua por esse estudante advêm, além de outras fontes, dos discursos dos professores. Arriscamos dizer que o trabalho do docente em sala de aula pode funcionar, dentre outros, como um dos dispositivos de poder que perpassam a constituição da subjetividade do aluno.

(2) “é...a questão cultural é...eu acredito que a gente só consegue compreender estando no país e dominando, claro, a língua porque não adianta nada você ir para a França e não saber falar francês...você vai continuar sem saber como que é esse país, tendo a impressão que é vendida pelo governo e... pela sociedade” (A).

Nesse excerto o sujeito expressa, mais uma vez, sua inquietude em relação ao fato de se ter uma experiência efetiva na França: “a questão cultural é...eu acredito que a gente só consegue compreender estando no país”. Se é verdade que a cultura de um país só pode ser apreendida estando inserido, de fato, nessa cultura, o excerto acima nos autoriza dizer que há certa incoerência interna. Pois anteriormente, o mesmo sujeito

afirmava, no excerto precedente, que seria a experiência de seus professores que legitimaria a representação da identidade nacional francesa, mais até que a do livro didático. Neste outro excerto, afirma que não há como compreender a cultura a não ser estando presente no país. Além desse fator, para esse acadêmico, apenas o fato de ir ao país não é garantia de compreensão da cultura, é preciso “dominar” a língua. Mas, e no caso de indivíduos que viajam a países, seja a negócio, a passeio, enfim, não teriam eles propriedade para falar da cultura com a qual mantiveram contato?

Talvez esse sentimento de “não pertencimento” à cultura, experimentado por esse sujeito, advinha do fato de a língua, como explicou Silva (2007, p. 85), ser um dos laços que unem uma comunidade e a torna única, singular. São laços imaginários, evidentemente, já que não existe comunidade natural, mas ao contrário, como assinalou Anderson (2008), ela é imaginada. Nesse cenário é compreensível o sentimento desse acadêmico, para quem, somente a partir da e na língua é possível conhecer, de fato, uma cultura: “não adianta nada você ir para a França e não saber falar francês...você vai continuar sem saber como que é esse país, tendo a impressão que é vendida pelo governo e... pela sociedade”.

No decorrer das análises que fizemos até aqui, acreditamos ter não só demonstrado, mas deixado clara a posição daquele que pôde ocupar esse lugar determinado para ser, enfim, seu sujeito. Todavia, não há como falar de lugar determinado e posição sujeito sem vincularmos a um espaço institucional dentro do qual as enunciações emergem e sem o qual a função enunciativa não poderia se exercer. É preciso, desse modo, a existência de um domínio associado.

Considerar a existência de um domínio associado significa admitir que o enunciado para sê-lo, de fato, deve relacionar a frase ou a proposição a um campo adjacente. Os enunciados proferidos pelos sujeitos da educação não são, em hipótese alguma, livres, independentes ou mesmo neutros, pois eles são isto sim, parte de um conjunto ou de uma série, isto é, fazem parte de um jogo enunciativo. A célebre constatação de Foucault (2009, p. 110) de que “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” pode ilustrar esse raciocínio.

Não obstante, e isto já foi esclarecido em outro momento, mas vale lembrar que as margens às quais se refere Michel Foucault não devem ser tomadas como “contexto” o qual permite que algo seja dito ou escrito. Na perspectiva foucaultiana adotada por

nós, elas se caracterizam como aquilo que possibilita que um enunciado se ligue a uma memória e que reatualize outros enunciados.

Com isso objetivamos dizer que no *corpus* analisado há uma (re)citação de tantos outros enunciados ditos e escritos em tantos outros momentos da história e que, embora dispersos no tempo e no espaço, coexistem no mesmo campo associado. Talvez, já possamos falar, aqui, de uma regularidade discursiva que vai se configurando em torno do mesmo referencial, resultando em uma formação discursiva. Os enunciados aqui descritos são atravessados por uma memória discursiva que por sua vez opera uma série de enunciados relativos à definição do que é a língua e a cultura francesas e o que sua presença significou e significa para a sociedade brasileira, como constatamos nos seguintes enunciados:

(1) “Da utopia tropical de Villegaignon no Rio de Janeiro ao final da Segunda Guerra, a França é o país que mais fortemente influenciou o Brasil. Sua marca se fez sentir nas Artes, na cultura, na filosofia, no pensamento republicano e até mesmo na política e no comportamento” (Revista *História Viva* – Grandes Temas. no. 9. (capa). Anexo H).

(2) “Pode-se enfim dizer que a *intelligentsia* brasileira foi formada, pois, sobre bases francesas; foram séculos de um processo histórico e também psicológico envolvendo os dois países” (Revista *História Viva* – Grandes Temas. no. 9. p. 13. Anexo H).

(3) “Quando vemos brasileiros nos salões de Paris desdobrando algum talento, logo pergunta-se-lhes se foram educados na França. Os europeus, que do Brasil só conhecem as paisagens, os animais e as raças indígenas, representados pelas gravuras mais ou menos bemexecutadas, compreenderão o sorriso que aflora aos lábios do brasileiro filósofo quando lhe perguntam se, em seu país, há homens instruídos em algum ramo da ciência, e se é possível ver muitos brancos e pessoas que façam música, que saibam escrever etc.” (CARELLI, 1994, p. 115).

(4) “Em francês tudo fica mais charmoso [...] Aliança Francesa – São Paulo – Francês com Cultura” (Propaganda da Aliança Francesa de São Paulo. Vídeo 1. Anexo A).

(5) “Matricule-se na Aliança Francesa e melhore sua imagem, com a língua e a cultura que fascina o mundo” (Propaganda da *Aliança Francesa* de João Pessoa. Vídeo 3. Anexo C).

(6) “Sempre te achei a garota mais bonita, mais elegante do mundo! [...] Ah! Eu achava você tão fina! Falava francês...” (Capítulo da telenovela *Insensato coração*. Exibido em maio de 2011. Vídeo 4. Anexo D).

(7) “Mãe, mãe! Natalie tá em Paris pô! Ninguém sofre em Paris mãe...pô! Sofre aqui...pegando busão...tá louco! Fui...” (Capítulos da telenovela *Insensato coração*. Exibido em junho de 2011. Vídeo 7. Anexo F).

Poderíamos discorrer páginas com enunciados que representam a língua e a cultura francesas como algo que fascina o mundo, isto é, a França surge como a nação-modelo. Todavia, selecionamos os sete enunciados que podem, embora materializados em superfícies distintas e com objetivos diversos, ser representativos desse discurso que enaltece a identidade desse país e o faz ocupar esse lugar de destaque na sociedade brasileira.

Como já dissemos em vários momentos, as entrevistas constituem nosso objeto e *corpus* de pesquisa, no entanto os demais objetos são trazidos como outros lugares de manifestação de discursos sobre a França e a língua francesa e que se fazem ecoar, por trazerem discursos que atravessam e constituem os enunciados dos sujeitos da educação analisados.

Vimos delinear-se a identidade nacional, seja nas afirmações contidas nos livros, nas revistas, nas telenovelas ou nas propagandas de escolas de língua francesa ou nos comentários presentes em todos os enunciados. Nesse cenário em que figura um país ideal, a cultura francesa é caracterizada como aquela que mais influenciou a cultura brasileira “nas artes, na cultura, na filosofia, no pensamento republicano e até mesmo na política e no comportamento” (excerto 1) e que teve “a formação da *intelligentsia* brasileira sobre suas bases” (excerto 2).

A identidade da língua é caracterizada como aquela que confere charme ao seu falante, já que “em francês tudo fica mais charmoso” (excerto 4) e como aquela que supostamente lhe confere status e distinção não somente em nossa sociedade, mas no mundo: “melhore sua imagem, com a língua e a cultura que fascina o mundo” (excerto 5). Para ser “refinado”, basta aprender francês: “Ah! Eu achava você tão fina! Falava francês” (excerto 6). No país das *Maravilhas* ou modelo de cidadania ninguém pode mesmo sofrer “ninguém sofre em Paris mãe...pô! Sofre aqui...pegando busão...”

(excerto 7). Tais representações da língua e da cultura francesas, presentes na memória social, são resgatadas para caracterizar a identidade nacional desse país como o país da revolução, o país dos intelectuais, o berço da cultura, a nação modelo, enfim.

Nem precisamos de uma leitura muito minuciosa para percebermos que nos discursos dos discentes, esses enunciados são repetidos e mesmo reatualizados, produzindo novos sentidos, já que são reativados em outro espaço institucional por posições sujeito diferentes das expostas acima, como nos recortes a seguir:

(1) “[...] enfim, vai aparecer os...os vinhos, as regiões, a forma como se é, se é tratado um ao outro lá, sempre por “vous”...aquela coisa bem formal...educada, né...” (A).

(2) “O que eu mais gosto nas aulas de francês? C’est parler, falar. Falar francês eu acho...falar em francês acho bem interessante e uma coisa necessária” (A).

(3) “Eu...gostei muito duma música né? da...de uma cantora chamada Ingrid, de origem italiana, mas que canta em francês [...] Eu sempre gostei muito do...de países estrangeiros, mas após escutar a música realmente e conhe...e comecei a conhecer toda a cultura francesa foi que eu realmente me apaixonei pela cultura, pela língua e decidi seguir essa carreira” (D).

(4) “Pra mim é poder interagir com o mundo. Ter melhores conhecimentos e...aprendendo uma outra língua, principalmente o francês...uma língua neolatina, você acaba também aprendendo sobre a sua língua” (D).

A identidade do país do “refinamento” é confirmada pelo sujeito que diz: “aquela coisa bem formal...educada, né..” (excerto 1). Pressupõe-se que não há pessoas que se tratam informalmente. O dia a dia dos franceses é sempre uma *finesse*. Para o sujeito do excerto 2, falar francês é “bem interessante e uma coisa necessária”.

Realmente, tudo em francês fica mais charmoso, pois para esse acadêmico bastou o fato de escutar uma música em francês, sem nem mesmo conhecer o idioma, que a paixão pela língua nasceu instantaneamente incitando-lhe a ir em busca do aprendizado do idioma: “Eu sempre gostei muito do...de países estrangeiros, mas após escutar a música realmente e conhe...e comecei a conhecer toda a cultura francesa foi que eu realmente me apaixonei pela cultura, pela língua e decidi seguir essa carreira” (excerto 3).

No último excerto, não basta para o sujeito aprender uma língua estrangeira qualquer, essa língua precisa ser a língua francesa “aprendendo uma outra língua, principalmente o francês” (excerto 4). Embora ele se justifique ao dizer que o francês é uma língua latina e por isso tenha semelhanças com sua língua materna, o uso do advérbio “principalmente” dá destaque para esse idioma que não é o único de origem latina, como sabemos, isto é, por que não o italiano ou o espanhol, por exemplo?

Os recortes apresentados desde o início de nossas análises permitem visualizar a representação da identidade nacional francesa. Os enunciados podem ser repetidos inúmeras vezes, mas eles estão inseridos em um “regime complexo de instituições materiais”. Mesmo que os discursos dos discentes estejam povoados de outros discursos como acabamos de ver, eles são únicos. Entendemos que todos os discursos que enaltecem a identidade francesa apareceram em suportes distintos o que dá visibilidade para enunciados singulares, já que sua identidade varia de acordo com um regime complexo de instituições materiais.

O enunciado foi considerado por nós como fato de discurso o que nos permitiu historicizá-lo e inseri-lo em um feixe de relações de saber e de poder sobre a língua e cultura francesas. Nessa perspectiva pudemos compreender que devemos aceitar a impossibilidade de nos reconstruirmos integralmente, como sujeito, a partir da história.

Tudo o que os discentes disseram não foi apreendido como “verdade” como que um documento que atesta um fato. Se assim o fosse, estaríamos corroborando para a perpetuação de um passado idealizado a respeito a essa língua e cultura. Mas tudo o que disseram, acreditamos ter deixado claro, foi interpretado historicamente.

Para Gore (2008, p. 10), todos os discursos podem ser vistos como regimes de verdade se considerarmos que a verdade e o poder estão ligados numa relação circular. Como nos ensina Foucault (1984), não se trata de libertar a verdade do poder já que a própria verdade é poder, mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia sejam sociais, econômicas, culturais, no interior das quais ela funciona.

Isso nos autoriza pensar nas práticas discursivas concernentes à língua e cultura francesas veiculadas pela mídia, pelos livros didáticos e pelos professores. Nestas práticas a França aparece como o país das vitórias, dos intelectuais, da unidade linguística (país de um só povo onde se fala a mesma língua, sem dialetos, regionalismos etc.); nessa relação de um saber sobre a França com o poder das práticas

discursivas sobre o sujeito, instaura-se uma verdade, isto é, o sujeito-aluno apreende esses discursos como únicos e verdadeiros.

O estudante é atravessado, como requer a memória coletiva, por discursos que retomam outros preexistentes, reafirmando a identidade nacional já cristalizada. Apoiam-se, enfim, em uma memória social operada por uma imagem que segundo Davallon (1999, p. 27), representa a realidade, mas pode também conservar a força das relações sociais.

Evidenciamos que as práticas discursivas veiculadas pela mídia, pelos livros didáticos e pelos professores, produzem saberes ao mesmo tempo em que exercem poder e conduzem comportamentos. O sujeito da educação por sua vez, estando vinculado a uma instituição, neste caso a Universidade Estadual de Maringá, torna-se sujeito dessa relação saber-poder, constituindo sua subjetividade. Lembrando que os professores, eles mesmos, também sofrem determinações dessas práticas, uma vez que não são origem de seus discursos.

Larrosa (1994), numa perspectiva foucaultiana, afirma que não devemos considerar as práticas pedagógicas como mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia ou da autodeterminação, mas como mecanismos de produção da experiência de si. No entanto o autor salienta que se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, ela precisa ser também algo que deve ser transmitido e aprendido. Assim, toda cultura tem seu repertório de modos de experiência de si que por consequência impõe esse repertório a cada novo membro dessa cultura, ou seja, o sujeito deverá aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório.

Apropriando-nos da reflexão do autor, a Educação, ao mesmo tempo em que constroi e transmite uma experiência objetiva do mundo exterior, deve construir e transmitir a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como sujeitos. Trata-se, portanto, de produzir e mediar certas formas de subjetivação.

Temos então que os modos pelos quais nos tornamos sujeitos ou os modos de subjetivação se desenvolvem historicamente como práticas de si e a subjetividade está envolvido nesse processo de subjetivação:

É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; [...] não existe constituição do sujeito moral sem ‘modos de subjetivação’, sem uma ‘ascética’ ou sem ‘práticas de si’ que as apoiem (FOUCAULT, 1984, p. 28).

Articulando as afirmações de Michel Foucault (1984) com as considerações de Larrosa (1994), podemos pensar o espaço acadêmico assim como a mídia como um espaço onde vemos cotidianamente esses processos de subjetivação, ora como técnica de dominação para determinar e controlar comportamentos alheios ora como prática de autogoverno. A prática desse pensamento vem ao encontro do nosso objetivo no tocante à temática do imaginário do estudante de língua francesa sobre a França, pois é através de uma prática de subjetivação, aqui em um sentido positivo, que apreendemos sua subjetividade, visto que segundo Larrosa (1994), um dispositivo pedagógico seria qualquer lugar onde se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo.

Consoante a essa ideia, Fischer (2002) explica que a subjetividade está diretamente relacionada com as experiências que o sujeito faz de si mesmo quando ele busca a verdade em que é fundamental a relação consigo. Assim podemos ver essas experiências também em exercícios propostos em espaços institucionais específicos; isso justifica nosso procedimento nesta pesquisa, ao propormos um questionário convidando o sujeito a observar-se, a reconhecer-se como um lugar de saber em que se produziria a verdade.

A verdade é deste mundo, disse Foucault (2006). Nele é produzida e nele produz efeitos. Nós acolhemos determinados discursos e normalmente os fazemos funcionar como verdadeiros. O cuidado, porém, que se deve tomar ao considerar determinados discursos como verdadeiros é de suma importância. O sujeito para chegar a sua verdade passa pelo processo de subjetivação. No caso em pauta, os sujeitos da educação por nós entrevistados, são ora subjetivados ora objetivados pelos discursos correntes acerca da representação da cultura francesa.

Nesse âmbito, entendemos a representação nacional francesa como uma heterotopia. Como tal, ela funciona como o espaço “outro” de compensação. Nas sequências discursivas analisadas, pudemos observar a construção de um espaço perfeito, quando relacionado ao espaço real em que o sujeito vive de fato e que seria

desorganizado e confuso. Ou ainda como assevera Fernandes (2006, p. 283), “trata-se da manifestação de uma subjetividade sócio-histórica na forma de linguagem, que possibilita a construção dos espaços”; isto é, uma exterioridade constitutiva da subjetividade do sujeito discursivo cujos sentidos são decorrentes da posição-sujeito delineada histórica e culturalmente. Tais práticas discursivas acerca dessa cultura possibilitam a constituição do sujeito que aprende o francês. Dito de outro modo, essas práticas possibilitam a produção de uma dada subjetividade.

Como vimos, o sujeito é constituído no e pelo discurso. Há, portanto, uma relação intrínseca entre a representação nacional francesa e a subjetividade do estudante de francês da Universidade Estadual de Maringá.

Nesta experiência de si, proposta pela entrevista, percebemos o encantamento desses sujeitos pela outra cultura. A representação apreendida, neste contexto, como heterotopia, funciona, como já dissemos, como o espaço outro de compensação, já que eles construíram em seus discursos uma utopia que só é possível a concretização sendo realizada neste espaço outro, real e perfeito que vemos em seus enunciados.

As utopias são marcadas pela conotação do impossível, logo nasce o desejo de criar um espaço outro, libertário. Podemos, talvez, falar em heterotopia do “eu”, quando sua identidade é transitória, isto é, oscila entre seu espaço real e o espaço outro.

3.4.1 A língua e a Cultura francesas nos discursos dos docentes

A partir da representação da língua e da cultura francesas nos discursos dos acadêmicos de Letras da Universidade Estadual de Maringá, conseguimos confirmar nossa hipótese inicial acerca da evidência do discurso que enaltece a identidade nacional francesa. Ao construírem representações sociais particulares da língua que aprendem, o sujeito da educação criou, graças à linguagem, um espaço ideal e perfeito no qual figuram essa língua e essa cultura, o que deu visibilidade a um discurso que supervaloriza a identidade nacional francesa.

Tal representação foi por nós interpretada como uma heterotopia, isto é, uma utopia que pôde ser realizada graças ao espaço criado por esses acadêmicos na e pela linguagem. No entanto, é um lugar sem lugar, como um espelho que o sujeito se vê “lá”

onde ele não está. A cultura e a língua francesas, nessa perspectiva, deixam de ser o que realmente são para ser aquilo que elas significam para esses sujeitos. Houve, dessa forma, um deslocamento de uma França, tal qual é, para um lugar outro, perfeito, construído em seus discursos.

Pudemos constatar, também, as práticas discursivas acerca dessa língua e cultura dispersas no tempo e no espaço e, que ainda assim, possibilitaram a constatação de dada regularidade discursiva acerca do referencial o que resultou em uma formação discursiva que por sua vez, congrega um dado arquivo sobre a língua e a cultura francesas.

Verificamos que seus discursos sofreram determinações de práticas discursivas oriundas das mais diversas fontes como das mídias em geral, dos livros didáticos ou das representações particulares de seus professores de francês. São discursos que funcionam, dentre outros fatores obviamente, como dispositivos de poder. É um poder percebido como um conjunto de mecanismos que incide e atua sobre a vida, ou seja, incide diretamente sobre os modos como se constituem os sujeitos.

Os discursos promoveram o processo de individualização à medida que constituíram os sujeitos frente a determinadas finalidades. O lugar vacante e a ausência de sujeito nos enunciados pode ser um dentre os processos de individualização discursiva, já que nos enunciados referendados a ausência de um sujeito determinado e específico somente pôde ser preenchida graças à adequação do indivíduo para ocupá-lo.

Essas constatações nos fazem pensar no tabu do objeto de que falava Foucault (2006). Quando os objetos discursivos são tomados como tabus necessitam ser, para serem proferidos, readequados e até individualizados conforme dada necessidade. A forma ritualística, tal como ocorria na Grécia, não se efetiva nos dias de hoje como única condição para a verdade discursiva, explicam Martinez e Hack (2010), mas “as ritualizações discursivas fazem-se presentes ainda na atualidade”, continuam os autores. O ritual faz-se presente nos chamados “templos de verdade”, como as universidades, as mídias, por exemplo. Ele está também presente na articulação dos gestos e posturas discursivas, assim como na autenticação de quem fala, sendo, por esta razão, indispensável à autenticação da verdade (MARTINEZ; HACK, 2010, p. 395).

Quando nos reportamos às universidades e às mídias como “templos de verdade”, queremos dizer, pautados nas reflexões de Martinez e Hack (2010, p. 395),

que instituições, através de determinadas construções discursivas, transformam o indivíduo em portador de um discurso válido e legítimo. Os sujeitos da educação por nós entrevistados são objetivados por esses discursos que os constroem como sujeitos por mecanismos e por processos que advêm de forças que lhes são externas.

Todavia, onde há poder, há resistência. Os discursos correntes os quais congregam o arquivo, a partir do acúmulo dos enunciados aqui tratados, nem sempre foram acolhidos passivamente como foi demonstrado em vários momentos. Mas, foi na incompletude da linguagem que pudemos verificar que a subjetividade do estudante de francês oscilou por várias vezes. Embora resistentes a determinados discursos, em suas sequências discursivas pudemos contemplar um sentimento de inferioridade do sujeito frente ao outro quando demonstraram ter internalizado um discurso homogêneo e quase sempre positivo sobre o país.

Eles não só expressaram o que acreditam ser o outro como acabaram por expressar seu conflito com a própria identidade, uma vez que viram a si próprios. Como afirmou Bauman (2005, p. 48), é a identidade que se movimenta na ambivalência unidade *versus* diferença. Ou, Fernandes (2006, p. 112-113), para quem o sujeito e sua identidade estão sempre em movimento e cada lugar ocupado por ele nessa “movência”, aponta para o outro de si. Aí já não são mais objetivados no e pelo discurso, mas subjetivados, já que são construídos como sujeitos que agem sobre si mesmos. Esses processos de subjetivação criam modos de existência. Na interioridade do sujeito apreende-se a exterioridade do processo de objetivação, logo dando nascimento ao outro de si mesmo.

É sob esse mirante, portanto, que nos debruçamos, a partir de agora, sobre os discursos dos docentes de língua francesa da Universidade Estadual de Maringá no intuito de apreender suas representações concernentes à língua e à cultura que ensinam e como estas, na superfície da linguagem, constituem sua subjetividade.

Foram realizadas entrevistas com cinco professores de francês do curso de Letras dessa instituição. As cinco entrevistas foram gravadas em formato MP3 e transcritas neste trabalho, conforme anexos. Os sujeitos entrevistados têm experiências distintas se considerarmos que seu tempo de atuação na área de ensino de francês varia entre menor ou maior tempo. Isso permitiu verificar que as impressões nem sempre são as mesmas para indivíduos que têm menor ou maior grau de intimidade com língua alvo.

Preparamos, inicialmente, onze questões para nossa entrevista. No entanto, como se tratou de uma entrevista semi-estruturada, houve acréscimo ou exclusão de algumas questões de acordo com o andamento da conversa. As principais perguntas foram:

- 1) Você é professor(a) de língua francesa há quanto tempo?
- 2) Por que escolheu o francês como língua estrangeira?
- 3) Você já foi à França? Se sim, por quanto tempo permaneceu no país?
- 4) Sua ida a esse país alterou, em algum aspecto, suas impressões?
- 5) O que a França representa, hoje, para você?
- 6) Como professor(a), você costuma falar sobre o país em suas aulas?
- 7) Como você o apresenta aos seus alunos? Que aspectos costuma destacar?
- 8) O que é, para você, conhecer “bem” uma língua estrangeira?
- 9) Quando foi aprendiz desse idioma o que considerava mais relevante: ler, escrever, compreender ou falar? E como professor (a)? Por quê?
- 10) Relate sua experiência como falante e professor desse idioma.
- 11) O que você pensa a respeito dos livros didáticos de francês disponíveis no Brasil? Como você apreende a língua e a cultura apresentadas nesses materiais?

Assim como na seção anterior, optamos por eleger, dentre as onze questões, três que, no nosso entendimento, respondem ao nosso principal objetivo, que consiste em compreender como se constitui, discursivamente, a subjetividade do professor de língua francesa a partir de suas representações da língua e da cultura que ensinam o que não impede, obviamente, que nos reportemos a outros recortes de suas enunciações quando se fizer necessário. Assim, as questões escolhidas foram: 1) Por que escolheu o francês como língua estrangeira? 2) Como professor(a), você costuma falar sobre o país em suas aulas? Que aspectos costuma destacar? E, 3) O que a França representa, hoje, para você?

Vale ressaltar que dos cinco docentes entrevistados, três já estiveram na França, o que pressupõe, ainda que ilusoriamente, representações distintas dos demais. Vejamos o que responderam à primeira questão:

(1) “Bom...quando eu era adolescente, na verdade eu passei por uma verdadeira crise de dúvida. Eu tinha...eu sabia que eu gostava de línguas...que eu gostaria de aprender línguas, mas eu fiquei em dúvida quanto ao inglês e o francês. O que me fez entrar nessa dúvida era o fato de que realmente inglês era uma língua muito fala...é muito... assim...que oferecia possibilidade de trabalho e...que era uma língua assim...utilizada no comércio, etc., e... a língua que todo mundo acha que você tem que saber, de uma certa forma; e francês... era o lado e...bom, o inglês era o lado racional que visava então a pensar na minha sobrevivência, em como seria minha profissão, minhas condições de encontrar um emprego. O francês foi mais por uma relação...representa o lado oposto, o lado passional, representou e representa. Então...passional porque quando eu era adolescente, eu ouvi francês pela primeira vez no rádio...uma música...eu fiquei apaixonado no...instantaneamente e aí eu...foi nesse momento que eu decidi: é isso que eu quero saber, é isso que eu quero fazer.Então...depois de um certo embate sobre isso, sobre essa escolha...que eu deveria escolher como profissão me optar pelo coração, pelas minhas emoções, pelo gosto, pelo...amor, digamos assim. E aí, foi o que me fez pensar mais nesse aspecto da minha vida... de realização pessoal do que realização de outro tipo...e aí, isso me levou a escolher o francês” (E).

(2) “Eu escolhi a língua francesa por se tratar de uma língua que eu...é... gostei muito desde a graduação. Já na graduação em Letras-Francês...Português-Francês...é...eu comecei a participar de projeto de língua francesa e... a... escrever sobre o ensino e aprendizagem da língua francesa é...a partir de então eu comecei a dar aulas também particulares, né?, antes de... terminar a graduação e...é...vi que era uma área que eu gostaria muito de... é...desenvolver os trabalhos, tanto pra ensinar quanto pra pesquisar também, tanto é que até hoje eu ensino e pesquisei o ensino e aprendizagem de língua francesa” (F).

(3) “Por paixão” (G).

(4) “Bom, o...o...a minha escolha pelo francês aconteceu meio ao acaso porque eu não tinha assim muito...não achava que tivesse muita habilidade para aprender línguas estrangeiras porque meu contato com a língua inglesa foi muito frustrante...então eu tinha assim... a impressão de que eu não seria boa falante de línguas. Quando eu comecei a estudar francês na universidade é...eu me apaixonei pela língua... né...e eu escolhi francês na verdade...eu não escolhi francês, eu fui escolhida pelo francês porque eu fazia é...o curso de Letras há seis meses... tinha pensado em desistir e voltei e...me...sugeriram vir ao departamento pra saber o que seguir porque o curso estava mudando de semestral para anual. Nesse dia eu encontrei no corredor essa mesma professora que foi minha primeira professora, a Aglaé, e ela disse assim: “você tem que fazer francês!”...daí eu falei: “Mas o que é francês, né? Como que é essa língua?”. E aí, eu...ela me convenceu. E aí eu fui pra sala de aula e... fui me apaixonando pela língua. Então na verdade acho que eu fui escolhida, né?” (H).

(5) “Essa é uma pergunta que eu me faço sempre...se fui eu quem escolheu o francês ou se foi o francês que me escolheu...é...quando a gente tá na graduação, pelo menos a graduação que eu fiz, foi uma graduação em que... a gente podia escolher duas línguas estrangeiras pra começar o curso e a partir do terceiro ano a gente decidia qual das duas a gente queria continuar.

No meu caso era francês e alemão...como eu percebi que o alemão demandava um pouco mais de tempo pra...pra o aprendizado do que o francês, no meu caso, porque eu já tinha começado a estudar o francês antes de entrar na universidade...eu dei continuidade ao francês...não só por isso, mas também porque eu encontrei ,na área de francês, professores que...hããã... me incentivaram a continuar na área, né...me convidaram pra fazer parte de projetos de pesquisa e coisas do tipo. Então foi...foi...crucial o fato de eu ter sido convidado a participar de uma área de francês. Hãã...então...em que os professores diziam pra mim que eu tinha jeito pra “coisa”: “não, você tem condições de ser professor de francês”. Então, esse incentivo...primeiro o convite, depois o incentivo, acabaram me...me trazendo para a área de francês, então não foi uma decisão consciente tomada antes de entrar na universidade como muitos fazem, né...então...a minha...a minha escolha pelo francês, ela se deu ao longo do curso” (I).

Qualquer indivíduo poderia estar na base desses excertos acima descritos. No entanto, é justamente por lhes atribuirmos uma posição sujeito que os mesmos tornam-se enunciados. Sabemos que um arquivo, ou seja, o “lugar onde se torna possível pensar as práticas discursivas de uma sociedade” como afirmou Sargentini (2004, p. 91), congrega sentidos advindos dos mais diversos textos, ditos ou escritos, acerca de um tema, de um acontecimento ou de um trajeto temático.

Coadunando com a concepção da Nova História de que havendo vestígios da passagem do homem e sua marca de vida, haveria história, analisamos nosso arquivo de modo a considerar as diferentes formas de produção de discurso, atribuindo ao sujeito um papel ativo, daí nossa compreensão de que um arquivo não deve ser dado *a priori*, como esclareceu Sargentini (2004, p. 91).

Nesse cenário, o lugar determinado e vazio desses enunciados pôde ser ocupado por esses sujeitos da educação que estão envolvidos diretamente com a língua a qual ora ensinam ora aprendem. Vejamos como sua posição sujeito caracteriza seus discursos.

O primeiro fator que nos chamou atenção na maioria dos enunciados descritos é a “vontade de verdade” que permeia seus discursos. Os sujeitos entrevistados fizeram questão de explicar minuciosamente o porquê de sua opção pelo idioma francês, como se quisessem afirmar para si próprios que fizeram a escolha correta. Deleuze (1988, p. 111) ao asseverar que a forma mais geral de relação consigo é estabelecida frente “ao afeto de si para consigo, ou a força dobrada, vergada”, nos fez pensar nesses sujeitos em suas relações consigo.

Podemos falar, talvez, de uma relação de poder que se instaura em cada voz, pois para a maioria deles, o fato de não render-se ao inglês ou a outro idioma lhes tornam sujeitos “poderosos” e “conscientes” de sua escolha. Em praticamente todos os

enunciados há, explicitamente ou não, a recusa por um idioma dominante, leia-se inglês, como podemos constatar nestes recortes: “O que me fez entrar nessa dúvida era o fato de que realmente inglês era uma língua muito fala...é muito... assim...que oferecia possibilidade de trabalho e...que era uma língua assim...utilizada no comércio, etc., e... a língua que todo mundo acha que você tem que saber, de uma certa forma” (excerto 1), “porque meu contato com a língua inglesa foi muito frustrante...então eu tinha assim... a impressão de que eu não seria boa falante de línguas”, (excerto 4) e “como eu percebi que o alemão demandava um pouco mais de tempo pra...pra o aprendizado do que o francês” (excerto 5).

Para o sujeito do excerto 1, o fato de a “sociedade” de um modo geral, cobrar que se falasse a língua do “comércio” e aí pressupomos a língua que lhe permitisse sobreviver, levou-o a uma crise de dúvida: “Bom...quando eu era adolescente, na verdade eu passei por uma verdadeira crise de dúvida”. Vemos aí o exercício de um poder disciplinar sobre o corpo daquele que quer e precisa aprender uma língua estrangeira, mas esta deve ser aquela imposta pelos poderes político e econômico.

O excerto 4 nos permite inferir que a língua francesa não seria sua opção de estudos, já que para ele: “meu contato com a língua inglesa foi muito frustrante então eu tinha assim... a impressão de que eu não seria boa falante de línguas”. A frustração advinda do contato com a língua inglesa pode ter ocorrido por vários fatores, dentre os quais, a imposição dessa língua no mercado de trabalho e, por conseguinte, a obrigatoriedade do seu aprendizado no espaço escolar desde a década de 1940, ou simplesmente, pelos insucessos no aprendizado, o que pode ter contribuído para certo bloqueio nesse sujeito quanto ao contato com línguas estrangeiras, de um modo geral. De qualquer modo, não podemos deixar de perceber aí, mais uma vez, relações de forças que incidem sobre esse corpo.

No caso do sujeito do excerto 5, há oscilação na tomada de decisão quanto à escolha do idioma: “Essa é uma pergunta que eu me faço sempre...se fui eu quem escolheu o francês ou se foi o francês que me escolheu...”. O sujeito deixa pressupor que caso o alemão não exigisse um período maior de estudos, seria esse o idioma escolhido: “como eu percebi que o alemão demandava um pouco mais de tempo pra...pra o aprendizado do que o francês...”. Com o mundo cada vez mais globalizado, podemos depreender desse recorte que o indivíduo estava em busca de um curso que lhe possibilitasse entrar para o mercado de trabalho o mais breve possível e a língua

francesa, que demandava menos tempo para o aprendizado, lhe possibilitaria esse acesso. No entanto, ao afirmar que sua opção pelo francês deu-se por conta, também, do prévio conhecimento da língua nos autoriza dizer que o idioma foi, pelo menos em algum momento, sua primeira opção, já que não seria seu primeiro contato com ele como textualizado pelo substantivo *continuidade*: “eu dei continuidade ao francês...”.

Não deixemos de considerar, porém, outras razões além das inferidas anteriormente, as quais motivaram esse sujeito a se decidir pela língua francesa: “não só por isso, mas também porque eu encontrei ,na área de francês, professores que...hããã... me incentivaram a continuar na área, né...me convidaram pra fazer parte de projetos de pesquisa e coisas do tipo [...] foi...crucial o fato de eu ter sido convidado a participar de uma área de francês”. Para ele, sua escolha não foi consciente, já que não optou pelo idioma antes do início do curso.

Ao contrário dos discursos dos acadêmicos nos quais, em um primeiro momento, a língua francesa configurava-se como *utilitarista*, já que lhes imprimiria *status*, elegância, cultura, enriquecendo seus currículos, para os docentes mesmo para aqueles em que ela não foi primeira opção, a escolha pela língua francesa foi mais de ordem passional. Vejamos o que disseram:

(1) “O francês foi mais por uma relação...representa o lado oposto, o lado passional, representou e representa. Então...passional porque quando eu era adolescente, eu ouvi francês pela primeira vez no rádio...uma música...eu fiquei apaixonado no...instantaneamente e aí eu...foi nesse momento que eu decidi: é isso que eu quero saber, é isso que eu quero fazer [...] E aí, foi o que me fez pensar mais nesse aspecto da minha vida... de realização pessoal do que realização de outro tipo...e aí, isso me levou a escolher o francês” (E).

(2) “Eu escolhi a língua francesa por se tratar de uma língua que eu...é... gostei muito desde a graduação [...]tanto é que até hoje eu ensino e pesquiso o ensino e aprendizagem de língua francesa” (F).

(3) “Por paixão” (G).

(4) “E aí eu fui pra sala de aula e... fui me apaixonando pela língua. Então na verdade acho que eu fui escolhida, né?” (H).

(5) “[...] então...em que os professores diziam pra mim que eu tinha jeito pra ‘coisa’: ‘não, você tem condições de ser professor de francês’ (I).

O fato de ter jeito “pra coisa” e de ter condições de ser professor de francês pode ser visto como, no mínimo, certo gosto pela língua, como no caso do sujeito do excerto 5. Assim como para esse sujeito, para o docente do excerto 4, foi também o incentivo de professores que o fizeram estudar a língua. Em ambos os casos, a subjetividade foi se delineando por uma relação de afetividade seja com a língua seja com professores dessa língua.

Quanto aos primeiro e terceiro excertos vemos explicitamente a paixão pela língua como fator decisivo para a escolha do idioma, como salientaram estes entrevistados: “E aí, foi o que me fez pensar mais nesse aspecto da minha vida... de realização pessoal do que realização de outro tipo...e aí, isso me levou a escolher o francês” e “Por paixão”, respectivamente.

O docente do excerto 2, embora tenha escolhido o idioma francês para ensinar pela razão explicitada em seu enunciado, disse em outro momento de nossa entrevista que o curso de Letras não foi sua primeira opção:

“É...eu pass...eu tive conhecimento da língua francesa na graduação. Antes... eu não tive nenhum contato com a língua francesa e o fato de ter escolhido a língua francesa na graduação...é... foi meio que...ah... coincidência porque foi... o curso de Letras foi optativo, não foi o curso que eu...é...prestei, que eu escolhi no...no vestibular. Aí, então, como a... eu não passei pro curso que eu tinha prestado e aí...é... eu fiz a re-opção pro curso de Letras...aí havia...tinha mais cursos: tinha... Geografia,tinha História e, mas aí den...dentre, dentro dos cursos que eu podia escolher, eu escolhi a... o Letras-Francês até porque daí tinha a língua francesa também, daí como eu sempre gostei de língua estrangeira, por isso que eu optei daí Letras-Francês” (F).

A escolha pelo curso de Letras com habilitação em francês não se deu, pelo menos não explicitamente, pelo gosto à língua francesa, mas pelo fato de se estudar uma língua estrangeira que poderia ser qualquer outra como podemos pressupor: “Letras-

Francês até porque daí tinha a língua francesa também, daí como eu sempre gostei de língua estrangeira, por isso que eu optei daí Letras-Francês”. Nesse caso também há uma relação de afetividade que atravessa esse sujeito, pois ao começar a estudar o idioma acabou por tomar “gosto” e por essa razão, a atuar profissionalmente no ensino da língua francesa: “gostei muito desde a graduação [...] tanto é que até hoje eu ensino e pesquiso o ensino e aprendizagem de língua francesa”.

Nesse âmbito devemos “olhar” esses sujeitos a partir das técnicas que edificam seus saberes. Nossa preocupação, todavia, não tem como objeto buscar a verdade do ser, mas compreender os processos, as técnicas, as forças que, atravessadas pela história, constroem os discursos e constituem os sujeitos nos moldes das análises foucaultinas. Dentre os usos do sentido histórico, no sacrificial e destruidor da verdade a análise histórica do grande “querer-saber” que nos persegue permite constatar que não há conhecimento fora da “injustiça”, ensina Foucault (2008, p. 280). Injustiça, pois que não há no conhecimento, em si mesmo, uma verdade ou um fundamento do verdadeiro.

Vejamos o que os docentes responderam à segunda questão: Você costuma falar sobre o país em suas aulas? Que aspectos costuma destacar?

(1) “Sim...eu falo. To...é...sempre que posso e com mais frequência do que antes de ir à França... porque a visita ao país é fundamental pra você realmente poder falar dos aspectos culturais da sociedade. Não fiquei tanto tempo a ponto de falar como eu gostaria...de detalhes, mas eu sempre faço referência, então...à...ao que eu sei... e ao que sei por experiência e ao que eu sei, lendo. Geralmente a gente fala com mais confiança naquilo que sabe por experiência própria...e eu faço questão...ah... nas aulas, eu dedico sempre, no terceiro ano, aulas específicas pra tratar das questões culturais, históricas...então...geografia da França, divisão administrativa...sobre as...os potenciais econômicos e sociais de cada região...tudo isso eu fa...eu acho que é fundamental porque aprender o francês simplesmente sem a re...alusão à cultura, à sociedade...acho que fica um ensino meio incompleto... e o aluno sempre espera. São esses elementos culturais, elementos de...do...lado social, do lado cultural que despertam mais o interesse pela língua e...não só interesse pela língua mas o gosto...por ela” (E).

(2) “É...esse é um assunto inevitável, né? Os alunos sempre perguntam como que se faz “isso”...como se diz “isso”...como que “isso” é feito na França, por que que tal coisa não é feita em...na França, por que que eles são “assim”? Então a gente sempre tem que descrever alguns aspectos culturais da França. Eu me lembro que eu passei, certa vez, por um momento constrangedor quando eu...falava sobre um aspecto francês, uma...tipo uma descrição sobre... um prédio francês que não havia um...uma determina...um determinado aspecto na cul...na construção do prédio. Aí teve uma aluna que...é... olhou bem pra mim e perguntou: “professor, é...esse conhecimento que o senhor tem acerca da cultura da França é só dos li...vem só dos livros, o senhor... porque o senhor nunca foi lá?”. Ela...acho que sabia que eu nunca tinha ido

lá...já tinha me perguntado...e aí então eu fiquei até um pouco constrangido, né?, porque...parec...num primeiro momento pareceu meio incoerente né? a aluna per...fazer essa pergunta né? como que eu posso falar de uma coisa...acho que eu tava falando com tanta propriedade, aí ela pensou, né: “ué...mas como que ele pode falar com tanta propriedade se ele nunca foi pra lá?”. Mas, esse conhecimento que a gente tem também vem... da... cu.... própria curiosidade, a gente sempre é...é...é...ouviu com atenção o...tudo o que os...as pessoas que moraram lá, os franceses que vêm de lá, o que eles dizem, como que funciona lá...eu sempre tive essa... curiosidade e essa observação. Então, daí naquele momento acho que a aluna pensou...se questionou, né? “como que o professor pode falar assim...parece que ele até foi lá...”, né?. Mas, enfim... deu tudo certo (risos)” (F).

(3) “Bastante. Mas evito dizer que é o melhor país. Mostro a qualidade política [...]Tento mostrar a França como qualquer outro país que tem sua importância. Digo que a França é o centro da arte e da cultura” (G).

(4) “Normalmente quando a gente trabalha com a língua francesa, é assim...inquestionável o trabalhar com a cultura, com os hábitos, com a história, com os monumentos, né...porque como você vai tratar de um...às vezes de um vocabulário...esse vocabulário remete a várias questões que são culturais. Então...em todas as aulas você faz isso. Em alguns momentos, a gente tem que...é... pesquisar sobre isso porque a gente não sabe tudo sobre a cultura, sobre a língua, sobre as origens, sobre a história. Mas, em todas as aulas, pelo menos alguma coisa a gente fala sobre cultura francesa...sobre como os franceses vivem, como eles é...cultuam as suas coisas, né...aquilo que eles têm de mais bonito, é...como são preservados os monumentos, quais são esses monumentos, como são, por exemplo, a...a.. constituídas as questões mesmo administrativas, né...de...das regiões, dos departamentos, das cidades, né...das “Communes”, então...tudo isso vem à tona em todas as aulas. A única questão é que sempre a gente tem que...buscar. Todos os dias a gente tem que buscar, mas a gente todo dia tem que falar sobre cultura” (H).

(5) “Sim, falo..hammm...por meio daquilo que eu leio, que eu vejo na Tv, nos filmes e também daquilo que os próprios franceses contam, comentam. Eu tenho contato com franceses por meio do MSN...é...que são meus amigos que eu fiz aqui no Brasil. Um deles agora não...não mora mais nem na França, ele agora foi pra China, mas continua sendo francês mesmo assim e um outro que se mudou pro Brasil, mas ele passa parte do tempo aqui parte do tempo lá e...então, toda vez que eu...que eu... tenho a oportunidade de falar sobre a França ou sobre os franceses, são coisas de segunda mão, coisas que outras pessoas me contam e...mas, sempre que há oportunidade, falo sim... de cultura ou coisas vistas ou aprendidas, afinal de contas os materiais didáticos que a gente tem com relação à cultura, enfim... eles são com esse objetivo [...]Normalmente eu procuro destacar aquilo que é diferente do que a gente vive no Brasil...é...alguns...alguns tipos de comportamento, algum...alguns tipos de opinião e também...a...desmistificar alguns, alguns preconceitos, não é?...porque todo aluno faz a fa...todo aluno não mas, toda turma tem sempre um que faz a fatídica pergunta: “eles tomam banho?” e a gente precisa explicar com base hammm...em relatos, pelo menos no meu caso, é...como por exemplo, a ver uma cultura de país frio, de dois mil anos, então não é...é...se você for considerar a invenção do chuveiro elétrico, da...das casas calafetadas, enfim...que não é uma coisa recente para um país de dois mil anos, você tem que entender o porquê das pessoas não tomarem tanto banho quanto a gente toma, então, às vezes, a pergunta não é se o francês não

toma banho e sim se nós tomamos banho demais. Então, a ideia é sempre, no caso dos preconceitos, hamm...comparar com o que a gente...com o que a gente vive no Brasil ou então, é...trazer aquilo que é diferente do nosso, aquilo que a gente faz e que acha que é o mais normal do mundo e que todo mundo deveria fazer igual e é um...é um papel que o professor de línguas tem: dizer que não porque no seu país é normal que no país dos outros também tem que ser...hammm....e então, no caso, quando há a oportunidade de tratar, principalmente esses dois pilares têm que ser abordados: os preconceitos e as diferenças” (I).

Todos os docentes, sem exceção, confirmaram falar da cultura francesa em suas aulas. Uma síntese dos enunciados permite afirmar que falar da cultura em sala de aula é imperativo, pois não basta só estudar a língua por ela mesma, é preciso adquirir gosto por ela. Gosto que advém do estudo dos aspectos históricos, geográficos, administrativos do país (excerto 1); Os aspectos culturais precisam ser descritos uma vez que os estudantes sempre questionam a respeito (excerto 2); deve-se falar muito sobre a cultura sem que com isso se exalte o país (excerto 3); não dá para dissociar língua e cultura, logo tais aspectos são mencionados automaticamente (excerto 4) e falar de cultura é principalmente tratar dos pré-conceitos e das diferenças entre essa cultura e a sua própria.

A partir dos enunciados 2 e 4 quando os docentes, ainda que inconscientemente, demonstraram que só falam sobre a cultura porque não há como fugir, já que “esse é um assunto inevitável, né? Os alunos sempre perguntam como que se faz “isso”...como se diz “isso”...como que “isso” é feito na França, por que que tal coisa não é feita em...na França, por que que eles são “assim”? e “A única questão é que sempre a gente tem que...buscar. Todos os dias a gente tem que buscar, mas a gente todo dia tem que falar sobre cultura”, entendemos que o “ter que” falar refere-se a algo que se deve fazer ou que se acredita necessário. Essa inevitabilidade é oriunda de um discurso de autoridade, científico-pedagógico que afirma a indissociabilidade no ensino de língua dessa interface da cultura geral. Como o poder é microfísico, podemos dizer que há relações de forças incidindo sobre esses corpos, chamando-os ao “exercício” à “disciplina”.

Quanto ao que procuram destacar quando falam da cultura, para os sujeitos dos enunciados 1 e 4, os aspectos históricos, geográficos e administrativos recebem relevância. Para o sujeito do excerto 3, a relevância recai sobre o aspecto político, que não deixa de ter, a nosso ver, relações com os demais aspectos destacados pelos dois docentes citados anteriormente. Já para os docentes dos excertos 2 e 5, os aspectos são mais da ordem dos costumes e dos modos de vida dos franceses.

Constatamos a inquietude por parte de alguns dos professores entrevistados, pelo fato de falar de uma cultura com a qual não se tenha tido uma experiência própria no país de origem da língua que falam e ensinam. Embora o sujeito do primeiro enunciado tenha gozado de uma experiência na França, ele demonstra certa angústia pela simples razão de não poder descrever com riqueza de detalhes determinados aspectos dessa cultura, segundo ele: “Não fiquei tanto tempo a ponto de falar como eu gostaria...de detalhes, mas eu sempre faço referência, então...à...ao que eu sei... e ao que sei por experiência e ao que eu sei, lendo.”. Para este outro a angústia é ainda maior “Eu me lembro que eu passei, certa vez, por um momento constrangedor quando eu...falava sobre um aspecto francês, uma...tipo uma descrição sobre... um prédio francês que não havia um...uma determina...um determinado aspecto na cul...na construção do prédio. Aí teve uma aluna que...é... olhou bem pra mim e perguntou: “professor, é...esse conhecimento que o senhor tem acerca da cultura da França é só dos li...vem só dos livros, o senhor... porque o senhor nunca foi lá?” ou ainda, para este “então, toda vez que eu...que eu... tenho a oportunidade de falar sobre a França ou sobre os franceses, são coisas de segunda mão, coisas que outras pessoas me contam e...mas, sempre que há oportunidade, falo sim...”.

A movência do sujeito da qual fala Fernandes (2006), é parte integrante da subjetividade desses sujeitos da educação. As diversas posições sujeito ocupadas por esses indivíduos apontam para um outro de si mesmo. Sua identidade seria uma paródia como afirma Foucault (2005), o plural a habita ou, como observou Navarro-Barbosa (2004), “o homem surge como uma cesura no saber, como uma invenção” (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 105).

No excerto 3, graças à linguagem, já que é nela e por ela que nos constituímos, verificam-se marcas linguísticas que atestam uma incoerência interna no discurso. Embora o docente tenha o cuidado de apresentar a França como um país que tem sua importância no mundo como qualquer outro país, ele acaba por corroborar com a perpetuação de um passado idealizado no qual a França é o berço da cultura “Digo que a França é o centro da arte e da cultura”. A partir da expressão “Tento mostrar”, podemos compreender que tentou, mas impossibilitado por fatores de várias ordens, não pôde dizer que a França é um país que tem sua importância como outro qualquer, mas em vez disso, pôde garantir a partir do verbo “dizer”, que ela é o centro da arte e da cultura.

O mesmo sujeito explica que evita dizer que a França é o melhor país. Desse raciocínio podemos concluir que se a França não é o melhor país, de fato, por que razão

“evitar” dizê-lo. Ora, só se evita dizer aquilo que não se quer que seja compreendido como tal. Logo, supõe-se que para esse sujeito a França é o melhor país, mas que ele precisa “evitar” dizer isso em sala de aula.

A subjetividade do sujeito do excerto 5, experimenta constante duelo entre o “eu” e o “outro” de si próprio. É como no embate pela verdade. O estudante de francês é induzido a confrontar-se com o outro, sempre: “eu procuro destacar aquilo que é diferente do que a gente vive no Brasil...é...alguns...alguns tipos de comportamento, algum...alguns tipos de opinião e também...a...desmistificar alguns, alguns preconceitos, não é?”.

O docente do excerto 5 tem “boa vontade” quando tenta, ao traçar paralelos entre as duas culturas, explicar as diferenças entre determinados hábitos de brasileiros e de franceses. No entanto ele não problematiza a questão do pré-conceito, como por exemplo, indagar seus alunos ou a si próprio a propósito dos estereótipos acerca de uma cultura, isto é, por que determinados discursos e não outros.

Esse sujeito procura legitimar seu conhecimento acerca da cultura francesa alegando que seus saberes advêm, além de outras fontes, de relatos de pessoas nativas, como podemos constatar nesse recorte: “e também daquilo que os próprios franceses contam, comentam. Eu tenho contato com franceses por meio do MSN”. Não obstante, a partir da perspectiva dos estudos culturais, vimos que uma nação como algo unificado é uma invenção. As representações das experiências de vida oriundas dos próprios franceses podem não ser idênticas para um e para outro, visto que as nações são todas *híbridos culturais*. A questão da falta de hábito de tomar banho, já cristalizada na sociedade brasileira, não pode funcionar como parâmetro, já que nas duas sociedades há pessoas que gostam de banho com maior ou menor frequência. Logo, na tentativa de desmistificar esse mito sob a justificativa de que o frio seria rigoroso nesse país, por exemplo, o sujeito, ainda que inconsciente, coaduna com a ideia já cristalizada e reforça a crença, segundo a qual os franceses não tomam banho.

Se não nos perdemos no raciocínio, podemos concluir que os discursos correntes sobre a cultura francesa em nossa sociedade, sejam eles positivos ou negativos, também exercem poder sobre esse sujeito se consideramos que há poder no próprio discurso cujo funcionamento se dá no interior das práticas discursivas.

Se há poder, há verdade, já que esta não existe fora daquele. Há discursos que são acolhidos por um sujeito ou por uma sociedade e estes os fazem funcionar como

verdadeiros. Voltando aos “templos de verdade”, um professor ligado a um campo de saber, a um domínio associado, esse espaço institucional possui o estatuto daquele que pode dizer o que funciona como verdadeiro.

Articulando a noção de *différance* cunhada por Derrida e explicada, neste trabalho, por Vieira (2009) com o raciocínio do excerto 5, somos tentados a afirmar que as polaridades identitárias a partir das quais o docente em pauta apresenta as culturas francesa e brasileira a seus alunos criam, nesse sujeito e por que não dizer também em seus alunos, a ilusão de representações que seriam completas, isto é, *eu* sou isto e o *outro* é aquilo. O contato com outras línguas contribui para a percepção do estrangeiro que nos habita, já dizia Kristeva (1988 apud CORACINI, 2003), logo graças à incompletude da linguagem essas classificações binárias não têm lugar para existir.

O professor do excerto 5 provoca o retorno de seus alunos sobre si próprios ao fazer comparações entre as culturas, no entanto, não se cria um espaço para o questionamento da univocidade e da homogeneidade aparentes que caracteriza todo discurso, como explicou Coracini (2003, p. 198), em especial do discurso das representações aqui analisadas.

Vimos no discurso do sujeito do excerto 4 que os aspectos culturais não são dissociáveis da língua e por essa razão, ao se explicar aspectos linguísticos, reporta-se, automaticamente, a aspectos culturais dessa língua. O sujeito do excerto 2 também considera que a cultura está intrinsecamente relacionada à língua como afirmou neste enunciado: “.normalmente quando a gente entra no...no... aspecto cultural,é... se dá por um aspecto linguístico. Quando a gente está des...está falando alguma coisa, alguma explicação linguística, aí acaba, algum aluno acaba ou até mesmo a gente, né...termina por se referir a alguma...algum aspecto cultural”. Para esse docente, falar da cultura é, como para o sujeito do excerto 5, falar de costumes e modos de vida dos franceses, já que ao abordar aspectos culturais em suas aulas procura destacar seus hábitos alimentares, maneiras de vestir, etc. como neste enunciado “os aspectos culturais normalmente são...a maneira deles...é...é... se vestirem, é alimentação...é...educação, é... conhecimento”.

Desses modos de vida, os hábitos alimentares são os que merecem destaque nas aulas desse professor, já que “Agora, um fator que sempre acaba...a gente sempre acaba comentando na sala é...é comida, né...alimentação... eles sempre perguntam como que...é...os franceses se alimentam, como que é...algumas comidas tradicionais, né...que

a gente já conhece...eles sempre perguntam...até como que é feito e aí eles até pedem pra gente fazer um...em algum dia uma aula sobre culinária”.

Embora nossa perspectiva de estudos da cultura tenha se pautados em autores dos “estudos culturais”, não adotamos a perspectiva de estudos que se voltem para aspectos antropológicos. Não obstante, achamos pertinente trazer o exemplo apontado por Silva (2007) a partir dos estudos empreendidos pelo antropólogo Lévi-Strauss ancorado no aspecto de trabalho de Durkheim ao utilizar a comida para explicar o processo de produção de significado e da reprodução das relações sociais.

A *cozinha*, explica Silva (2007, p. 42), é uma linguagem por meio da qual “falamos” sobre nós próprios e com isso demarcamos nosso lugar no mundo. Para Strauss, continua Silva (2007), a forma como organizamos a comida é de suma importância para o processo de identificação de uma cultura. O prato principal à mesa ao meio dia, por exemplo, é uma das formas para ilustrar esse fato. É praticamente impossível conceber uma mesa brasileira sem um prato de arroz com feijão como refeição principal e isso é algo percebido pelas outras culturas como, no mínimo, estranho. O mesmo ocorre quando chega ao nosso conhecimento que no Chile come-se abacate com sal. Mas como comer isto ou aquilo combinado com sal ou com açúcar, não está impresso em nossos genes, concluímos que determinados hábitos só podem ser uma convenção social, algo inventado ou imaginado. Os alimentos dos quais necessitamos para a sobrevivência biológica sofrem determinações do uso das categorias sociais que surgem, segundo Silva (2007, p. 42), das classificações culturais às quais utilizamos para dar sentido à natureza.

O que se come e a forma pela qual se come podem indicar, segundo as reflexões de Lévi-Strauss, quão ricas ou cosmopolitas as pessoas são, assim como nossas posições religiosas e étnicas. A comida é, enfim, como assevera Silva (2007, p. 44), portadora de significados simbólicos e pode atuar como significante.

O exemplo apontado por Silva (2007), é interessante se nos atentarmos para o fato de que o discurso corrente na sociedade brasileira de que a culinária francesa é refinada colabora para a manutenção de determinado saber sobre essa cultura, segundo o qual o francês teria sempre um ritual à mesa. Suas refeições constituem-se sempre de um aperitivo, uma entrada, um prato principal, uma sobremesa e finalmente, um digestivo. Como diz Silva (2007) “somos o que comemos”, logo, os franceses são refinados, de fato, pois não se come tudo de uma só vez aos modos dos brasileiros. Essa

constatação, porém, exclui a possibilidade de se comer “às pressas” no dia a dia. Poderíamos pressupor, então, que todos os dias os franceses passam horas à mesa, mesmo aqueles que trabalham nos entornos das grandes cidades, nos *arrondissements*, retornariam a casa para o ritual em família.

Esse docente que afirmou, em outro momento, ficar constrangido frente às questões dos seus alunos concernentes à cultura, também procura endossar seu discurso recorrendo aos nativos: “e...também o que acrescenta muito nessas...é...aulas culturais é quando vem algum francês [...] aí a gente procura levar na sala pra eles...aí...aí os...o francês fica na sala e os alunos fazem todo tipo de pergunta pra eles”. Nesse caso é como se o professor quisesse se isentar da responsabilidade de assumir um discurso acerca da cultura francesa, transferindo-o para quem de direito. Mas, como já dissemos, as representações correm o risco de serem deturpadas, já que as experiências são diversas para cada indivíduo.

Uma reflexão mais detalhada de todos os enunciados nos permite dizer que é compreensível que as representações dos acadêmicos de língua francesa sofram determinações das práticas discursivas de seus professores. Mas estes, por sua vez, também sofrem determinações de práticas discursivas oriundas de outros espaços institucionais. Seus enunciados estão atravessados por outras práticas correntes no nosso imaginário acerca da língua e da cultura francesas.

Nossa discussão acerca da mídia, seja ela impressa ou televisiva, como um instrumento de governamentalidade, no início deste capítulo, nos auxilia a entender que a partir dela a nação se converte em uma comunidade sólida, já que ela proporcionaria os meios técnicos “ideais” para representar uma comunidade imaginada, a que corresponde uma nação, como explicou Schwarcz (2008 apud ANDERSON, 2008, p. 12). Pela mídia, vemos notícias, fatos de locais distintos, e em tempos variados, mascarados pela ideia de contiguidade. Mais um “templo de verdade”, a nosso ver.

Embora ressaltemos a mídia como um instrumento de governamentalidade, devemos tomar o cuidado, como temos feito ao longo do trabalho, de não assumirmos a posição “ingênua” a partir da qual não saberíamos compreender que tudo isso e mesmo a mídia sofrem, ainda, determinações históricas dispersas no tempo e no espaço. A mídia, por conseguinte, seria mais um dos meios pelos quais uma nação é constituída e representada.

Ao serem indagados sobre suas impressões sobre a França e sua cultura, os docentes enunciaram que:

(1) “Agora ficou muito difícil. A minha relação com a França, ela é muito mais...ela é muito afetiva; ela passa muito pela afetividade e é uma afetividade meio peculiar porque eu não tenho afetividade pelos franceses nem pela sociedade francesa, por ela...a minha afinidade é com a língua francesa. Então...a minha relação com a França, pelo fato de que lá se fala o francês, é uma relação... de amor mesmo, de...amor talvez seja for... de uma afetividade muito forte, de uma identificação muito forte... porque na verdade ela me complementa...e muito!...a minha personalidade, a minha personalidade, digamos assim. Então pra mim, a França é...é...a França é como se fosse a minha alma gêmea...é isso...alma gêmea” (E).

(2) “O... conhecimento da língua francesa e da cultura francesa, é... eles... puderam abrir pra mim um conhecimento linguístico né?, é...ampliou meu conhecimento linguístico e cultural. Eu acho que a gente tendo essas possibilidades de ampliar é... esses conhecimentos... a gente... cresce como... pessoa e como profissional. [...] A cultura francesa representa...pra mim...é...uma cultura... a ser...não digo ser seguida , né?, a gente admira hannn...essa cultura, a gente se espelha em alguns aspectos, como por exemplo, o educacional...é...e representa também uma forma de aumentar os conhecimentos, os parâmetros culturais” (F).

(3) “Ela representa quase a minha vida! Foi um pedestal em minha vida. Foi muito importante para mim...um sonho...virou realidade” (G).

(4) “Bom, a questão assim...histórica, cultural, é...literária da França são inquestionáveis pra mim porque...eu aprendi a gostar a princípio da língua e da literatura porque não tem como negar que são riquíssimas. Então...o que que a gente tem da história, do que nós recebemos da França mesmo na língua portuguesa, do que nós recebemos enquanto é...ideologia ou enquanto...é...até conhecimento literário...são inquestionáveis...então...nada disso mudou, só ampliou. Eu continuo achando que a França é um berço de cultura...que...é...a gente tem mesmo um lugar em que nós podemos sentar, olhar, e estar assim...envoltos por uma atmosfera que é muito diferente né...então... isso não mudou. O que mudou hoje é que eu tenho uma consciência de que...a França é um país tão importante quanto o meu. Apesar de...muito mais estruturado em alguns aspectos, culturalmente, talvez, com produções talvez mais avançadas que as nossas; no cinema tem produções belíssimas; na literatura nós ainda temos bastante que caminhar, eles têm muito mais produções que a gente porque são muito mais antigos...quanto maior a experiência...maior a produção. Mas hoje eu tenho uma visão de que... é...o meu país é tão bom quanto, é tão importante quanto. Então quanto mais eu conheço a França mais eu gosto da França mas também mais eu gosto do meu país...do meu povo...dos meus hábitos, dos meus costumes, tá...então...eu acho que o que mudou mais assim...hoje eu... gosto mais da França, mas eu também gosto mais do meu país. Então, essa segunda questão é que mais mudou...eu gosto mais daqui...muito mais do que antes, certo?” (H).

(5) “Bom, além do...do...do meu emprego? A França representa uma...uma oportunidade de...de não se render ao...ao...como é que eu vou dizer?...ao majoritário, não é? Então...o

francês acaba sendo uma opção ao inglês...é uma opção. Porque... é uma língua que tá presente em todos os continentes, até mesmo na Antártida...porque tem pesqui...estação de pesquisa francesa lá, é...mas é...é como eu já vi em alguns, alguns livros também porque eu tenho estudado francês com objetivos profissionais e objetivos universitários...então, a França é o país que mais recebe estudantes no... no mundo. E...a...quando se pergunta pra esses alunos por que que eles escolhem a França...é justamente porque a França represente...representa a uma visão humanista das coisas, né...então, a...é claro que é uma divisão preconceituosa, mas diz...diz-se que os anglo-saxões seriam os povos mais pragmáticos, mais objetivos, preocupados com lucro e o...os franceses seriam esses representantes daquele período clássico em que se investia na intelectualidade, no bem estar e...a França pra mim hoje ela representa, pelos alunos que eu recebo, essa...essa opção a...ao que é...ao que é majoritário, ao que é, ou seja, é a língua dos “do contra”. Então, se você é “do contra”, você escolhe o francês, o que é, é muito comum a gente perceber nos alunos, isso. É...como se assim: “eu sou diferente, eu faço francês. Eu não sou como todo mundo que faz o que todo mun...o que se espera que é o inglês e o espanhol...eu faço o diferente, eu faço francês” (I).

Em uma leitura mais generalizada dos enunciados, depreendemos que a França representa uma relação de ordem afetiva que passa pelo clivo linguístico, independentemente de seu povo e de seu espaço geográfico (excerto 1); o país representa algo que a gente deve não só admirar mas se espelhar para aumentar os conhecimentos (excerto 2); ela pode também, representar um pedestal para ascensão profissional e pessoal (excerto 3); a França representa o berço da cultura (excerto 4) e para este último ela representa, além da garantia de emprego, uma cultura em que pode-se vislumbrar uma visão humanista das “coisas”, já que investe em intelectualidade, saberes, mas também ela representa uma forma de não render-se a um idioma dominante na sociedade brasileira, como o inglês ou mesmo o espanhol.

No caso do sujeito do excerto 1, é importante ressaltar que este fez questão de afirmar que não é da França em si ou dos franceses de que gosta, mas puro e simplesmente da língua. Disso, podemos concluir que independentemente de onde essa língua seja falada ela sempre será admirada por esse sujeito, mesmo que a cultura de países francófonos seja muito diferente da cultura francesa. No entanto, como é de se esperar da incompletude da linguagem, vejamos o que esse mesmo sujeito afirmou em outro momento ao dizer que já esteve em outro país onde a língua francesa é uma das línguas oficiais:

“embora lá também seja língua francesa, a minha relação com o Quebec não é tanto quanto...não é a mesma que a França porque a minha relação também com o francês, francês...com aquele francês tradicional, aquele francês da “Île de France” também...porque

embora minha relação com o francês seja muito forte eu num tenho muita intimidade...também não tenho muito interesse pelas...pelo franc...pelas variações do francês que não seja da “Île de France” (E).

Em primeiro lugar vale lembrar que língua e cultura se fundem, isto é, uma é parte integrante da outra. Se isso é verdade, torna-se incoerente dizer que a relação de afetividade se daria apenas pelo aspecto linguístico de um povo, já que o povo falante de determinada língua é que constitui, por assim dizer, determinada cultura. Para ilustrar, pensamos ser o mais adequado para este caso o fato de a cultura de outro país que não seja a França ter despertado “gosto” pela variante da língua francesa como podemos constatar nas próprias palavras desse sujeito:

“lá no Quebec eu achei, como eu falei... eu parti cheio de pré-conceitos, mas lá eu fui ver que existem diferenças sim, mas a grandiosidade da região...a particularidade daquela sociedade, a organização, a forma como ela é organizada...tudo isso e a hospitalidade da...dos quebecois nem fez nem me lembrar dessa questão das...de que era um francês, digamos assim, uma variante me...de menos prestígio...isso nem passou pela minha cabeça, pelo contrário, criei também uma certa afetividade com relação ao francês do Quebec...é isso.” (E).

Como explicou Fernandes (2006, p. 113), para a análise de discursos “o sujeito é produzido no interior dos discursos e sua identidade é resultante das posições e das práticas do sujeito nos discursos”. Nessa perspectiva percebemos o caráter contraditório da identidade, pois a constituição na produção do discurso não é pacífica, mas ao contrário ela é complexa.

O corpo desse sujeito, no caso desse docente, é marcado pela história e nele se inscrevem acontecimentos. Vale ressaltar que tais acontecimentos são marcados pela linguagem e, ao mesmo tempo, são dissolvidos pelas ideias. Logo, é nesse corpo que se encontra espaço para a dissociação do “eu”. Pelas suas enunciações depreendemos a heterogeneidade do que se imaginava estável e uno. Mas é a partir de uma história genealógica que podemos localizar e fazer aparecer descontinuidades que nos atravessam e às quais o sujeito, segundo Fernandes e Alves Júnior (2009, p. 117), integra como partícipe. É um sujeito incompleto que vemos delinear-se; incompletude inerente principalmente às transformações históricas e tudo que aí está implicado.

Nos excertos 2, 3 e 5, apreendemos a representação da França e da língua também como algo de cunho mais utilitarista, característica não percebida com tanta veemência quando da resposta à primeira questão sobre a escolha do idioma francês. Vejamos os recortes: “Eu acho que a gente tendo essas possibilidades de ampliar é... esses conhecimentos... a gente... cresce como... pessoa e como profissional” (excerto 2), “Foi um pedestal em minha vida. Foi muito importante para mim” (excerto 3) e “Bom, além do...do...do meu emprego?” (excerto 5). São discursos que coadunam com aqueles dos acadêmicos para quem a língua também foi considerada como aquela que possibilita ascensão profissional.

Para além da possibilidade de ver na língua uma ponte para a ascensão profissional é interessante notar como a experiência de si ao falar do outro sobressai nas enunciações do sujeito do excerto 4. Esse sujeito afirma que o fato de deparar-se com a outra cultura permitiu-lhe contemplar sua própria cultura:

“Eu acho que as duas vezes que eu fui à França ampliaram aquilo que eu acreditava ser o contexto assim...cultural, linguístico...diferente do meu [...]O que mudou hoje é que eu tenho uma consciência de que...a França é um país tão importante quanto o meu. [...]hoje eu tenho uma visão de que... é...o meu país é tão bom quanto, é tão importante quanto. Então quanto mais eu conheço a França mais eu gosto da França mas também mais eu gosto do meu país...do meu povo...dos meus hábitos, dos meus costumes, tá...então...eu acho que o que mudou mais assim...hoje eu... gosto mais da França, mas eu também gosto mais do meu país” (H).

Pelo seu relato é um sujeito que foi à França e pôde gozar de uma experiência efetiva no país. No entanto, obsevamos que para ele não basta falar do outro ou saber sobre o outro para entendermos a nós próprios, mas é preciso estar em contato com o outro. Somente o fato de ter estado nesse país, ter vislumbrado “de perto” seus hábitos, seus modos de vida pôde possibilitar-lhe a descoberta de que seu país é tão importante quanto aquele. O advérbio de tempo *hoje* utilizado pelo sujeito pode ser indício de que antes a importância da sua cultura frente à cultura francesa lhe era inferior: “hoje eu tenho uma visão de que... é...o meu país é tão bom quanto, é tão importante quanto”.

Respondendo a uma outra questão, o sujeito acima explica porque é necessário o contato efetivo com o outro para conhecer-se a si próprio:

“[...] a gente tem uma ideia de que o do Outro é sempre melhor do que o da gente. Então...nós brasileiros somos assim. Os outros povos nem sempre são assim. Então...a partir do momento em que eu conheci outras culturas, outros hábitos, outras formas de ver o próprio país eu passei a ver o meu país com outro foco [...] e quando eu... tenho acesso à cultura do Outro eu posso refletir sobre a minha cultura...quando eu tenho acesso à literatura do Outro eu penso a minha literatura e assim por diante. Então...é nesse sentido que eu gosto mais do meu país. Eu não diminuí o meu gostar do Outro...eu aumentei o meu gostar do que é “meu”, de onde eu piso, de onde eu como, de onde eu deito...então...é nesse sentido que eu gosto mais”. (H)

De fato, a ida à França permitiu a esse sujeito desmistificar imagens estereotipadas a respeito do país, como ele afirma:

“Eu acho que as duas vezes que eu fui à França ampliaram aquilo que eu acreditava ser o contexto assim...cultural, lingüístico...diferente do meu porque a imagem que eu tinha antes de ir a primeira vez era uma imagem muito mais literária do que...é... do que o que a gente tem hoje como imagem porque os nossos alunos hoje podem acessar a internet e ter tudo lá. Quando eu fiz o curso eu não tinha esse acesso. Meu acesso à cultura e à língua era muito mais literário. Então...assim...eu conheci a “Notre Dame”através da literatura...eu conhecia os monumentos através de...é... postais que os meus professores levavam pra sala, no máximo” (H).

Mesmo com a tomada de consciência de que seu país é tão importante quanto o outro, já que passou até a gostar mais de seu próprio país, esse professor, ainda assim, colabora, a exemplo dos demais, com a crença segundo à qual a França é berço da cultura, e por extensão, o país dos intelectuais, o modelo de nação, como podemos vislumbrar no enunciado abaixo:

“[...] essa visão que eu acho que é cada vez mais positiva, sobre, principalmente, né...a questão cultural, é... arquitetônica, lingüística, [...]Então...o que que a gente tem da história, do que nós recebemos da França mesmo na língua portuguesa, do que nós recebemos enquanto é...ideologia ou enquanto...é...até conhecimento literário...são inquestionáveis...então...nada disso mudou, só ampliou. Eu continuo achando que a França é um berço de cultura...que...é...a gente tem mesmo um lugar em que nós podemos sentar, olhar, e estar assim...envoltos por uma atmosfera que é muito diferente né...então... isso não mudou” (H).

É a verdade do sujeito que o faz constituir-se de si para si a partir da relação da confissão com o saber-poder acerca dele próprio. O docente desse excerto criou também um lugar outro. Mas é um lugar sem lugar, como já dissemos. Ao dizer que “a gente

tem mesmo um lugar em que nós podemos sentar, olhar, e estar assim...envoltos por uma atmosfera que é muito diferente né” ele também colabora com a idealização desse lugar perfeito que só pode existir na e pela linguagem.

A ideia estereotipada de que os franceses não são tão adeptos ao banho quanto nós, brasileiros, tratada anteriormente também é abordada por outro sujeito quando relata sobre o que mudou no seu imaginário após ter ido à França:

“A França na verdade correspondia ao que eu imaginava que seria, em função do...do que a gente lia e em função dos livros didáticos...de tudo que a gente...das imagens, dos conteúdos culturais que a gente lia nos livros, mas...algumas coisas talvez tenham mudado, assim...por exemplo, um certo pré-conceito que a gente...que os alunos sempre manifestam, por exemplo de que os franceses são sujos, que os franceses não tomam banho. Não que sejam sujos, mas que não gostam de tomar banho ou que são porcos, como dizem os brasileiros, entre aspas. [...] Aspectos assim mudaram porque eu pude ver que na verdade os franceses...essa é uma imagem totalmente falsa dos franceses, eu acho que não tem nada a ver... em muitos aspectos eu acho que nós é que somos muito menos higiênicos do que os franceses porque os franceses têm..é...não são...os franceses são, pelo contrário, muito cheirosos, pelo menos aqueles com os quais eu convivi e os que não são, são na mesma proporção em que a gente tem os que são mal cheirosos aqui...na nossa sociedade” (E).

No caso tratado anteriormente o docente pautou-se em fatos históricos para explicar a “pretensa” falta de hábito do banho por parte dos franceses Já o docente do enunciado acima apresenta sua justificativa pautada no fato de ter mantido contato pessoal com certo número de franceses. De qualquer modo, em ambos os casos, os sujeitos deixam pressupor que, pelo menos em algum momento, coadunaram essa ideia, como podemos inferir por este enunciado “eu acho que essa...essa...foi um ponto de vista meu que mudou porque os franceses...a imagem que eu tinha, né? de que...uma delas né? referente à questão da higiene pessoal é...foi uma coisa importante porque...[...] a gente sempre vai pra França achando que realmente vai se deparar com coisas assim...com franceses que não tomam banho,com franceses que cheiram mal, etc.,o que não é verdade”.

A exemplo da tomada de consciência daquele docente que afirmou valorizar mais seu país hoje, após conhecer a França o sujeito do enunciado a seguir também nos contou sua experiência:

“Mas indo à França você também rompe com mitos porque...na verdade a França não é um paraíso como a gente imagina...também tem...na França você vai encontrar franceses ignorantes, analfabetos, que dizem besteiras, que falam absurdidades e que...essa história de que...tudo o que um francês fala, a gente escreve, não é verdade (risos). Não porque a gente sai...não é que a gente sai...a gente cria uma imagem de que os franceses são...é... pessoas altamente esclarecidas e a gente se dá conta...a gente esquece de que na verdade, em toda sociedade você...existem estratificações sociais e...nessas estratificações, por elas você vê que na verdade as sociedades se parecem muito, então...são alguns aspectos apenas que se diferenciam...que diferenciam as sociedades, mas tudo que se encontra numa se encontra noutra, então...[...] a ideia de que os franceses são...tratam mal, estrangeiros, também...não posso dizer que is...que tenha mudado minha ideia, mas também não posso dizer que tenha re...afirmado isso na minha cabeça. Então...de novo eu acho que essa questão de novo passa pelo viés de...qual é a situação? Qual é o momento? Com quem eu estou falando? Com quem eu tive a sorte ou azar de falar?, o que acontece aqui também” (E).

São idas e voltas e “tropeços” na linguagem que colocam o sujeito em conflito. Ora enaltece a cultura francesa, ora a deprecia. De qualquer modo, é um sujeito que esteve e está em busca da “verdade” sobre si e sobre o outro. Essa oscilação não aparece na mesma medida na fala dos acadêmicos, pois constatamos que o esforço de modalização na fala dos professores responde a uma outra ordem discursiva, isto é, a da postura crítica e distante, não passional, contida e consciente, típica da Academia.

Embora não tivéssemos dado destaque, no início, para a questão da representação da França nos livros didáticos com os quais os docentes da Universidade de Maringá mantêm contato, é importante trazer para nossa análise alguns recortes sobre esse aspecto que julgamos pertinente para nos ajudar a entender como os seus discursos estão determinados por práticas oriundas das mais diversas fontes.

Assim vejamos a título de ilustração, alguns recortes das enunciações dos professores a respeito de sua opinião sobre os livros didáticos, ou seja, como eles apreendem a representação cultural francesa nesses materiais:

(1) “as questões turísticas, os lugares turísticos, os lugares interessantes para ver, as cidades, as ruas famosas, os monumentos...hannn...a culinária francesa, enfim...todos os elementos que na verdade a gente já sabe que são elementos que fazem pensar na França e que naturalmente trazem uma imagem positiva sobre aquele país [...] aspectos, que levam a mostrar apenas as ques...os lados positivos, interessantes, sedutores da língua e da sociedade...[...] isso naturalmente sempre leva a ter uma imagem de que tudo é perfeito numa sociedade francesa e que tudo é lindo e maravilhoso e que uma viagem à França é apenas um paraíso terrestre em que (risos) eu só vou ter alegrias, não é [...]eu acho que os métodos, de um modo geral, exploram esses aspectos positivos e que remetem a estereótipos, do país mesmo, né? é isso?” (E).

(2) “Me parece que o material de língua estr...do francês-língua estrangeira é...ele mostra mais os aspectos que são internacionalmente conhecidos dos...da França. É...os aspectos culturais que nós temos no livro, eu acho que a gente, enquanto professor, a gente já...já... acho que já tá...quase que incorporado na nossa cultura né...não é mais...digamos que não seja mais novidade pra gente né? [...]Eu acho que os aspectos culturais do...da França são bem colocados no livro, nos manuais né... que são usados em sala de aula. E...um bom contato com esse material...um bom...travando um bom contato com esse material em sala de aula e com o auxílio dos professores, eu acho que a Fran...o país né, a França, tá bem representada nesses materiais é...esses materiais... nesses materiais são bem colocados os aspectos que são mais peculiares da França e que são também mais conhecidos mundialmente no livro didático...eles estão bem representados e se o aluno tiver um bom contato com esse material ele vai acabar incorporando esses aspectos, esse conhecimento cultural” (F).

(3) “Acho que precisava ter mais materiais. De qualquer forma, eu não leio livros didáticos” (G).

(4) “Normalmente os livros não trazem aspectos negativos. Eles trazem aspectos que os autores consideram relevantes. Mas eu pelo menos nunca é...é...tive acesso a um livro que trouxesse algo que fosse negativo, hoje pelo menos, nos livros que a gente usa não tem. É...são normalmente aspectos que eles escolhem, por exemplo, “ah, vamos falar sobre tal cidade...né...qual o histórico dessa cidade?, qual a estrutura dessa cidade?, o que é que tem nesse é...quarteirão, né?, o que que eles vão...é...o que é que tem nessa...nesse tipo de...de...comércio?, aquilo que existe ali historicamente, estruturalmente... ou então abordam alguns monumentos...e...trazem assim...alguns traços de como os franceses têm hábitos, o que eles comem...então eu acho que não é negativo. É que...na verdade, o livro didático...ele não tem como abordar tudo, depende da abordagem do professor, então...eu acho que cabe muito mais ao professor do que ao livro, nesse caso. Agora, negativo...eu não vejo esses traços, Andréa...eu vejo como traços positivos que a gente pode levar pra um...pra questões mais aprofundadas ou não” (H).

Na opinião desses docentes os métodos com os quais mantêm contato, exploram os aspectos positivos do país, o que naturalmente remete a estereótipos sobre a identidade nacional francesa (excerto 1); os aspectos apresentados em relação à cultura são antes os conhecidos mundialmente e estão bem representados, e por isso proporcionaria grande conhecimento a todo aquele que dele fizer bom uso (excerto 2); faltam materiais, diz um outro, mas de qualquer forma esse docente admite que não tem o hábito de utilizá-los em sala de aula (excerto 3) e apenas os aspectos positivos são apresentados nos manuais didáticos (excerto 4).

Assim como alguns acadêmicos relataram, os professores também afirmam que os métodos de língua francesa para estrangeiros normalmente mostram os aspectos

positivos do país da língua alvo. O fato de os aspectos apresentados serem conhecidos mundialmente como assevera o sujeito do excerto 2, deve-se, a nosso ver e dentre outros fatores, ao fato de que o livro é concebido para um público estrangeiro, isto é, não se trata de língua francesa para nativos. Logo é preciso mostrar aquilo que o mundo conhece ou deseja conhecer ao aprender a língua.

O fato de os manuais didáticos apresentarem, majoritariamente, os aspectos positivos sobre a França não é percebido pelos entrevistados, discentes e docentes, como algo negativo. Pois em seu entender, um material de língua estrangeira deve antes, despertar o interesse naquele que a aprende, logo é natural, no dizer desses sujeitos, que o material seja concebido como tal, como podemos verificar nos seguintes enunciados:

(1) “É...sendo um material didático de língua francesa e o objetivo dele é despertar o interesse do aluno...é claro que é uma visão bem idealizada...vai aparecer só é...os pontos positivos da cultura francesa, é...os pontos turísticos, aspectos históricos que sejam interessantes. Eu...eu acredito que sim, é válido... é bem interessante a forma como eles abordam” (A).

(2) “eu acho que isso é...um fenômeno natural, eu acho que é de se esperar porque o que...num sei...eu penso que na verdade em função das circunstâncias, é de se esperar, eu imagino porque um método deve antes de tudo seduzir realmente para o aprendizado da língua. Então...é claro e evidente que os aspectos mais positivos de uma sociedade vão ser apresentados, vão aparecer naqueles métodos e não os negativos” (E).

Podemos constatar, a partir do substantivo *objetivo* e dos verbos *despertar*, *dever* e *seduzir* (excertos 1 e 2) que um livro didático de língua estrangeira prima pela sedução do aprendiz “o objetivo dele é despertar o interesse do aluno” (excerto 1) e “um método deve antes de tudo seduzir realmente para o aprendizado da língua”.

É interessante salientar que em se tratando de alguém que ainda está em fase de aquisição da língua, como o sujeito do excerto 1, suas reflexões são um tanto “maduras”. Como pudemos verificar, em outros momentos, embora esse sujeito cometa deslizos na e pela linguagem, o que resulta na oscilação de sua subjetividade, trata-se de um sujeito que não acolhe passivamente os discursos cristalizados em nossa sociedade sobre a língua que aprende, diferentemente dos outros acadêmicos entrevistados para quem o livro didático:

(1) “Bem, pelo que eu pude perceber no “Tout va Bien”é...é...uma certa riqueza, né?assim de cultura porque lá eles trazem, né? muito sobre a...trazem sobre a história, culinária, tal. É...é uma cultura muito rica, respeitada, né? no mundo inteiro e...de...extrema relevância mesmo, né? pra todo mundo assim, de certa forma e pra gente que faz francês, diretamente” (B).

(2) “Ele traz bastante cultura, não só de Paris...o que eu achei uma coisa muito interessante. Ele traz toda a cultura do sul da França né...Bretagne e das outras cidades ali...Lyon [...] ele não traz só imagens, ele traz também contextos relativos que eu acho bem interessante...que às vezes o pessoal pela imagem, você pode fazer alguma interpretação equivocada né” (D).

Não devemos desconsiderar que esses acadêmicos referendados (excertos 1 e 2) são membros das séries iniciais do curso de Letras. Disso concluímos que o teor do discurso do professor em sala de aula, nessa fase, é de extrema importância na e para a constituição da subjetividade de seus alunos. Como bem pontuou aquele acadêmico com reflexões mais críticas a propósito da cultura e língua apresentadas nos livros didáticos, mais que a representação contida nesses materiais o que conta, de fato, para ele, é a experiência de seus professores: “mas o...o principal acréscimo mesmo é a experiência dos professores”.

Permitimo-nos dizer que independentemente da experiência efetiva ou não por parte do docente no país de origem da língua que ensina sua abordagem da língua e da cultura em sala de aula, ancorado ou não em manuais didáticos, deve primar pela reflexão crítica.

Vimos, no capítulo 1, que o sujeito é uma noção histórica, pois somente na relação triádica do saber, do poder e da ética é que ele, o sujeito, pode estabelecer relações sobre as coisas, sobre os outros e, principalmente, sobre si mesmo. O professor de língua francesa não é outra coisa senão o produto das práticas discursivas que ora o objetivam ora o subjetivam. Nesse campo complexo, lhes são disponibilizadas posições possíveis de subjetividade. Pudemos apreender na superfície daquilo que foi efetivamente dito o conflito pelo qual passa o sujeito envolvido com uma língua estrangeira.

Tais conflitos, não obstante, podem ser de várias ordens e nem sempre são localizáveis na e pela linguagem, já que ela é incompleta e muitas vezes nos escapa. O professor de língua estrangeira entra em crise de dúvida ao ter que optar por uma língua que talvez, economicamente, não lhe seja a mais viável. Ora entra em crise pelo fato de enfrentar situações constrangedoras, a seu ver, frente aos questionamentos de alunos concernentes à cultura da língua que ensina. O sujeito pode, também, entrar em crise ao visitar o país de origem dessa língua e constatar que suas crenças sobre a cultura podem vir abaixo em muito pouco tempo. Mas o sujeito pode também fazer uma experiência de si bastante interessante ao descobrir sua própria cultura a partir do outro ou ainda descobrir que essa língua é sua “vida” ou sua “alma gêmea”, enfim. São lutas travadas de si para si, poderíamos dizer. Pois como afirmou Foucault (1995, p. 235), tais lutas giram em torno da questão “quem somos nós?”.

Talvez, nunca teremos uma resposta plausível para tal questão, visto que a identidade é uma paródia, uma máscara que portamos consoante à situação. Imersos nesse cenário complexo, deixemos falar os docentes a respeito de sua experiência como falante e professor de língua francesa. Para nós tal retorno sobre si pode nos auxiliar na compreensão das respostas dadas anteriormente às nossas três principais questões.

(1) “eu pessoalmente como professor de francês é...eu sou um professor...eu me sinto realizado, primeiramente porque eu faço aquilo que eu gosto e tendo em vista que tudo o que eu faço...tudo que eu falei anteriormente da minha relação afetiva com a língua francesa, é natural que eu...é natural que a minha resposta seja essa (risos)...que eu seja uma pessoa realizada em si com o meu trabalho [...]Então eu acho que... aprender francês ou ensinar francês é muito interessante, não só no nível da individualidade, do gosto de cada um, mas também no nível... é...mas também no sentido de que...hannn....a língua francesa é um universo, abre um universo de possibilidades nos mais diferentes níveis, seja ele de trabalho, seja ele de estudo ou de pesquisa...então...eu diria que, enfim...eu diria que o trabalho com ensino e aprendizagem de língua francesa, ele continua tendo seu mérito ainda que numa sociedade que não privilegia ou não valoriza tanto determina...mais...não privilegia mais determinadas línguas, mas eu acho que isso que eu acabei de dizer...esse trabalho com ensino-aprendizagem de língua francesa não tira...não deixa de ter o seu mérito, a sua grande importância...hannn....apesar de todas as circunstâncias da atualidade...é isso” (E).

(2) “Bom, em se tratando de uma questão individual ne, em que eu posso colocar aqui a minha trajetória proporcionada pelo conhecimento de língua francesa. Como eu disse no início da entrevista, o curso de língua francesa, ele caiu na minha vida né, pela reo...pelo fato de ter sido um curso de reopção. Ele entrou na minha vida, eu comecei a gostar do...de estudar língua francesa é...eu me lembro muito bem até hoje...quantas vezes que após...depois da aula eu cheguei em casa e eu formulava uma frase e ficava tentando traduzir essa frase pro francês até

não sei que hora da madrugada. Então, esse é um aspecto muito peculiar, né...eu acho que quem não gosta não faz isso, né. Muitos aspectos da língua, muitos aspectos linguísticos, muitos aspectos culturais são desper...foram despertados e eu...enquanto aprendiz da língua fui buscando conhecimento, buscando esclarecimento acerca da língua [...]Então, às vezes, eu fico até me perguntando: poxa...como que o fato de saber falar uma língua estrangeira pode garantir a satisfação profissional... né? É...aí então acho que a gente chega à conclusão de que o...a gente tem que fazer o que gosta mesmo né...porque se...eu acho que quem não gosta da língua, seja da língua francesa ou inglesa ou qualquer outra língua, não...é bom nem se atrever, nem arriscar a ser um professor daquela língua. E também, é muito importante deixar claro que o fato...o conheci...não é só...quando a gente fala da língua francesa não é só a língua francesa, não é só falar a língua francesa, existem muitas outras coisas que...que a gente faz por meio desse conhecimento que são projetos de iniciação científica, pesquisas... na graduação, na pós-graduação, é...encontros relacionados a essa língua, tem muitas outras coisas que...que esse conhecimento proporciona. Então a gente não para só aí...não é só conhecer a língua” (F).

(3) “Como falante a experiência é muito boa porque não me preocupava com a questão profissional. Só me dei conta de que era professor de francês quando me vi frente aos alunos. Gostei da profissão” (G).

(4) “Eu sou feliz sendo professora, em primeiro lugar, né. Eu acho que eu já nasci professora. Desde criança que eu gosto e...eu... quando eu disse que eu fui escolhida pelo francês foi porque, ao acaso, eu encontrei uma pessoa que me disse: “você pode falar francês!” e isso, por quê? Porque ela queria ter alunos que falassem francês e que o curso existisse porque nós passávamos por um momento crítico e eu acho que nesse momento quando ela me convidou, ela me trouxe pra uma experiência nova que me fez muito feliz. [...]desde o primeiro momento em que eu estudei a língua, eu me apaixonei pela língua, me apaixonei pela cultura, me apaixonei pela literatura...então, hoje, eu me sinto assim...é...feliz sendo professora, realizada tendo feito as pesquisas que eu fiz até agora... e agora eu estou com novas pesquisas que eu gosto ainda mais porque estão relacionadas com a literatura francesa que é, especificamente, o que eu mais gosto, né...então eu posso dizer que eu sou uma pessoa feliz nas escolhas que fiz, no que faço, no trabalho que realizo... e só não sou mais feliz porque eu acho que nós precisávamos de mais tempo pra tudo, né...tanto pessoalmente quanto dentro do...do curso mesmo, na grade curricular. No restante, eu acho que eu não tenho que questionar nada...minha escolha...mesmo tendo sido feita ao acaso, tendo sido escolhida como eu disse...eu sou bastante feliz fazendo o que faço...nunca pensei que era infeliz” (H).

Como já dissemos, em nosso trabalho fazemos um “uso” mais livre da noção de confissão cunhada por Michel Foucault. Para as nossas reflexões, importou-nos entender de que modo a experiência de si pode fazer emergir a “verdade” do sujeito na e pela linguagem e como isso constitui sua subjetividade.

No caso do sujeito do excerto 2, por exemplo, ele “confessa”, por meio da linguagem, um poder disciplinar que se inscreve na superfície de seu corpo: “eu me lembro muito bem até hoje...quantas vezes que após...depois da aula eu cheguei em casa

e eu formulava uma frase e ficava tentando traduzir essa frase pro francês até não sei que hora da madrugada. Então, esse é um aspecto muito peculiar, né...eu acho que quem não gosta não faz isso, né” (excerto 2). É uma coerção que diz ao sujeito o que ele deve fazer para aprender e poder fazer uso dessa língua.

Assim como nesse enunciado descrito, nos demais excertos é unânime o “gosto” e o prazer proporcionado pelo fato de saber francês: “aprender francês ou ensinar francês é muito interessante, não só no nível da individualidade, do gosto de cada um, mas também no nível... é...mas também no sentido de que...hannn....a língua francesa é um universo, abre um universo de possibilidades nos mais diferentes níveis, seja ele de trabalho, seja ele de estudo ou de pesquisa...” (excerto 1); “Então, às vezes, eu fico até me perguntando: poxa...como que o fato de saber falar uma língua estrangeira pode garantir a satisfação profissional... né?” (excerto 2); “Como falante a experiência é muito boa porque não me preocupava com a questão profissional.” (excerto 3) e “desde o primeiro momento em que eu estudei a língua, eu me apaixonei pela língua, me apaixonei pela cultura, me apaixonei pela literatura...” (excerto 4).

Podemos depreender, a partir dos relatos, que para além dos fatores utilitaristas e profissionais, a língua e a cultura francesas proporcionam satisfação, primeiramente, de ordem pessoal. Para o sujeito do excerto 3, por exemplo, a questão profissional não era sua preocupação primeira, o que nos leva a inferir que o francês como profissão foi mera consequência. Assim como para o sujeito do excerto 2 que se questiona a propósito da língua lhe proporcionar satisfação profissional. No excerto 1, o sujeito frisa, como deixou claro desde o primeiro momento da entrevista, que sua realização profissional advém do fato da relação afetiva estabelecida com a língua que ensina. Para o docente do quarto excerto, mesmo tendo estudado a língua graças ao incentivo de uma professora do departamento de Letras, considera-se feliz e realizado, salientando que tomou gosto e paixão pela língua desde seu primeiro contato.

É importante observarmos que os sujeitos dos excertos 1 e 4, ainda que implicitamente, fazem alusão à época em que o idioma francês gozava de prestígio no espaço escolar no território brasileiro, como podemos verificar: “eu diria que o trabalho com ensino e aprendizagem de língua francesa, ele continua tendo seu mérito ainda que numa sociedade que não privilegia ou não valoriza tanto determina...mais...não privilegia mais determinadas línguas” e “Porque ela queria ter alunos que falassem francês e que o curso existisse porque nós passávamos por um momento crítico”.

Nossa análise primou por aquilo que foi efetivamente dito ou escrito. Não foi nosso objetivo relacionar os enunciados descritos e interpretados, desde o início de nossas análises, com seus autores. Mesmo porque, na perspectiva discursiva, sabemos que os lugares vazios, mas determinados, de cada enunciado, podem e devem ser ocupados por qualquer indivíduo.

Embora um indivíduo qualquer possa vir a ocupar esse lugar vacante no discurso, sabemos que qualquer um não pode dizer qualquer coisa em qualquer circunstância, pois todo indivíduo é chamado a entrar na “ordem” do discurso. As práticas discursivas são objeto de luta, explica Gregolin (2004, p. 36) e, justamente por essa razão, elas determinam que aquilo que pode ser dito é “regulado” por uma “ordem do discurso”.

Nesse âmbito, os enunciados aqui analisado não são livres e nem neutros, já que têm suas regras e condições de aparecimento. Assim, não nos importou o que foi dito, mas sim o lugar a partir do qual os enunciados puderam ganhar existência, ou seja, a partir da exterioridade que lhes são constitutivas, conferindo-lhes o caráter de raridade.

É no acúmulo desses saberes aqui enunciados que encontramos o “fio” da temporalidade no discurso. Isso nos permitiu verificar que certos discursos uma vez proferidos são passíveis de esquecimentos, também de serem conservados, transformados ou contestados.

Não podemos afirmar que os docentes entrevistados não são resistentes a determinadas práticas que enaltecem a cultura e língua francesas, assim como não podemos dizer que deixam de problematizar as representações acerca dessa cultura presentes nos livros didáticos. No entanto, não podemos encontrar, pelo menos não nesse *corpus* analisado, um número expressivo de representações que apresente a França como um país que tem problemas de toda ordem como qualquer outro país, por exemplo, ou que tenha, sob o pretexto de formar uma comunidade única em que os indivíduos pudessem gozar de igualdade social, imposto uma língua nacional a seu povo, fazendo sufocar as diferenças culturais e linguísticas, como no caso da Revolução. O que pudemos apreender, ao contrário, e isso de modo bem expressivo foi um discurso uno, homogêneo sobre o qual figura o berço da cultura, o país de língua muito bela que proporciona prazer a quem a ensina ou a aprende.

Tantos enunciados acerca da cultura e língua francesas dispersos no tempo e no espaço, como os que aqui pudemos reunir, permitiram constatar que há, de fato, um

discurso que supervaloriza essa nação no território brasileiro. Seja nas mídias, de um modo geral ou no espaço acadêmico, a partir dos livros didáticos e/ou nos discursos de professores e acadêmicos, enfim, a França está lá representada como a cultura e língua que fascina o mundo, que melhora a sua imagem, que proporciona ascensão pessoal e profissional ou ainda, que confere distinção a quem dela faz uso.

Os sujeitos da educação por nós entrevistados, os acadêmicos e seus docentes, legitimados que são para entrar na ordem desse discurso permitiram-nos apreender a constituição de suas subjetividades no e pelo discurso. Construíram, ainda que inconscientemente, um lugar outro, real e perfeito, que só pôde vir a existir graças à linguagem e aos discursos outros que nos atravessam incessantemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU POR QUE NÃO UM EFEITO DE FIM

Certo incômodo, diríamos, acerca da evidência das práticas discursivas que supervalorizam a identidade nacional francesa na sociedade brasileira, nos motivou a realizar essa pesquisa. Estivemos, ao longo do trabalho, calcados em duas grandes inquietações.

Assim, em um primeiro momento, buscamos entender de que modo se construiu o discurso homogêneo no e pelo qual a identidade nacional francesa figura como a nação modelo. Em segundo lugar, a partir das representações dessa cultura e língua em nosso país, quisemos compreender o modo como se constitui a subjetividade do sujeito da educação, estudantes e professores de língua francesa, a partir de suas representações da língua e da cultura que aprendem e ou ensinam.

Sobre a primeira questão, vimos que a presença francesa e, por conseguinte, sua influência na sociedade brasileira, deu-se a partir do século XVI, quando da sua primeira tentativa de invasão do nosso território. Foi nos séculos XIX e XX, porém, que sua presença intensificou-se no Brasil sendo a língua francesa imposta no currículo da educação básica. O discurso que representa a França como a nação modelo tem sido construído historicamente desde essa época; esse discurso é mantido, ainda hoje, em pleno século XXI, graças às práticas discursivas que sustentam um saber histórico sobre a França cristalizado em nossa cultura. Tais discursos perpassam as práticas sociais, instituindo verdades, a partir das quais o sujeito da educação não apenas constroi suas representações particulares acerca da língua e da cultura que aprende ou ensina como colabora para a perpetuação de um passado *ideal*, cristalizado no imaginário social.

Sobre a segunda questão, tínhamos, inicialmente, formulado a hipótese segundo a qual os discursos sobre a França e os franceses decorrentes dos livros de história, dos livros didáticos de língua francesa ou da mídia em geral, ora objetivam ora subjetivam os sujeitos da educação. Os discursos promoveram o processo de individualização à medida que constituíram os sujeitos por mecanismos e por processos que advêm de forças que lhes são externas, objetivando-os e, ao mesmo tempo, subjetivando-os pela construção de sujeitos que agem sobre si mesmos, criando modos de existência. Disso decorre que os professores e os estudantes de língua francesa entrevistados construíram

em seus discursos, como pudemos constatar, um *outro* espaço, entendido por nós como heterotopia, no qual estiveram representadas a língua e a cultura ideais.

Dessas questões principais muitas outras surgiram em decorrência do amadurecimento da pesquisa, que por sua vez, tomou proporções bem maiores do que aquilo que estava previsto de início. Não obstante, nos demos conta de que os muitos questionamentos aos quais fizemos face não foram e talvez, jamais poderão ser de todo respondidos. O que nos acalenta, entretanto, é o fato de que possibilitaram nossa tomada de consciência a propósito de quem (não) somos nós no “fio” da história. Descobrimos, enfim, que não há a mínima possibilidade de nos reconstituirmos inteiramente na e pela história, pois nossa identidade é uma máscara, já que a identidade de um sujeito é constituída de pluralidade (FOUCAULT, 2008).

Os enunciados analisados em nosso trabalho representam apenas um recorte se comparados com todo o discurso produzido alhures acerca desse objeto. Ainda assim, pudemos verificar as relações de forças que são exercidas cotidianamente sobre o corpo da sociedade, chamando-o à disciplina, à ordem do discurso. Observamos a construção da subjetividade do indivíduo que estuda e ou ensina francês por meio das práticas discursivas a partir das quais não só puderam expressar o que acreditam ser o outro como acabaram por expressar seu conflito com a própria identidade, uma vez que viram a si próprios.

A partir da metodologia de análise por nós adotada foi possível apreender a constituição da subjetividade na e pela história. Compreender o conceito de enunciado como uma função, como o concebeu Michel Foucault (2009) foi o que permitiu compreender a constituição dos enunciados em questão, captando-os em sua singularidade. Graças à descrição da função enunciativa a partir dos elementos que a compõem como o referencial, a posição sujeito, o suporte material e como o campo associado, pudemos compreender os sentidos possíveis produzidos pelos enunciados presentes no nosso *corpus*, assim como pudemos constatar como se materializaram os processos de objetivação e de subjetivação do sujeito da educação.

Os conceitos empreendidos pelo filósofo Michel Foucault trazidos para esse trabalho foram essenciais. Pois foi graças a eles que pudemos entender a história do presente que por sua vez é regida pela relação do saber e do poder com a ética. Entre os três domínios é que se estabelecem as relações do sujeito sobre as coisas, sobre a ação dos outros e sobre si. Somente a partir de tal relação conseguimos verificar como o

sujeito pode dizer algo como uma verdade de si e por que precisou dizer essa verdade assim como o tipo de racionalidade que aí intervém. Araújo (2008, p. 94) explica que são nos domínios do saber, do poder e da ética nos quais podemos indagar como nos constituímos como sujeitos do nosso próprio saber, como sujeitos que exercem, mas ao mesmo tempo, sofrem relações de poder ou, ainda, como sujeitos morais das nossas ações.

Acreditamos ter deixado claro, desde o início, que nossa pesquisa ancorou-se em uma perspectiva histórico-discursiva por permitir uma análise que se pautasse na constituição do sujeito na trama histórica. Todavia, como a principal problemática foi tratar da produção de subjetividades, achamos pertinente articular os conceitos foucaultianos com os conceitos elaborados pelos autores dos Estudos Culturais.

Conforme assinalamos, o conceito de sujeito abordado nessa pesquisa tem como orientação a teoria do discurso francesa, entretanto as reflexões sobre identidade na perspectiva cultural nos interessou pelo fato de que corroboram e coadunam com a noção de sujeito discursivo, portanto, em ambas perspectivas, a existência do *eu*, dizem Fernandes e Alves Júnior (2009), se dá pela constituição de múltiplos fragmentos do outro.

Além das razões elencadas anteriormente, a abordagem dos estudos culturais foi de extrema importância quando, a partir deles, foi possível entender como o indivíduo se relaciona consigo mesmo, com sua cultura e com sua língua. Conseguimos compreender, com isso, como são escritas as narrativas que unificam uma nação assim como pudemos observar como o fato de estarmos inseridos em determinada cultura e, por conseguinte, falarmos determinada língua nos dá a ilusão de pertencimento à determinada identidade cultural, linguística ou nacional.

Outra contribuição relevante proporcionada pela abordagem dos estudos culturais foi a noção de *comunidade imaginada* concebida por Anderson (2008), para quem uma nação representada como unificada não pode ser outra coisa senão uma comunidade imaginada. Suas reflexões foram relevantes, ainda, por apontar o capitalismo editorial como responsável pelo *boom* das representações da nação moderna. Para esse autor, foi a convergência do capitalismo editorial e da tecnologia de comunicação o que permitiu o fenômeno pelo qual as línguas impressas lançaram as bases e corroboraram para a construção da consciência nacional. Assim nós pensamos as mídias de massa, hoje. Embora sejam do ponto de vista histórico, um fenômeno

recente, não há como deixar de compreendê-la como um instrumento de governamentalidade, já que utiliza seus mecanismos próprios para produção de sentidos e verdades em uma sociedade. Ela não só tem o papel de informar, como um dia acreditou-se, como também o de construir identidades para uma dada sociedade, representando, disseminando ou, pior que isso, ditando modos de ser.

Compreender o fenômeno da construção da identidade pela mídia é de suma relevância quando sabemos que na atualidade ela é a grande agenciadora de identidades ao *chamar* a sociedade a ocupar ou desocupar determinado lugar. Somos conscientes de que a mídia não é origem de todos os dizeres sobre a identidade nacional francesa, mas ela é também quem agencia, acolhe, dissemina e perpetua os discursos acerca dessa nação, isto é, ela é uma das formas pelas quais se pode fazer a escrita de uma nação.

A escrita de um trabalho é árdua, como sabemos. Iniciá-lo parecia uma tarefa muito difícil, porém, vemos que finalizá-lo é praticamente impossível. Impossível porque quando tratamos de objetos constituídos na e pela linguagem, como o discurso e os sujeitos que dele se apropriam, descobrimos, na sua incompletude, que algo sempre nos escapará.

Ora, a identidade de um indivíduo se constroi na língua e através dela. Logo não há indivíduo com uma identidade fixa que seria anterior ou fora da língua. Se a língua é uma atividade em evolução como vimos pelos estudos aqui empreendidos, a identidade de um indivíduo o será igualmente. Como explica Rajagopalan (1998, p. 42), as identidades estão sempre em estado de fluxo e, assim como para esse autor, pensamos que falar em identidades será sempre uma ficção conveniente.

Nosso principal objetivo nessa pesquisa para além da verificação dos efeitos das representações da identidade nacional francesa sobre os estudantes e os professores de francês da universidade Estadual de Maringá, foi e é incitar uma reflexão crítica acerca das representações culturais por parte de todo aquele envolvido com o ensino e ou aprendizagem de línguas, uma vez que observamos que as representações não somente integram e constituem a subjetividade como podem criar um *outro* de si mesmo.

Embora tenhamos descrito o itinerário de nossa pesquisa, tenhamos explicitado nosso caminho metodológico, nossas abordagens teóricas, não poderíamos dizer que chegamos ao fim, pois em meio à trama histórica que nos constitui, por assim dizer, preferimos deixar aqui impresso um efeito de fim.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict Richard O’Gorman. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Oswald de. Contrabando. In: ANDRADE, Oswald. **Obras completas**: Poesias reunidas. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1972. p. 88-89.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. 2ª. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

BAMPI, Lisete. Governo, subjetivação e resistência em Foucault. In: **Revista Educação & Realidade** – v. 27, n. 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Jan/Jun, 2002. p. 127-150.

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARELLI, Mário. **Culturas cruzadas**: intercâmbios culturais entre França e Brasil. Trad. Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papirus, 1994.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. Trad. Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CORACINI, Maria José R. Faria. A celebração do outro. In: CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e Discurso**: (des) construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária; 2003. p. 197-221.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Cláudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 23-38.

DIAS, Juliana Braz. Comunicação, língua e arte. In: ASSIS, Valéria Soares de (org.). **Antropologia, cultura e educação**. 2ª. ed. Maringá: Eduem, 2009. P. 77-94.

DOSSE, François. **A história à prova do tempo**: da história em migalhas ao resgate do sentido. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: UNESP, 2001.

DUCROT, Oswald. **Estruturalismo e Linguística**. Trad. de José Paulo Paes. 2ª. ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

FERNANDES, Cleudemar Alves. Heterotopia e subjetividade nos “Becos de Goiás”. In: NAVARRO, Pedro (org.). **Estudos do Texto e do Discurso**: mapeando conceitos e Métodos. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 279-286.

FERNANDES, Cleudemar Alves; ALVES JÚNIOR, José Antônio. Mutações da noção-conceito de sujeito na análise do discurso. In: CABRAL DOS SANTOS, João Bosco (org.). **Sujeito e Subjetividade**: discursividades contemporâneas. Uberlândia: Edufu, 2009). Linguística In Focus 6.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O dispositivo pedagógico da mídia**: modos de educar na (e pela) TV. Educação e pesquisa. v. 28, n. 001, p. 151-162. Jan/Jun 2002. ISSN 1517-9702.

FIORIN, José Luiz. **As Astúcias da Enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 2002.

FONSECA, Márcio Alves da. Entre a vida governada e o governo de si. In: **Cartografias de Foucault**. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGANETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (coleção de estudos foucaultianos).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. Trad. Roberto Machado. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **Estratégia, Poder-Saber**. Ditos e escritos IV. Org. Manuel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento**. Ditos e escritos II. Org. Manuel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro. 2a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento.** Ditos e escritos II. Org. Manuel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro. 2a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **História da loucura na idade clássica.** Trad. José Teixeira Coelho Netto. 7ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres.** Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. Outros Espaços. In: MOTTA, M. B. (org.). **Estética, Literatura e pintura, música e cinema.** Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Ditos e Escritos III, p. 411-422.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** Trad. Salma Tannus Muchail. 8ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (coleção tópicos).

_____. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **O nascimento da clínica.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 25ª. ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 79-108.

GORE, Jennifer. M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** 6ª. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 9-20.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. (orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade.** São Carlos: Claraluz, 2004, 2004, p. 23-44.

_____. Identidade: objeto ainda não identificado? In: MILANEZ, Nilton; et aliii. **Estudos da linguagem.** Vitória da Conquista, v. 6, n. 1, 2008, p. 81-97.

_____. Michel Foucault: o discurso nas tramas da História. In: FERNANDES, C.; SANTOS, J. B. C. (Org.). **Análise do discurso: unidade e dispersão.** Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 19-42.

_____. Discurso, História e a Produção de Identidades na Mídia. In: FONSECA-SILVA, M. C.; POSSENTI, S. **Mídia e rede de memória**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007. p. 39-60.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 3ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. 455-493.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBSBAWM, Eric. A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs). **A invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.

_____. A produção em massa de Tradições: Europa, 1879 a 1914. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs). **A invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 271-316.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 6ª. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 35-86.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. Trad. Eduardo Brandão. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. VII-XXIII.

_____. Foucault, a ciência e o saber. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MARTINEZ, Horácio Luján; HACK, Rafael Fernando. Michel Foucault: o Sujeito entre o Poder e o Saber. In: BATTISTI, César Augusto (org.). **Às voltas com a questão do sujeito**: posições e perspectivas. Cascavel: Editora da Unioeste, 2010. Coleção Filosofia, 34.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25ª. ed. revista e atualizada. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007, p. 9-29.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25ª. ed. revista e atualizada. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007, p. 61-77.

NAVARRO, Pedro. O pesquisador da mídia: entre a “aventura do discurso” e os desafios do dispositivo de interpretação da AD. In: NAVARRO, Pedro (org.). **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos**. São Carlos Claraluz, 2006. p. 67-92.

_____. Discurso, história e memória: contribuições de Michel Foucault ao estudo da mídia. In: TASSO, I. (org.). **Estudos do texto e do discurso: interfaces entre língua (gens), identidade e memória**. São Carlos: Claraluz, 2008b. p. 59-74.

NAVARRO-BARBOSA, Pedro Luis. O acontecimento discursivo e a construção da identidade na história. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (org.). **Foucault e os domínios da linguagem: Discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 97-130.

OLIVEIRA, Eduardo de. **A francesa história do Brasil**. Rio de Janeiro: Multitype, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5ª. ed. Campinas-SP: Pontes, 2003.

PARISI, D.; CASTELFRANCHI, C. As limitações de Chomsky. Trad. Rodolfo Ilari. In: DASCAL, M. (org.). **Fundamentos Metodológicos da Linguística**. 4º. v. Campinas: Marcelo Dascal, 1982.

PAVEAU, M.-A.; SARFATI, G.-É. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. Trad. de Maria do Rosário Gregolin et al. São Carlos: Claraluz, 2006.

PIMENTA, João Paulo G. Os “abomináveis princípios franceses”. In: REVISTA HISTÓRIA VIVA – Grandes temas. n. 9. **A herança francesa**. 1999.

QUEIROZ, André. **Foucault: o paradoxo das passagens**. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

RAJAGOPALAN, KANAVILLIL. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (org). **Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 21-46.

REVISTA HISTÓRIA VIVA – Grandes temas. n. 9. **A herança francesa**. 1999.

ROMUALDO, Edson Carlos; SANTOS, Eliane de Moraes. Mídia e espetacularização: os entornos da mídia na campanha político eleitoral de Lula em 2002. In: POSSENTI, Sírio; Passeti, Maria Célia (orgs). **Estudos do texto e do discurso: política e mídia**. Maringá: Eduem, 2010, p. 123-148.

ROUANET, Sérgio Paulo; MERQUIOR, José Guilherme (orgs). **O homem e o discurso**. A arqueologia de Michel Foucault. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

SARGENTINI, Vanice M. O. A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (org.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 77-96.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Da Educação Básica**: língua estrangeira moderna. Paraná, 2008.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 7ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995.

TASSO, Ismara; ROSTEY, João Carlos Mayer. Governamentalidade, identidade e representação em Cidade de Deus: articulações entre arte e política. In: POSSENTI, Sírio; Passetti, Maria Célia (orgs). **Estudos do texto e do discurso**: política e mídia. Maringá: Eduem, 2010, p. 37-61.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIEIRA, Liszt (org.). **Identidade e globalização**: impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural. Rio de Janeiro: Record, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 7-72.

A N E X O S

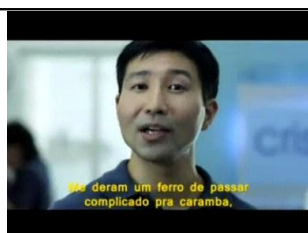
ANEXO A – VÍDEO 1 – Propaganda da Aliança Francesa de São Paulo de 02/03/2011



Cena 1- Que isso! Que você fez com meu vestido?



Cena 2- (*Falando Francês*) Sim, Madame. Deixe eu explicar!



Cena 3- (*Falando Francês*) Me deram um ferro de passar complicado pra caramba,



Cena 4- (*Falando Francês*) cheio de botões... Deu nisso aí...



Cena 5- (*Falando Francês*) Fazer o que?



Cena 6- É... ele tava meio... *démodé* ... hahaha...



Cena 7- Em Francês, tudo fica mais charmoso.



Cena 8- Aliança Francesa – São Paulo – Francês com Cultura.

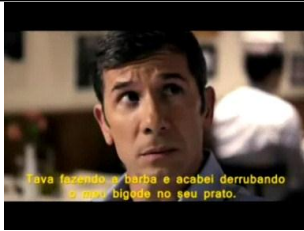
ANEXO B – VÍDEO 2 – Propaganda da Aliança Francesa de São Paulo de 02/03/2011



Cena 1- Garçom, por favor. Tem um bigode no meu prato.



Cena 2-(Falando Francês) Sim, naturalmente.



Cena 3-(Falando Francês) Tava fazendo a barba e acabei derrubando o meu bigode no seu prato.



Cena 4-(Falando Francês) Mas ó...



Cena 5-(Falando Francês) Meu bigode é limpinho, viu?



Cena 6- Bom, eu acho que vou experimentar então...



Cena 7- É... *Merci!*



Cena 8- Em Francês, tudo fica mais charmoso.

af Aliança Francesa
São Paulo
Francês com cultura

MATRICULAS ABERTAS
www.alliancafrancesa.com.br

Cena 9- Aliança Francesa - São Paulo - Francês com cultura.

ANEXO C – VÍDEO 3 – Propaganda da Aliança Francesa de João Pessoa de 02/03/2011



Cena 1- *(Falando Francês)* Papai... Você sabe que eu te amo, né?



Cena 2- *(Falando Francês)* Mas preciso te contar uma coisa...



Cena 3 – *(Falando Francês)* Estou grávida.



Cena 4 - Em Francês tudo soa melhor.



Cena 5 - Matricule-se na Aliança Francesa e melhore sua imagem, com a língua e a cultura que fascina o mundo.

ANEXO D – VÍDEO 4 – Capítulo exibido em maio de 2011



Cena 1- Sempre te achei a garota mais bonita, mais elegante do mundo!



Cena 2 - É... eu copiava os gestos dela, queria copiar as roupas, era tudo assim né?



Cena 3 - Imagina! você era muito mais bonita do que eu!



Cena 4 – Ah! Eu achava você tão fina! Falava Francês...



Cena 5 - É... eu era desajeitada, pesadona...

ANEXO E – VÍDEO 5 – Capítulo exibido em maio de 2011



Cena 1 - Mas que lucidez! Que jogo de cintura!



Cena 2 - Eu não quis passar por cima da Carolina, mas a diretoria da fábrica antecipou a partida do Brasil, e a Carolina no hospital, incomunicável...



Cena 3- Mas você agiu certíssimo!



Cena 4 - A pessoa que eu demiti, e que já deveria ter demitido ha muito tempo, ela, ela jamais teria tido esse *Savoir-faire*.



Cena 5 - Obrigado.

ANEXO F – VÍDEO 6 – Capítulo exibido em maio de 2011



Cena 1 - Gostei de tudo, mas principalmente das entradinhas...



Cena 2 - *Amuse-gueule*... pode traduzir como tira-gosto.



Cena 3 - Ah! Esse eu conheço!
Linguicinha, né?



Cena 4 - Hahaha! Mas eu gostei mais dos *amuse-gueule* do que do primeiro prato, por exemplo.

VÍDEO 7 – Capítulo exibido em junho de 2011



Cena 1 - Eu quero que a Natalie seja muito feliz, eu não quero que a minha filhinha sofra!



Cena 2 - Mãe, Mãe! Natalie tá em Paris pô! Ninguém sofre em Paris mãe. Pô! Sofre aqui pegando busão... Tá loco! Fui!

ANEXO G – VÍDEO 8 – Capítulo exibido em junho de 2011



Cena 1 - Mãezinha! Ai que saudade mãe!
Eu acabei de chegar e não aguentei, vim
correndo pra cá!



Cena 2 - Ai filha como você tá linda!



Cena 3 - Ó mãe tem uma mala de
presentes... Mas ó, eu trouxe de cara uma
bolsa bafônica mãe, ultima moda em Paris!



Cena 4 - Sei que tu gosta de bolsa grande,
sei que tu vai amar!



Cena 5 - Obrigada filha! Olha! Olha seu
Gabino, olha!



Cena 6 - É, mas sei que se tu souber quanto
custa, aposto que infarta na hora!



Cena 7 - É, mas ó seu Gabino, isso aqui é
pra você.



Cena 8 - Mas pra, pra, pra mim? Pra mim?
Mas o que que é isso? Imagina!



Cena 9 - Ah! É uma gravata francesa! Mas, mas, onde é que eu vou usar isso?



Cena 10 - Ai amor, numa festa que eu der ou que eu te convidar. Tu bota a gravata pra matar o Milton de inveja!



Cena 11 - Ai! Perai! O de vocês está aqui meninos, ó!



Cena 12 - Mas olha quanta coisa!



Cena 13 - Ai Natalie obrigado! Que camisa maneira, olha!



Cena 14 - Eu nunca pensei que eu fosse ter assim, uma camisa da França!



Cena 15 - Cadê a Fabíola? Cadê a Fabíola? Tem vestido pra ela!



Cena 16 - A Fabíola ainda não chegou, mas deve ta chegando aí...



Cena 17 –Ah! Cabeça! Que saudade!



Cena 18 - Cadê meu presente? Cadê meu presente?



Cena 19 - Ó! Comprei uma mala de presente pra tu também, mas essa blusa Douglas...



Cena 20 - Essa blusa é de marca! Quando tu for usar com a Bibi dá um jeito de deixar essa etiqueta bem aparecendo heim!



Cena 21 - Formô! Eu tava precisando mesmo mana! Valeu, valeu!



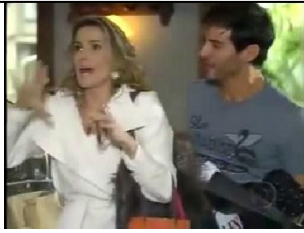
Cena 22 - Viu como ela é generosa gente! Trouxe presente pra todo mundo!



Cena 23 - Mas Natalie, conta logo! Paris é tudo isso mesmo que dizem?



Cena 24 - Meu amor, Paris é tudo isso e muito mais! Aquela torre weifel sabe?



Cena 25 - weifel?



Cena 26 - É! Ela brilha de hora em hora, a cada 10 minutos, fica brilhando sem parar!



Cena 27 - Mas o que eu mais gostei foi de um banheiro...Ó, você tem que fazer uma coisa igual aqui no seu bar...



Cena 28 - Foi um banheiro de restaurante chiquérrimo que eu fui.



Cena 29 - Mas ai filha, gostar de banheiro ?



Cena 30 - Mãezinha o banheiro é o máximo!Tem um monte daqueles perfumes Francês! Tudo preso numa cordinha, pra ninguém dar Elza, né?



Cena 31 - Claro! Claro!



Cena 32 - Um monte de miniatura assim mãe! Mais de 20! Eu não aguentei tive que passar todos os perfuminhos mãe! Cheirosos!



Cena 34 - Ai que chique! Saiu cheirando todos!



Cena 35 - Ai mãezinha, eu comprei tanta coisa pra você! Pra você também cabeça! ...

ANEXO H

Revista *História Viva* – Grandes Temas

no. 9 (capa; p. 10-13)

HISTÓRIA viva

www.historiaviva.com.br

GRANDES TEMAS

EDIÇÃO ESPECIAL TEMÁTICA Nº 9 - BRASIL R\$ 11,90 - PORTUGAL € 4,50



A HERANÇA FRANCESA

DA UTOPIA TROPICAL DE VILLEGAINON NO RIO DE JANEIRO AO FINAL DA SEGUNDA GUERRA, A FRANÇA É O PAÍS QUE MAIS FORTEMENTE INFLUENCIOU O BRASIL. SUA MARCA SE FEZ SENTIR NAS ARTES, NA CULTURA, NA FILOSOFIA, NO PENSAMENTO REPUBLICANO E ATÉ MESMO NA POLÍTICA E NO COMPORTAMENTO.





© FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Acima e na página ao lado, detalhes de *Enterro de uma mulher negra*, litografia colorida de Jean-Baptiste Debret

Modelo político e filosófico para o Brasil, a França teve influência decisiva na formação do pensamento brasileiro. Além disso, os franceses sempre mostraram interesse pela cultura brasileira, que consideraram complementar à sua

POR MÔNICA CRISTINA CORRÊA

Berço cultural DO BRASIL

Há muito que dizer das trocas culturais entre a França e o Brasil, pois a história do pensamento brasileiro está inextricavelmente ligada à daquele país que, apesar de não ter-nos colonizado, influenciou e contribuiu significativamente para a constituição da identidade brasileira.

Exemplo marcante de certa aliança ideológica está na insígnia nacional: a frase “Ordem e Progresso”, estampada na bandeira do Brasil, reflete em síntese o pensamento do filósofo francês Auguste Comte (1798-1857). Assim, o símbolo da nação verbaliza e perpetua a influência francesa nos trópicos, aludindo ao positivismo. Com efeito, tal filosofia foi aqui vivenciada, seguindo até mesmo sua vocação para tornar-se uma quimérica “religião da humanidade”.

“Aquilo com que Comte sonhara os brasileiros realizaram à sua maneira”, escreve Mário Carelli, em *Cultures croisées* (1993), ao se referir à adoção da filosofia comteana no Brasil. À revelia do

destino dessa corrente na França e do próprio Comte, os brasileiros de fato levaram avante, ao seu modo, decerto, um ideário que lhes serviu de modelo para fundar as bases da República. A nação, um tanto confusa, bania um imperador essencialmente francófilo, para substituí-lo por um sistema claudicante ainda, mas espelhado também nos moldes franceses.

D. Pedro II, monarca erudito, cultivou amizades com franceses: teve a oportunidade de encontrar Louis Pasteur, incentivou seu instituto, visitou Victor Hugo, traduziu o poeta provençal Frédéric Mistral e, por fim, veio a morrer em Paris, onde estava exilado desde a proclamação da República (1889). A missa de corpo presente do imperador foi celebrada na igreja da Madeleine.

Não é à toa que o inesquecível personagem machadiano, Quincas Borba, em sua sandice, almeja ser Napoleão – a corte afrancesada do Rio de Janeiro, aspirando à imitação do *modus*

vivendi francês, proporcionava-lhe o cenário, que pretendia refletir Paris. O real Napoleão Bonaparte, sem suspeitar, fizera com que a história do Brasil tomasse um rumo inesperado no século XIX, o que ensejou o processo de independência do país; as invasões napoleônicas trouxeram o rei D. João VI e sua corte ao Rio de Janeiro. Esse passo distanciaria, paradoxalmente, a colônia da metrópole lusitana, pois as gerações vindouras não mais se subordinariam a Portugal.

Constrangido por Napoleão e forçado a partir, o rei D. João VI, parecendo olvidar tais apuros, fez vir à sede da Coroa uma Missão Francesa, em 1816, para contemplar o Brasil com a fundação de sua primeira academia de Belas-Artes. Tratava-se de uma expedição de artistas, cujos integrantes eram em sua maioria bonapartistas.

Contrações à parte, Nicolas Antoine Taunay, Grandjean de Montigny e Jean-Baptiste Debret, entre outros, fariam debutar as artes plásticas no Brasil, retratando uma sociedade mestiça e escravocrata. A iconografia que dela nos chega deve-se em grande parte aos trabalhos desses artistas franceses – em especial às litografias de Debret que imprimiram, não raramente, detalhes da tendência neoclássica europeia às paisagens tropicais.

O processo de independência do Brasil fora desencadeado com a vinda da família real, mas não era a primeira vez que os brasileiros se inspiravam em ideais de liberdade defendidos pelos franceses; a Inconfidência Mineira (1792) fazia certa interpretação do Iluminismo e se calcara nos ideais da Revolução Francesa.

Tentativas frustradas

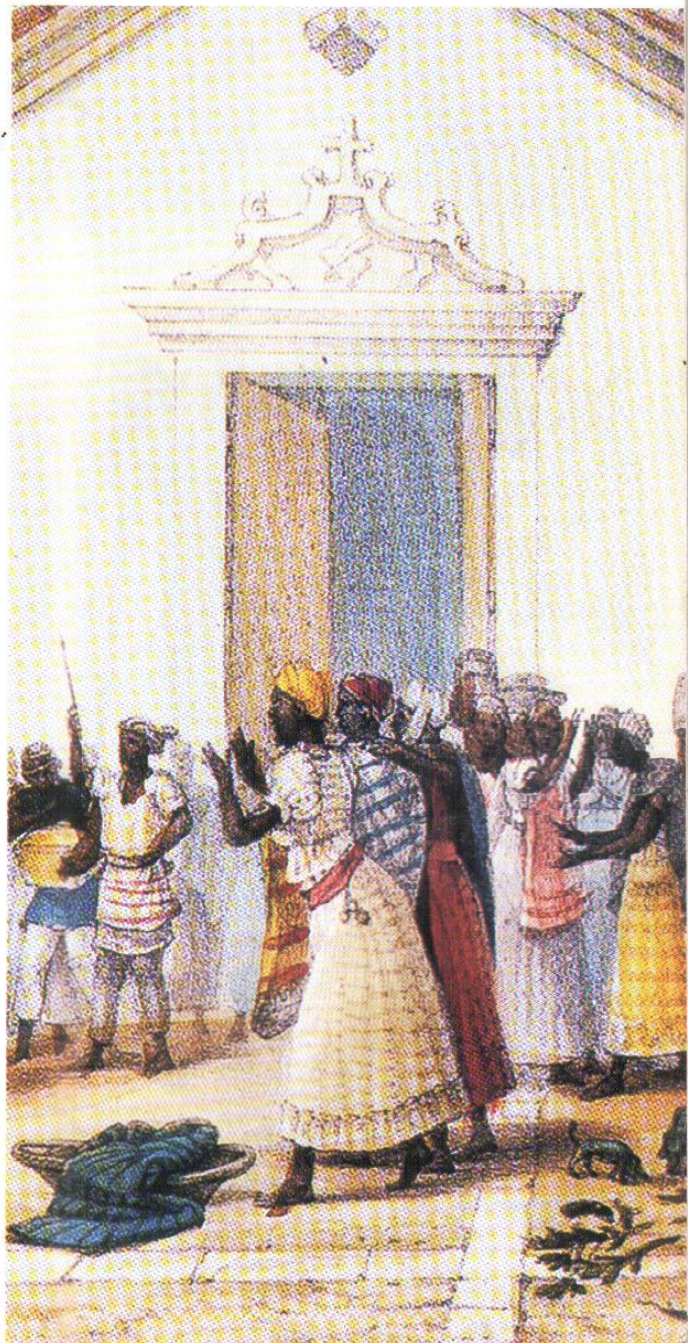
De todo modo, quando os laços com Portugal foram enfim cortados, uma pátria cultural se apresentou à jovem aspirante a nação; era a França, país latino e católico que não diferia excessivamente de suas raízes lusófonas (como os de origem germânica). Paralelamente, chegava, para os franceses, o momento de compensar, no plano ideológico e cultural, os fracassos antes amargados com as tentativas de colonização no Brasil, onde era uma vez a França Antártica e a França Equinocial.

Em 1555, Nicolas Durand de Villegaignon aportava na baía de Guanabara, no Rio de Janeiro. A intenção desse personagem controverso era fundar uma colônia, a França Antártica. Mas dizimados pelas contendas internas, de ordem sobretudo religiosa, os franceses acabaram expulsos por Mem de Sá em 1560. Do que deveria ser a colônia, nada restou de pé, mas os marujos levariam consigo algumas imagens prontas a inserir o Brasil num contexto de exotismo que, passados mais de quatro séculos, ainda povoam o imaginário francês.

Resultariam também dois relatos de sucesso na França. O primeiro, de André Thévet, cosmógrafo do rei, *História das singularidades da França Antártica* (1555), seguido e contestado pelos escritos de Jean de Léry, *História de uma viagem à terra do Brasil* (1578). Em face dos sofrimentos em sua terra natal com as guerras de religião, Léry dera-se conta de que o silvícola

antropófago brasileiro era menos assustador do que se supunha e prenunciava, sem saber, o mito do bom selvagem.

No século seguinte, uma nova colônia francesa despontava no norte do país: em 1612, era fundada a cidade de “Saint Louis du Maragnan”. Entre os colonizadores religiosos, dois deixaram relatos sobre essa aventura, denominada “França Equinocial”, tão efêmera quanto a primeira: Claude D’Abbeville, *História da missão dos frades capuchinhos na Ilha no Maranhão e terras circunvizinhas* (1614), e Yves d’Evreux, *Continuação das coisas memoráveis acontecidas no Maranhão e terras circunvizinhas* (1615). O Brasil descrito pelos frades é um paraíso, habitado, na visão ainda medieval dos europeus, por bárbaros a serem catequizados





D. Pedro II tinha especial admiração pela cultura francesa. Estátua do imperador, de autoria de Francisco Manuel Chaves Pinheiro

e recuperados da iniquidade e das práticas “heréticas”.

Tais bárbaros, entretanto, deram provas de amizade aos franceses desde o início; já em 1504, o capitão de Gonville teria aportado em Santa Catarina, de onde levara um jovem índio. Este ficaria para sempre na França, casando-se com uma prima do capitão e deixando vasta descendência. Em 1550, vários índios haviam partido para Rouen. Lá chegando, com 250 marinheiros habituados às costas brasileiras, promoveram, ao rei e sua corte, um espetáculo ímpar: encenaram, às margens do Sena, a vida selvagem. Depois, Michel de Montaigne refletiria sobre essa alteridade em seu ensaio *Dos canibais* (1580); Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII, desenvolverá seu pensamento sobre a “origem das desigualdades entre os homens”, enaltecendo, em vários aspectos, a figura do homem tido como primitivo.

A partir dos Oitocentos, os escopos das viagens se tornam científicos. Além da reconhecida contribuição de Saint-Hilaire (1779-1853), que catalogou 7 mil espécies brasileiras, destaca-se a expedição de Charles-Marie de la Condamine ao Amazonas (1744), quando descobre o látex. Segundo Mary Louise Pratt, “a expedição La Condamine foi um empreendimento tão árduo que mais de 60 anos se passariam antes que qualquer coisa semelhante fosse outra vez tentada” (*Os olhos do Império*, 1999). La Condamine escreveu um relato e também um tratado sobre a borracha, muito difundidos à época.

Opulência fugaz

No início do século XX, o produto descoberto pelo cientista francês promoveria um efêmero enriquecimento da região amazônica. De fato, Manaus e Belém, por conta da borracha, se transformam em cidades europeizadas, sobretudo à moda francesa; era a *belle époque* amazônica que, com a transplantação da hévea na Ásia, não se sustentou. A opulência fugaz se transformou em desencanto. Como também essa região se afrancesara no Brasil, o positivismo, em seu apogeu nos trópicos, chega à floresta. Um romance francês, *A exposição colonial* (Paz e Terra, 1990), toma esse contraste como mote da narrativa e o autor, Erik Orsenna, por ele recebe o prêmio Goncourt de 1988.

Ainda no inventário dos viajantes no Brasil, destacam-se os périplos das francesas Langlet Dufresnoy (1820-?) e Rose de Freycinet (1817-1820). A primeira, aos 17 anos, embrenhou-se pelo sertão com o marido e, morto este, prosseguiu por 15 anos no Brasil, escrevendo depois um diário de cem páginas sobre suas desventuras; Rose viajou vestida de homem. No caminho inverso, a brasileira Nísia Floresta foi aluna de Auguste Comte em Paris e tornou-se pioneira na difusão de idéias feministas.

É incontestável que as peripécias francesas no Brasil foram marcadas, até meados do século XIX, pela paisagem – essencialmente diferente do continente europeu. E a floresta é por excelência esse diferencial, sobretudo a Amazônica. Hoje, se o país para além do éden perdido, são as preocupações ecológicas que



© FOTOGRAFIAONLINE.COM

O Teatro Amazonas, em Manaus, foi construído no começo do século XX com as riquezas geradas pela exploração da borracha

engendram as discussões sobre o Brasil. Em *O Pensamento mestiço* (2000), o historiador francês Serge Gruzinski explica: “(...) desde o Renascimento, os mistérios da grande floresta excitaram todos os imaginários, (...) as ameaças que hoje pairam sobre essa região do globo introduzem uma tensão dramática que a torna ainda mais atraente. A Amazônia está se transformando num paraíso perdido, se é que já não se transformou”.

Apesar desse grande fascínio pela floresta, o século XX, com o desenvolvimento, fez do Brasil um espaço acolhedor de intelectuais franceses. George Bernanos residiu com sua família por sete anos no país, relacionando-se com a elite local, classe da qual partiram os movimentos sociais brasileiros. Foi com ela que se relacionou também Blaise Cendrars, cujo pseudônimo remetia à “madeira cendrada”. Cendrars, em sua convivência com Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade e Paulo Prado, acabou por influenciar o modernismo brasileiro. E, distante da floresta, foi a São Paulo que chegou a segunda “missão francesa”.

Tratava-se, em 1934, da fundação da Universidade de São Paulo, para a qual contribuiu, especialmente em ciências humanas, outra leva de intelectuais franceses. O maior expoente, talvez, seja o etnólogo Claude Lévi-Strauss, que deixou discípulos e escreveu *Tristes trópicos*, entre outras obras sobre o Brasil. Viriam também Roger Bastide, Pierre Monbeig, Fernand Braudel. Novamente a França, pela voz de seus então jovens pesquisadores, fazia ecoar no Brasil o conjunto de suas idéias, perpetuando, entre os estudantes desta nação, certa francofilia. Refletindo as revoluções de maio de 1968 em Paris, um Brasil já ensombrado pela ditadura militar não ficaria alheio; os levantes estudantis se fizeram sentir também nas

ruas de São Paulo.

Pode-se enfim dizer que a *intelligentsia* brasileira foi formada, pois, sobre bases francesas; foram séculos de um processo histórico e também psicológico envolvendo os dois países; enquanto a França emprestou ao Brasil sua filosofia política e cultural – e isso não cessaria, haja vista algumas visitas marcantes como as de André Malraux, em 1959, então ministro da Cultura de Charles de Gaulle, dos escritores Albert Camus e Jean-Paul Sartre, entre outros – o país tropical iria oferecer aos franceses seu cenário distante como espaço onírico, reservado à fantasia e, sobretudo, a uma curiosa esperança de que é possível realizar alhures algumas utopias. Como diria o escritor francês contemporâneo Michel Touriner, “Toda nação gosta de possuir uma terra longínqua que lhe sirva de sótão de sonhos para onde ela envia seus santos e seus meninos malvados” (*Le vent paraquet*, 1977).

Impossível enumerar num artigo a influência francesa no Brasil. A evocação de alguns episódios visa apenas rememorar sua importância. Mas almeja, ao mesmo tempo, despertar uma reflexão cuidadosa sobre os rumos e o destino desse legado, hoje muitas vezes mal percebido. Há certo risco de deixar-se perder a consciência da contribuição francesa, o que seria, para o Brasil, cavar um abismo entre sua atualidade e seu passado. Com o intuito de evitar tal descompasso, em *Do positivismo à desconstrução* (2004), Leyla-Perrone Moisés sugere: “Essa tradição [francesa] merece ser lembrada e prosseguida, em função de nossas circunstâncias locais, com espírito crítico e sem servilismos coloniais de qualquer espécie”. Com esse espírito, apresenta-se esta edição.

■

1ª. Entrevista

Entrevistado A

Pesquisadora - Quando foi o seu primeiro contato com a língua francesa?

Entrevistado - *Meu primeiro contato com a língua francesa foi dentro da própria universidade, tanto que quando eu prestei o vestibular minha opção de língua estrangeira pro vestibular foi o espanhol.*

P. - O que o motivou a optar por esse idioma no Curso de Letras?

E. - *Bom, a princípio por... por não ter afinidade com a língua inglesa e como eu precisava trabalhar, precisava fazer um curso noturno e o curso noturno em Letras que a UEM oferecia ou era português-francês ou português-inglês...como não tenho afinidade com inglês e pelo statu....status que a língua francesa dá em questão de ser elegante, de ser uma língua Culta, acabei optando pelo in...francês.*

P. - Você está satisfeito com a escolha? Por quê?

E. - *Sim, eu estou satisfeito com essa escolha...é....acredito que é uma língua em ascensão no Brasil embora a língua franca seja o inglês, todos falam inglês, quem tem a língua francesa tem um diferencial (...) é....pensando aí na política governamental, o Brasil anda fechando muitos acordos com a França...é....montadoras francesas vindo pro país. Acredito que seja uma... uma boa oportunidade de emprego também, mesmo o foco sendo licenciatura, há essa possibilidade de trabalho.*

P. - Quais são suas expectativas em relação à disciplina de francês?

E. - *Minha expectativa?Bom, eu espero que o curso de francês me... me prepare pra falar,compreender e poder dar aula em língua francesa. É...eu sei que depende muito do esforço do aluno, enfim, a parte da faculdade, mas espero que eu consiga aprender essa língua embora não seja meu foco pra um futuro de trabalho.*

P. - A língua francesa, então, não é o seu foco de trabalho? Você não pretende, pelo menos no momento, ser professor de língua francesa?

E. - *Isso...é...na verdade eu não pretendo fazer, seguir carreira na língua francesa...mestrado, doutorado. Eu pretendo sim, dar aula de língua francesa, mas a um nível mais escolar...é...agora pra uma carreira, enfim, eu optei pela língua portuguesa, mas a descrição linguística.*

P. - O que é, para você, saber “bem” francês?

E. - *Bom, é a possibilidade de poder me aprofundar na...dentro da minha escolha, embora meu foco seja língua portuguesa...é...temos vários teóricos, cito Pêcheux é...Jean-Michel Adam e vários outros que...que têm....da onde a gente tira a fundamentação teórica, as bases. Então, poder ler esses teóricos na sua língua própria é...é algo assim que vai colaborar, e muito, pros meus estudos dentro da língua portuguesa também.*

P. - O que, no seu ponto vista, é mais relevante quando se aprende uma língua estrangeira: ler, escrever, compreender ou falar?

E. - *Eu acredito que seja compreender, né, e falar. Você precisa compreender a língua e você precisa ter a capacidade de se comunicar também nessa língua. É...no caso, se eu for fazer uma especialização fora do país eu preciso ter o domínio sobre essa língua, compreender o que se é falado...é saber compreender o que tá escrito nos textos teóricos, saber argumentar nessa língua também.*

P. - E você se comunica bem na língua francesa? Você está no quarto ano?

E. - *Sim, eu estou no quarto ano. Em questão da comunicação, é claro que eu tenho um vocabulário bem limitado ainda né, mas eu consigo fazer essa comunicação, mas não ainda em um nível elevado e um nível suficiente pra sair do...do país e fazer um curso ou uma especialização. Por enquanto ainda não. Acredito que em breve eu tenha essa capacidade.*

P. - Até o momento, com quais livros didáticos você mantém ou manteve contato? O que você pensa sobre esses materiais?

E. - *Bom, é...dentro do curso o principal livro que se tem contato é o “Tout va Bien”. É...referente ao “Tout va Bien”, eu acredito, ao meu ponto de vista é claro, é...ele tem uma...uma postura bem dinâmica, só que esse dinamismo acaba prejudicando. Talvez,*

se ele tivesse uma forma um pouco mais sistemática, não dividisse tanto os conteúdos. Exemplo: você vê “partitivos” na página 54 e volta a ver na página 116, então ficam muitos conteúdos intercalados...é...pelo menos pra mim isso é uma dificuldade pra estudar. Em relação aos outros livros, eu tive contato com o “Nouveau sans frontières”, é.. “Novo sem fronteiras” né, e alguns outros, mas algo bem superficial, mais pra conhecer a postura didática do livro...é...dentro da matéria de “Prática de formação do professor em língua francesa”, mas o...a nossa ferramenta mesmo de estudo é o “Tout va Bien”.

P. - Em relação a esse mesmo material que você acaba de me falar, como você vê a cultura, a civilização, a história mesmo da França, do país, representadas nesses materiais? O que você pensa e como você apreende isso?

E. - *É...sendo um material didático de língua francesa e o objetivo dele é despertar o interesse do aluno...é claro que é uma visão bem idealizada...vai aparecer só é...os pontos positivos da cultura francesa, é...os pontos turísticos, aspectos históricos que sejam interessantes. Eu...eu acredito que sim, é válido... é bem interessante a forma como eles abordam, mas o...o principal acréscimo mesmo é a experiência dos professores.*

P. - E no seu ponto de vista, quais seriam essas imagens positivas que acaba de falar? O que seria isso para você?

E. - *Bem, é...no caso, a forma como é apresentado o francês pro mundo é que é uma língua culta, uma língua dos intelectuais e também uma língua refinada. Essa é a imagem vendida pelo governo francês e comprada por todos os outros países, né! É...bom...acredito que seja...seja isso...é, dentro do livro didático, enfim, vai aparecer os...os vinhos, as regiões, a forma como se é, se é tratado um ao outro lá, sempre por “vous”...aquela coisa bem formal...educada, né...que pra ser sincero eu só sei se realmente é...eu só vou saber se realmente é assim a hora que eu for conhecer o país, porque é claro que a gente também tem referências de que eles são fechados, que se você conversa em outras línguas com eles você pode não ser muito bem visto, então...é...a questão cultural é...eu acredito que a gente só consegue compreender estando no país e dominando, claro, a língua porque não adianta nada você ir para a*

França e não saber falar francês...você vai continuar sem saber como que é esse país, tendo a impressão que é vendida pelo governo e... pela sociedade.

P. - Você disse que essa imagem é vendida pelo governo e que os outros países acabam por comprar, por acreditar nessa imagem. Você, até o momento, não tendo ainda ido à França, você também “compra” essa imagem ou não? Quais são suas impressões?

E. - *Bom, é...como eu ainda não fui à França eu compro essa imagem e é a imagem que eu “vendo” quando eu falo da língua francesa, é...do país França, então...é a imagem que eu compro e é a imagem que, de certa forma, eu vendo, até porque, como professor, eu preciso cativar os alunos e trazer mais alunos pra próximo de mim. Esse é o objetivo dum professor de língua francesa, poder ensinar a língua e pra isso despertar o interesse a partir dos pontos positivos, né. É...mas é claro que eu tenho a consciência de que...que eu só tenho como saber, de fato, o que é essa língua francesa, o que é essa cultura francesa a partir do momento em que eu estiver na França. Então, eu acho que é fundamental pro professor de língua estrangeira ter contato com esse país da língua estrangeira, o que não acontece dentro da universidade. Se fala muito em intercâmbio, em “bolsas”, mas na realidade esse intercâmbio e “bolsas”, eles aparecem sim mas, pros professores já formados; tem muita “bolsa” de Mestrado, Doutorado, enquanto que pro aluno de graduação ainda fica muito preso à...à universidade. Então, é um professor de francês que nunca foi...vai sair formado professor de francês que nunca foi na França e não sabe o que de fato é a França.*

P. - Qual foi ou é a sua maior dificuldade em relação ao aprendizado desse idioma? Por quê?

E. - *Minha maior dificuldade é a grafia, a escrita da língua francesa. É...a maioria das pessoas falam que a pronúncia é difícil, enfim, mas pra mim, pra mim, a questão da pronúncia ou a questão de ouvir...ouvir um francês falando eu consigo entender mas é que pra mim o mais difícil é a grafia porque ela tem suas especificidades, claro, como toda língua e essas especificidades, elas divergem muito, elas se distanciam muito da língua portuguesa. A sintaxe da língua é muito parecida com a da língua portuguesa, mas a ortografia deles é bem diferente e essa é a minha dificuldade.*

P. - O que você mais gosta nas aulas de francês?

E. - *O que eu mais gosto nas aulas de francês? C'est parler, falar. Falar francês eu acho...falar em francês acho bem interessante e uma coisa necessária. O que acontece é que quando começa-se a aprender uma língua estrangeira, não sei se com o inglês é a mesma coisa, mas pelo menos com o francês e outras línguas, os acadêmicos, nós acadêmicos, temos vergonha de falar, de exercitar essa língua estrangeira, é..no nosso cotidiano, entre nós mesmos, por medo de parecer esnobe ou é... as pessoas consideratem que estamos querendo ser superiores, enfim; e aí acaba ficando de lado. Então, eu gosto muito de falar francês nas aulas de francês e acredito também que como aluno de língua francesa devemos também conversar em francês entre nós fora da sala de aula, porque esse contato com a língua que vai fazer com que a gente aprenda a língua de fato. Agora, uma...uma, duas horas aula por semana, você adquirir a língua é complicado. Você precisa estar em contato com essa língua.*

P. - Há algum aspecto que você gostaria de comentar que talvez não tenha sido contemplado em minhas questões?

E. - *Acredito que seja isso mesmo, né. É...as dificuldades pra se aprender a língua francesa e, enfim, pra ensinar língua francesa pra mim esbarras nesses dois tópicos: primeiro, o aluno, o acadêmico de língua francesa precisa estar em contato com a língua, não só dentro da sala de aula, mas fora e isso falta muito e...e eu acho que o acadêmico, pelo menos o acadêmico em língua francesa deveria ter uma experiênciana França, ainda que se fosse algo de apenas algumas semanas, mas ter esse contato com o país pra ele saber do que ele está falando pros seus alunos porque senão ele...é...até mesmo por uma questão de credibilidade. Quando você chega pra dar aula e você fala pros seus alunos...é...Paris é fantástica, tem tal coisa, tal coisa,tal coisa...o povo é assim...[...] seu aluno, a primeira coisa que vai perguntar é: “ah!, você j;a foi pra lá?”. Aí você responde: não, eu conheço por livros; você perde sua credibilidade. Acho que é importante...é...ter esse contato com a língua no próprio país, assim como é importante...é...tá em contato com essa língua aqui, entre nós, pro...estudantes e professores de língua francesa.*

2ª. Entrevista

Entrevistado B

P. – Quando foi o seu primeiro contato com a língua francesa?

E. - *O meu primeiro contato com a língua francesa, assim...de verdade mesmo foi o primeiro ano do curso de Letras-Português/francês, né. Porque até então, eu tinha uma vaga noção, né, do que era a cultura francesa, mas depois de que eu entrei no curso, realmente conheci a cultura francesa mais a fundo.*

P. – Quando você diz que conheceu a cultura mais “a fundo”, pois você está na segunda série, o que seria esse conhecer mais a fundo? O que você conhece até agora sobre a cultura e língua francesas, de um modo geral?

E. - *Bem, é...é...a gente trabalhou um pouco da música, da literatura, até agora, né; em alguns seminários, algumas palestras, né, a qual...a qual a gente frequentou e...assim... é um conhecimento, vamos dizer, não tão profundo assim, mas é...já é mais condizente com a realidade mesmo, né; como é a França, né.*

P. - O que o levou a optar por esse idioma e não outro? Por que a língua francesa?

E. – Então, como a universidade oferece habilitação é...em inglês e em francês e eu já domino um pouco o inglês...aí eu escolhi pelo francês, né; e não conhecia o idioma, nada, né, mas passei a gostar muito depois do curso e pretendo terminar.

P. – Pelo que você diz, está satisfeito com sua escolha pelo idioma francês. Gostaria, então, de saber o motivo dessa satisfação?

E. – *É...bem, eu acho que eu to satisfeito porque, assim...eu consigo dominar a língua; assim...pelo que eu já aprendi até agora, eu tenho facilidades pra língua e pela similaridade com o português né, pelas semelhanças eu...eu acho legal o idioma, assim...acho....eu gosto, de verdade.*

P. – Quais são as suas expectativas em relação à disciplina de francês?

E. – *É...ainda é meio vago pra mim essa questão de trabalhar no futuro né?, mas eu...eu me vejo, de certa forma, trabalhando com o francês em sala de aula mesmo né?. Não sei se eu vou para alguma escola de idioma, se eu vou dar aula particular, mas eu quero trabalhar com o francês, até porque se eu parar, depois do curso, de mexer com o francês, eu vou, né?, esquecer a língua.*

P.- Mas, em relação ao curso mesmo, a disciplina, no que você vê e tem estudado até o momento e continuará estudando neste curso, quais são sua expectativas?

E. – *Então. É...eu acho que vou dar aula sim; vou chegar a entrar numa sala de aula, mas como eu disse, no segundo ano a gente ainda não tem uma ideia muito boa das coisas, né?/ porque falta ainda algumas matérias que a gente vai ter aí né?/ com o decorrer do curso, mas eu não me via dando aula antes e hoje eu já me vejo assim numa sala de aula. Então...uma coisa que mudou e que vai acontecer mesmo.*

P. – E o que é para você, D., falar bem francês, na sua concepção de saber bem um idioma?

E. – *É...acho que falar bem é...seria entender bem, né?os contextos de fala da língua, né?É...saber ouvir,né? Conseguir ouvir, conseguir se expressar bem, de acordo com, né? A cultura deles, né? Acho que é isso.*

P. – Quando se aprende uma língua estrangeira, em sua opinião, o que seria mais relevante: ler, escrever, falar ou compreender?

E. - *Acho que todo o processo, né? é relevante porque todas as partes ali vão contribuir pro resultado final né?mas eu creio que compreender é um passo gigante, né? Se você compreende bem é que você já compreendeu outras coisas, acho.*

P. – Até o momento, com quais livros didáticos você manteve ou mantém contato e o que você pensa desses materiais?

E. - *E...na disciplina de francês, a gente trabalha com o “Tout va Bien”, l ainda, né? e...eu gosto dele assim...eu gosto do método dele assim. Traz é...exercícios pra escutar é...gramática, né?e pra escrever também, eu acho legal assim, mas a gente tem que se aprofundar né? num pode ficar só num livro né? eu acho. Mas ele é bom, eu acho.*

P. – Como você percebe a cultura, a própria civilização, a língua, representadas nesses materiais que você mantém contato? Como você apreende isso, quais são suas impressões sobre essa cultura vista nos livros?

E. – *Bem, pelo que eu pude perceber no “Tout va Bien”é...é...uma certa riqueza, né?assim de cultura porque lá eles trazem, né? muito sobre a...trazem sobre a história, culinária, tal. É...é uma cultura muito rica, respeitada, né? no mundo inteiro e...de...extrema relevância mesmo, né?pra todo mundo assim, de certa forma e pra gente que faz francês, diretamente.*

P. – Qual foi ou é a sua maior dificuldade no aprendizado da língua francesa?

E. - *É...acho que ainda é compreender mesmo, né? compreender e a parte verbal, né? que eu acho que é o maior desafio mesmo porque se você domina a parte verbal é...50 por cento já...já...já deu certo, né?...acho que é isso.*

P. – O que você mais gosta nas aulas de francês e o que você menos gosta?

E. – *Hummm. Não sei ainda o que eu menos gosto, né? porque eu gosto muito de estudar o francês, mas o que eu mais gosto é...a gramática....eu acho bem interessante assim, acho que pelo português ter bastante...bastante é...semelhan;cãs, acho interessante.*

P. – Você já foi à França ou a um país francófono?

E. – *Não. Eu não fui à França ainda e...pretendo ir no último ano pra quando terminar este curso.*

P. – Para finalizar, D., quais são, de um modo geral, suas impressões: tudo o que você pensa ou acredita sobre a cultura, a civilização, os próprios franceses; o que é a França para você?

E. – *Uma boa pergunta. A França...ela se revela pra mim com um país bastante imponente assim na questão da diplomacia, na questão né? do Direito mesmo porque é...em muitos casos ela foi pioneira, né? em muitos casos ela foi a vanguarda do mundo é...e a gente tem que respeitar isso, né? porque ela é um país eminente né? no ramo da filosofia e tal, do saber. Mas, ah, eu...eu...eu adoro a França, todo mundo acho que gosta, que faz francês, porque é um país assim extraordinário, mas assim, o povo francês mesmo, eu já ouvi falar muito bem, né? já ouvi falar mal; cada um que vai tem uma experiência. Eu não tive ainda a minha experiência, mas pelo que a gente vê, né? assim, a gente gosta muito, né?Eu espero gostar quando eu for pra lá e..é isso.*

3ª. Entrevista

Entrevistada C

P. – Quando foi o seu primeiro contato com a língua francesa?

E. – *Acredito que... acho que faz uns...quatro anos. Antes de começar o curso eu fiz dois anos de CELEM...aí gostei.*

P. – O que a motivou a optar por esse idioma no curso de Letras?

E. – *Bom, no curso de Letras porque faz falta no trabalho, né? a gente recebe muitos alunos de fora..que vem da França, de... de Portugal, da Espanha e os documentos da França é complicado pra ler, então nem sempre a gente consegue decifrar, então é... também foi uma das...das questões, além de gostar, além do prazer né? de estudar a língua, saber uma outra língua.*

P. – Quando você diz “receber os alunos que vem de fora”. Recebê-los onde, exatamente?

E. – *Ah...é que a gente recebe eles no colégio (Rodrigues Alves) né?. Aí, você tem toda uma análise, a documentação pra saber em que série posicionar esses alunos; então a*

necessidade de você conhecer pelo menos...ou alguém na escola tem que conhecer a língua pra saber. Então essa foi...é uma razão.

P. – Você está satisfeita com a escolha desse idioma e por quê?

E. – *Satisfeita...até que sim, mas as dificuldades são muitas. Aprender esse idioma foi uma das coisas mais difíceis que eu já me deparei. Outras, ah...fiz espanhol quatro anos, cinco anos; eu fiz italiano dois anos, mas o francês não se compara na dificuldade. A dificuldade foi muito grande. Mesmo tendo uma base quando a gente começou; eu já tinha uma pequena noção. Tinha alunos na nossa turma que não tinham noção nenhuma...começou do zero. Eu não comecei do zero e a minha dificuldade foi imensa. Não é fácil!*

P. – Qual foi a sua maior dificuldade no aprendizado desse idioma em relação à escrita, à compreensão, à fala?

E. – *Minha maior dificuldade é a fala. Sem dúvida é a fala. A escrita não....é...é fácil, né? você a “pega” logo; ah...a leitura também porque você aprende a entonação, você começa a aprender, saber qual é a palavra, conhecer a palavra de ouvir ela, mas falar...falar com aquela desenvoltura....essa é a grande dificuldade. E parece que tá tudo lá...tá tudo ali... você sabe mas a coisa não sai, não flui.*

P. – Quais são suas expectativas em relação à disciplina de francês?

E. – *Olha...realmente, na questão....da...expectativa da disciplina...é...num sei assim....o pessoal fala que vai dar aula, que quer dar aula. Talvez não seja essa...o meu foco. Eu pref....eu queria, na verdade, trabalhar com a tradução, tudo mais... eu gosto muito da parte de tradução, tanto que se tivesse a tradução eu teria...estaria fazendo a tradução e não estaria fazendo a licenciatura da língua francesa. Não é o objetivo trabalhar como professor de francês.*

P. – Você poderia falar um pouco mais sobre suas expectativas em relação ao curso de francês? Não sobre o que fará depois de formada em francês, mas o que você espera dessa disciplina?

E. – *Ah...num sei se... ainda falta muita coisa. Pra gente falta a parte estrutural da língua. Eu...eu acredito que a expectativa era que a gente tivesse isso no quarto ano, né? no quinto ano...mas eu...não...realmente não sei se a gente vai ter; pelo que a gente tá...até agora....na metade do ano....a gente não conseguiu ver isso. A literatura, é... a parte de...a parte de formação né? de...para o professor, a parte cultural,*

até...sim...mas a parte estrutural da língua que era uma coisa que vai pesar muito, vai fazer falta, a gente não tá tendo e eu não sei se vai ter.

P. – Quando você se refere à “parte estrutural da língua”, faz referência a que, exatamente?

E. - *Gramática, construção da língua, ao...aos tempos verbais, sei lá...tudo o que...que envolve a construção da...de uma frase, a construção...a estrutura mesmo da língua, não a parte comunicativa ou...mas a parte estrutural. Aprender como a língua se estrutura dentro da...da....da...das línguas, vamos dizer.*

P. – E no aprendizado desse idioma, no caso o francês, o que é mais relevante para você: ler, falar, escrever ou compreender?

E. – *Como estudante...é....compreender, né? Ler e compreender. É a parte, acredito que a mais relevante. Falar... se fosse partir pra dar aula, se for professor. Aí seria uma parte essencial. Como estudante, acredito que a parte...ah...mesmo de estrutura, de aprender a língua, da compreensão, da leitura...pra ler os textos, pra ler a parte...pra...ajudar na outra disciplina que é a literatura.*

P. – E o que é, para você, saber bem uma língua estrangeira, no caso o francês?

E. - *Saber bem? Saber falar... se expressar...na....em outra língua. É saber o momento de...de....se você estiver ensinando a conjugar os verbos...ah...se você vai falar, você ter todos os...as palavras que elas faltam na hora de falar. Acredito que... saber uma língua é saber todas as....ler, escrever, falar, principalmente.*

P. – O que você pensa dos materiais didáticos com os quais você mentem ou manteve contato?

E. – *Livro didático a gente conheceu um que a gente trabalhou um que só foi o “Tout va Bien” e depois eu fiz uma análise de um...do...acho que é “Connexion”,é... também “Connexion 1”. Então contato com livro didático a gente tem muito pouco. Na faculdade foi muito pouco. Hannnn...O “Tout va Bien”...eu acredito que...pelo que a gente...que eu pude comparar com o outro....é...humm...bem completo. O outro talvez pelo nível também ou pela aplicação, ele já é mais pra trabalhar a comunicação, mais pra iniciante....então....o contato é muito pouco, não dá pra gente avaliar muito bem um livro didático.*

P. – Quando você diz que o “Tout va Bien” é bem completo, o que entende por “completo”?

E. – *É que ele tem a parte...é que ele retoma bastante coisa. Às vezes ele vai ensinar uma parte de gramática daí ele “puxa”...ele diz que o complemento daquela lição tá lá na frente ou então ela tá numa lição anterior e...fora os textos né? você pode ouvir...você pode...ah....exercício.....caderno de exercício. Então nesse sentido....de ter várias alternativas de fazer exercícios.*

P. – O que você mais gosta e o que você menos gosta nas aulas de francês?

E. – *Eu gosto muito da parte de... gramática, estrutural da língua.Não gosto da parte oral, talvez pela minha dificuldade, mas não gosto da parte oral. Aquela pressão que a gente sofre na hora né? de falar...e...então não gosto da parte...da hora da parte oral.*

P. – Você já foi à França ou a outro país francófono?

E. – *Não. Ainda não. Mas nós vamos. Nós ainda vamos (risos).*

P. – Quais são suas impressões sobre a França, sua cultura, enfim, de um modo geral, o que a França representa para você?

E. – *Cultura assim eu não posso falar muito não....o conhecimento não é muito profundo, mas...eu sei que muito do que a gente estuda, muito do que a gente sabe é de lá...veio de lá. Tudo que a gente lê, a parte... principalmente a Educação, muito tempo foi pautada no estilo de educação que eles têm. Então....eu acredito que...eu não sei...é uma....é uma coisa assim que a gente tem mais afinidade eu acho, né? você tem...gosta mais. Então....não sei....a gente acaba não conhecendo muito, talvez porque fica muito distante....você nunca foi no país, né? então tudo o que você conhece, você conhece de impressões de outras pessoas, conhece de impressões daquilo que você lê. Então...você não consegue formar uma ideia real do que é uma...do que é a França ou do que é a cultura francesa, mas são pontos, são impressões que você tem daquilo que... você viu, ouviu, leu.*

P. – Você não tem uma opinião, de repente formada sobre o país já que não foi até lá. Mas você deve ter uma imagem desse país, desse povo. Qual é essa imagem?

E. – *A imagem que a gente tem é de um país de primeiro mundo, de um país desenvolvido, de um país... que é...pelo que a gente vê...é um país que...tá sempre em busca do melhor, do aperfeiçoamento...tá sempre....eles lutam por aquilo que acreditam, muito mais do que nós, né? mas assim...não sei te especificar uma imagem assim...*

4ª. Entrevista

Entrevistado D

P. – Quando foi seu primeiro contato com a língua francesa?

E. – *Meu primeiro contato com a língua francesa foi há mais ou menos há uns seis anos atrás. Eu...gostei muito duma música né? da...de uma cantora chamada Ingrid, de origem italiana, mas que canta em francês. Aí eu fiquei sabendo do CELEM que é um curso de línguas modernas que tem em Maringá e procurei saber pra fazer o francês.*

P. – Além de ter gostado da sonoridade da língua ao ouvir a canção que acabou de dizer, o que o motivou a escolher o idioma francês no curso de Letras?

E. – *Bom, após eu ter feito quatro anos de francês pelo CELEM, eu gostaria de ter feito Ciências né?; licenciatura plena em Ciências, mas pela UEM só tem em Goioerê...aí eu tentei um vestibular de Biologia...não sou muito bom em química, aí minha segunda opção foi francês. Que...que eu realmente me apaixonei pela língua, cultura, né? sempre um sonho meu foi sempre conhecer a França, tanto é que quando eu terminar o curso eu irei pra lá e...foi isso.*

P. – Então você nunca foi à França ou a um país francófono?

E. – *Não. Até o momento, não.*

P. – E essa paixão pela cultura que você acabou de dizer, surgiu de onde? Simplesmente ouvindo essa música ou ao estudar mais a língua?

E. – *Eu sempre gostei muito do...de países estrangeiros, mas após escutar a música realmente e conhe...e comecei a conhecer toda a cultura francesa foi que eu realmente me apaixonei pela cultura, pela língua e decidi seguir essa carreira.*

P. – Onde, exatamente você conheceu essa cultura: nos livros didáticos, na sala de aula, no discurso do seu professor ou de outras formas?

E. – *Bom, ah...os professores, eles ajudam bastante a divulgar, a transmitir como é a cultura, mas eu busquei sozinho também, através de filmes, pesquisas, né? entrevistas, vídeos pela internet também. Foi aí que eu mais peguei a parte da cultura que...na sala de aula eles trabalham mais a didática, a cultura é um pouco menos.*

P. – Diante disso, o que a França representa hoje, em 2011, para você? Quais suas impressões sobre o país e seu povo?

E. – *Bom, um povo muito culto. Uma educação exuberante né? de bons modos, além de conhecimento também. A qualidade de vida impressionante das pessoas...isso é o que mais me chama a atenção. Um ar agradável... assim.*

P. – Você está satisfeito com a sua escolha, pois prestou vestibular para outro curso e, no entanto, teve que fazer uma reopção pelo curso de francês, disponível naquele momento?

E. – *Com certeza. Hoje eu digo que a melhor coisa que me aconteceu foi não ter “passado” em Ciências que...na realidade quando optei por Ciências foi por um incentivo por uma admiração que eu tive por uma professora de Ciências...foi onde que eu descobri que eu queria ser...lecionar. Aí foi ao ponto que eu decidi lecionar e...por ter essa admiração por essa professora, eu optei Ciências, comecei a gostar muito, mas francês, ele sempre tava junto. Aí quando eu escolhi eu fiquei muito na dúvida realmente...aí eu acho que eu fiz a opção errada de ter feito o primeiro vestibular pra Ciências e hoje estou muito satisfeito com Letras-Francês.*

P. – Quais são suas expectativas em relação especificamente à disciplina de Francês?

E. – *A minha expectativa, ela é muito grande. No começo...no primeiro ano, eu me desanimei um pouco, tive algumas decepções, mas agora...cada vez eu vejo que vem melhorando mais...que eu vejo que os professores...eu já vim com uma base grande em francês né? diferente dos meus colegas e...hoje eu me sinto como uma pedra de diamante que os professores vão lapidando o francês...vai deixando ele bem mais culto...vai....eles vão tirando é...os erros que eu cometo né...e eu vou...certificando mais os acertos também.*

P. – O que é para você saber “bem” uma língua estrangeira, no caso a língua francesa?

E. – *Bom, pra mim é poder interagir com o mundo. Ter melhores conhecimentos e...aprendendo uma outra língua, principalmente o francês...uma língua neolatina, você acaba também aprendendo sobre a sua língua. Você acaba descobrindo coisas da sua própria língua que você não sabia e isso você vê só aprendendo outra língua neolatina.*

P. – No seu ponto de vista, desde quando começou a estudar francês, o que é mais relevante para você como aprendiz desse idioma: ler, escrever, compreender ou falar?

E. – *Bom, pra mim o que é mais relevante...eu acho que é falar. Acho muito importante e...a escrita ela é bem difícil, realmente, ela...mas eu acho que o falar é essencial pra ter...pra você poder se comunicar. A escrita também, mas você num...vai utilizá-la no seu dia-a-dia, toda hora. A fala, ela é bem mais importante.*

P. – Quais são os materiais didáticos com os quais você mantém ou manteve contato e o que você pensa dele?

E. – *Bom...a gente...nós utilizamos o “Bescherelle” né...que é um livro de conjugação de verbos, excelente! Na minha opinião, um dos melhores ou o melhor. Também o dicionário de língua francesa...é... Michae...não....não é o Michaelis...”Le Robert” que é o melhor também. Eu, particularmente eu uso também um português-francês do “Michaelis” que...na minha concepção é um dos melhores, mas sempre o português-francês, ele tem suas falhas. O livro didático que nós utilizamos é o “Tout va Bien”. Ele é um bom livro, mas eu acho que contém algumas falhas...ele não é bem estruturado passo a passo...está muito...tem muitas coisas misturadas...então essa é uma pequena falha que ele tem, mas é um bom livro também.*

P. – Como a França está representada nesse livro, o “Tout va Bien” com o qual vocês matem contato atualmente? O livro traz informações sobre a civilização e a cultura?

E. – *Ele traz bastante cultura, não só de Paris...o que eu achei uma coisa muito interessante. Ele traz toda a cultura do sul da França né...Bretagne e das outras cidades ali...Lyon. Ele...tem alguma...alguns capítulos que trabalha só com essa parte de cultura. A parte de...do tempo dessas regiões, o clima...a...as pessoas né...a cultura. Qual é o lazer que essas pessoas mais utilizam...mais praticam nesse...nessas cidades.*

P. – Você considera interessante essas imagens porque o livro não dá destaque apenas para a capital. Quais são exatamente essas imagens? São antes positivas ou não? Fale um pouco sobre isso.

E. – *São imagens positivas. Mais do campo....porque quando você sai da região parisiense que é a qual você mais tem a maior visão...quando você começa a visar a França, o primeiro passo que você faz é Paris. Você não consegue imaginar as outras cidades, os outros locais. Ele não. Ele mostra as outras cidades...aquela parte provençal...campos...né...de flores, toda a cultura né...a ordenha de animais, toda essa parte e...ele não traz só imagens, ele traz também contextos relativos que eu acho bem interessante...que às vezes o pessoal pela imagem, você pode fazer alguma interpretação equivocada né.*

1ª. Entrevista –

Entrevistado E

Pesquisadora – Você é professor de Francês há quanto tempo?

Entrevistado A – *É...professor de Francês há vinte e três anos.*

P. – Por que você escolheu o francês como língua estrangeira e não outro idioma?

E. – *Pra atuar como professor? Como profissão? Bom...quando eu era adolescente, na verdade eu passei por uma verdadeira crise de dúvida. Eu tinha...eu sabia que eu gostava de línguas...que eu gostaria de aprender línguas, mas eu fiquei em dúvida quanto ao inglês e o francês. O que me fez entrar nessa dúvida era o fato de que realmente inglês era uma língua muito fala...é muito... assim...que oferecia possibilidade de trabalho e...que era uma língua assim...utilizada no comércio, etc., e... a língua que todo mundo acha que você tem que saber, de uma certa forma; e francês... era o lado e...bom, o inglês era o lado racional que visava então a pensar na minha sobrevivência, em como seria minha profissão, minhas condições de encontrar um emprego. O francês foi mais por uma relação...representa o lado oposto, o lado passional, representou e representa. Então...passional porque quando eu era adolescente, eu ouvi francês pela primeira vez no rádio...uma música....eu fiquei apaixonado no...instantaneamente e aí eu...foi nesse momento que eu decidi: é isso que eu quero saber, é isso que eu quero fazer.Então...depois de um certo embate sobre isso, sobre essa escolha...que eu deveria escolher como profissão me optar pelo coração, pelas minhas emoções, pelo gosto, pelo...amor, digamos assim. E aí, foi o que me fez pensar mais nesse aspecto da minha vida... de realização pessoal do que realização de outro tipo...e aí, isso me levou a escolher o francês.*

P. – Você já foi à França? Se sim, por quanto tempo permaneceu no país?

E. – *Bom...eu fui à França, já, sim...uma vez apenas. É...eu fui à França eu já tinha, mais ou menos, qua...eu tinha quarenta anos quando fui pra França porque ganhei uma bolsa. Eu antes nunca tinha ido e de uma certa forma isso me incomodava muito porque os alunos perguntavam: “professor, quantas vezes você foi à França?”...eu dizia: nunca. Mas era uma pergunta que me... como eu disse né? que me deixava muito constrangido porque eu achava que isso fazia com que eu perdesse um pouco da minha credibilidade, embora eu falasse francês fluentemente...soubesse falar francês fluentemente. É...então eu fui uma vez só em 2005, ano do Brasil na França...fiquei lá um mês e meio, praticamente. Eu estudei vinte dias no interior da França, em Auver...em Vichy, na cidade de Vichy, na Auvergne e...a maior parte do tempo, fora*

esses vinte dias, eu passei em Paris mesmo. Bom...então foi esse...essa única experiência como “bolsista”... do Cavila, em Vichy.

P. – A sua ida à França alterou, em algum aspecto, seja cultural seja da própria língua, as suas impressões sobre o país, sua cultura?

E. – *Ah...Bom...bom, era um sonho eu ir pra França...tentar ve...conhecer esse universo que eu...ao qual...com o qual eu convivia na sala de aula, mas que eu não conhecia pessoalmente. Bom...eu não sei se mudou tanto. A França na verdade correspondia ao que eu imaginava que seria, em função do...do que a gente lia e em função dos livros didáticos...de tudo que a gente...das imagens, dos conteúdos culturais que a gente lia nos livros, mas...algumas coisas talvez tenham mudado, assim...por exemplo, um certo pré-conceito que a gente...que os alunos sempre manifestam, por exemplo de que os franceses são sujos, que os franceses não tomam banho. Não que sejam sujos, mas que não gostam de tomar banho ou que são porcos, como dizem os brasileiros, entre aspas. Aspectos assim mudaram porque eu pude ver que na verdade os franceses...essa é uma imagem totalmente falsa dos franceses, eu acho que não tem nada a ver... em muitos aspectos eu acho que nós é que somos muito menos higiênicos do que os franceses porque os franceses têm...é...não são...os franceses são, pelo contrário, muito cheirosos, pelo menos aqueles com os quais eu convivi e os que não são, são na mesma proporção em que a gente tem os que são mal cheirosos aqui...na nossa sociedade. Mas eu acho que essa...essa...foi um ponto de vista meu que mudou porque os franceses...a imagem que eu tinha, né? de que...uma delas né? referente à questão da higiene pessoal é...foi uma coisa importante porque... eu também me dei conta de que na verdade os franceses ele...é...os franceses têm...se tiver que por na balança isso...eu acho que nós somos muito, nós temos muito menos a falar e a criticar... é...com relação aos franceses do que eles com relação a nós porque nós, sim, muitas vezes, muitos brasileiros nós vivemos sem muita...nas...em... nós não temos muitos cuidados de higiene no ambiente...em ambientes coletivos, as pessoas não têm. Então eu acho que os nossos ambientes em que a gente vive... nossas ruas, nossos banheiros públicos, nossos jardins, nossas praças...de longe são muito mais sujos e muito...de longe deixam muito mais a desejar em termos de higiene do que o que eu pude ver lá. Não que não haja falta de higiene na França né? eu não to dizendo isso, mas a gente sempre vai pra França achando que realmente vai se deparar com coisas assim...com franceses que não tomam banho, com franceses que cheiram mal, etc., o que não é verdade. Bom...com relação à modernidade eu acho que...do país né? a organização, a modernidade é...eu acho que é uma coisa que...e a beleza do país é uma coisa que também impressiona...você já espera, de uma certa forma, encontrar, mas impressiona também, ao mesmo tempo, porque...porque são coisas diferentes, são países diferentes, são sociedades diferentes. Agora, o que mais...se mais alguma coisa mudou meu ponto de vista sobre eles? Bom...a gente...brasileiro também...a gente como é brasileiro acha que também os franceses, eles são pessoas muito mais dedicadas ao estudo, muito mais assim...aplicados e a gente tem impressão também de que os franceses são pessoas que inspiram confiança naquilo que dizem pelo fato de serem...de...por tudo isso que eu*

falei; por serem mais estudiosos, mais compenetrados, mais sérios, intelectualmente falando. Mas indo à França você também rompe com mitos porque...na verdade a França não é um paraíso como a gente imagina...também tem...na França você vai encontrar franceses ignorantes, analfabetos, que dizem besteiras, que falam absurdidades e que...essa história de que...tudo o que um francês fala, a gente escreve, não é verdade (risos). Não porque a gente sai...não é que a gente sai...a gente cria uma imagem de que os franceses são...é... pessoas altamente esclarecidas e a gente se dá conta...a gente esquece de que na verdade, em toda sociedade você...existem estratificações sociais e...nessas estratificações, por elas você vê que na verdade as sociedades se parecem muito, então...são alguns aspectos apenas que se diferenciam...que diferenciam as sociedades, mas tudo que se encontra numa se encontra noutra, então...bom...que mais que eu posso dizer que modificou meu ponto de vista sobre eles?Hann...a ideia de que os franceses são...tratam mal, estrangeiros, também...não posso dizer que is...que tenha mudado minha ideia, mas também não posso dizer que tenha re...afirmado isso na minha cabeça. Então....de novo eu acho que essa questão de novo passa pelo viés de...qual é a situação? Qual é o momento? Com quem eu estou falando? Com quem eu tive a sorte ou azar de falar?, o que acontece aqui também. Mas... que mais que eu posso dizer? Se eu lembrar de alguma outra coisa eu digo depois (risos).

P. – O que a França, hoje, mês de junho de 2011, representa para você? Diante de tudo isso que você já abordou, já expressou, diga, em algumas palavras apenas, o que ela representa para você.

E. – *Agora ficou muito difícil. A minha relação com a França, ela é muito mais...ela é muito afetiva; ela passa muito pela afetividade e é uma afetividade meio peculiar porque eu não tenho afetividade pelos franceses nem pela sociedade francesa, por ela...a minha afinidade é com a língua francesa. Então...a minha relação com a França, pelo fato de que lá se fala o francês, é uma relação... de amor mesmo, de...amor talvez seja for... de uma afetividade muito forte, de uma identificação muito forte... porque na verdade ela me complementa...e muito!...a minha personalidade, a minha pessoalidade, digamos assim. Então pra mim, a França é...é...a França é como se fosse a minha alma gêmea...é isso...alma gêmea.*

P. – Você já foi a algum país francófono?

E. – *Eu fui pro Canadá e...lá eu tive outra experiência com a língua francesa que foi muito importante pra mim...eu precisava de ir lá porque eu precisava de ter contato com o Quebec pra conhecer a sociedade quebecoise...pra conhecer a cultura quebecoise e também, sobretudo, em primeiro lugar, pra conhecer a língua francesa do Quebec. E...não sei se interessa falar, mas eu fui cheio de pré-conceitos né? como a gente sempre...a gente forma pré-conceitos muito facilmente. Qualquer indivíduo, por mais que ele negue, porque o interessante....o chique é negar que não tem pré-conceito. Então...a gente form... todo indivíduo forma pré-conceitos, confessáveis ou não. Então,*

embora lá também seja língua francesa, a minha relação com o Quebec não é tanto quanto...não é a mesma que a França porque a minha relação também com o francês, francês...com aquele francês tradicional, aquele francês da “Île de France” também...porque embora minha relação com o francês seja muito forte eu num tenho muita intimidade...também não tenho muito interesse pelas...pelo franc...pelas variações do francês que não seja da “Île de France” e também isso passa muito pelo gosto pessoal mais do que embora eu tenha evocado a palavra pré-conceito, isso passa mais pelo meu gosto pessoal mesmo do que pelo pré-conceito...não é uma questão de pré-conceito. Então...lá no Quebec eu achei, como eu falei... eu parti cheio de pré-conceitos, mas lá eu fui ver que existem diferenças sim, mas a grandiosidade da região...a particularidade daquela sociedade, a organização, a forma como ela é organizada...tudo isso e a hospitalidade da...dos quebecois nem fez nem me lembrar dessa questão das...de que era um francês, digamos assim, uma variante me...de menos prestígio...isso nem passou pela minha cabeça, pelo contrário, criei também uma certa afetividade com relação ao francês do Quebec...é isso.

P. – Como professor de francês, você costuma falar sobre a França, sua cultura, civilização, em suas aulas?

E. – *Sim...eu falo. To...é...sempre que posso e com mais frequência do que antes de ir à França... porque a visita ao país é fundamental pra você realmente poder falar dos aspectos culturais da sociedade. Não fiquei tanto tempo a ponto de falar como eu gostaria...de detalhes, mas eu sempre faço referência, então...à...ao que eu sei... e ao que sei por experiência e ao que eu sei, lendo. Geralmente a gente fala com mais confiança naquilo que sabe por experiência própria...e eu faço questão...ah... nas aulas, eu dedico sempre, no terceiro ano, aulas específicas pra tratar das questões culturais, históricas...então...geografia da França, divisão administrativa...sobre as...os potenciais econômicos e sociais de cada região...tudo isso eu fa...eu acho que é fundamental porque aprender o francês simplesmente sem a re...alusão à cultura, à sociedade...acho que fica um ensino meio incompleto... e o aluno sempre espera. São esses elementos culturais, elementos de...do...lado social, do lado cultural que despertam mais o interesse pela língua e...não só interesse pela língua mas o gosto...por ela.*

P.- O que é, para você, conhecer bem uma língua estrangeira?

E. - *Bom...conhecer bem uma língua estrangeira...bom, depende...cada pessoa vai dar uma resposta quanto a isso. Pra mim, conhecer bem uma língua...eu vejo a...eu vou dar a resposta do ponto de vista estritamente (risos) literal. Pra mim, conhecer bem uma língua se...é exprimir-se corretamente ah...naquela língua. Corretamente não só do ponto de vista gramatical porque a língua, ela não se faz somente no nível gramatical. Exprimir-se corretamente também de acordo com as circunstâncias...então...não basta usar uma frase gramaticalmente correta, mas também uma frase adaptada à determinadas situações e...e também se exprimir de modo que...hummm...as suas*

respostas estejam de acordo, digamos assim, com os ritos sociais, né? de acordo com...hummm...como é que eu posso dizer?...de acordo com...digamos assim...as “contraintes” interacionais da língua, eu acho. E conhecer bem uma língua também significa ter uma certa riqueza na forma de se expressar...uma riqueza não só no nível vocabular, mas também uma riqueza em todos os níveis expressivos da língua e...bom...eu to abordando essa questão e respondendo no nível propriamente da língua mesmo porque foi o que me fez entender a pergunta...agora...se expri...bom...como ela disse se..como você disse...expressar-se muito bem numa língua, não é? Hummm...é isso. Agora...comunicar-se com sucesso numa determinada língua, de acordo com certos objetivos, isso independe de ter um francês, como eu falei, dentro das condições que eu acabei de falar porque comunicar, antes de tudo, é fazer o Outro entender seja por que meios forem...é isso.

P. – Quando foi aprendiz desse idioma o que considerava mais relevante: ler, escrever, compreender ou falar?

E. – *Quando eu aprendi francês...eu...quando eu aprendi francês, foi no começo dos anos oitenta, então na verdade, os professores...o ensino era outro...a metodologia era outra...os métodos eram mais antiquados do que os de hoje. Então, na verdade eu não aprendi tanto a falar como eu ensino hoje a falar. Então, hoje, eu tento fazer o máximo possível...fazer os alunos se expre...falarem em francês...buscar formas diferentes de expressão pra dizer coisas que...é...em situações que exigem...pras quais eles têm alguma dificuldade, enfim...tento explorar a criatividade dos alunos pra...no momento de falar, mas na minha época não se trabalhava muito a fala, a oralidade...então...o professor trabalhava...trabalhava-se muito a questão da escrita, questão da...compreensão de leitura e nem tanto a questão da compreensão auditiva também, da compreensão oral...não; mais era...nem a expressão, nem compreensão oral, mais a escrita, de preferência, e a leitura, mas pra mim...pra mim...independente da metodologia usada, eu...eu colocaria em primeiro plano falar... uma língua; mas falar uma língua, pra mim, também está indissociada...é...não tem como eu dissociar da escrita porque, sobretudo em francês, porque eu tenho que...pra eu falar bem francês, eu preciso ter uma noção da grafia porque a grafia vai me dar elementos... de arredondamento de vogal, por exemplo...de uma série de coisas. Então...eu colocaria, se eu tivesse que respon...der exat...numa ordem estrita, eu daria preferência para expressão oral atrelada à compreensão...expressão oral atrelada com a expressão escrita e depois as outras...compreensão escrita... e compreensão oral.*

P. – Você mencionou que quando foi aprendiz desse idioma, nos anos oitenta, a relevância era maior para a leitura e escrita. Hoje, como professor, das quatro habilidades, quais você dá mais relevância quando ensina o idioma a seus alunos?

E. – *Bom...como professor...quer dizer...você tem uma série de...que eu digo “contraintes intitutionnelles”...”contraintes de temps...de tempo” né? as restrições de tempo, etc. Você não pode fazer tudo...nenhum professor pode fazer tudo. Então, eu*

como professor, eu avia... eu... eu privilegio muito a expressão oral... expressão e compreensão oral. Na resposta anterior, eu disasso... eu disassociei esses... os quatro elementos, embora... seja difícil dissociá-los, mas enfim... sen... tendo... sabendo que é difícil você dissociar, eu trabalho muito, privilegio muito a expressão e automaticamente a compreensão oral, sobretudo a conversa sobre temas naturais que evocam assuntos de interesse, mas sempre em conversação espontânea e não sobre conteúdos delimitados e sobre, digamos assim, eu... não me interessa tanto certas estruturas específicas... eu não to muito preso a estruturas... a gramaticalidade do ponto de vista estrito, mas muito a incentivar o aluno a não ter medo de falar... a falar, se exprimir, em francês... então eu dou muito... eu privilegio isso... a oralidade e junto vai, naturalmente, a compreensão oral porque eles têm que entender o que eu digo, tem que haver uma interação... em que compreendam e tentam se expressar e... depois... hannnn... a parte de... leitura e escrita vem em segundo lugar. A escrita, talvez das duas, seja a que eu menos... que eu não explore tanto quanto eu gostaria... que são todas elas importantes, mas talvez sejam... mas não que eu não explore porque eu sempre deixo atividades pra eles fazerem... hannnn... atividades de exercícios mesmo, então eles têm que escrever... então eles não ficam sem desenvolver esse tipo de ati... habilidade, mas em... menos privilegiadas, mas isso depende também do ano em que eu estou. Então... se eu estou nos primeiros anos eu tenho mais atividades escritas do que... eu tenho no quinto ano. Não que no quinto não haja e... mas, em todos os anos, em todos os níveis, eu tento... a expressão oral está em primeiro lugar pra mim, atualmente.

P. – O que você pensa dos materiais, livros didáticos que estão disponíveis no Brasil hoje? Em sua opinião, como a cultura, a civilização ou mesmo a língua, estão apresentadas nesses materiais?

E. – Então... nós estamos usando o mesmo material didático há muito tempo. Nós trabalhávamos com outros. O material didático, atual, que a gente tem trabalhado... eu não sei... eu, particularmente, eu não trabalho... eu na verdade sou um professor que gostaria de não trabalhar com nenhum mater... manual... nenhum método. Eu, antigamente, quando eu era aluno, eu particip... eu ia em congressos... assim... e havia uma professora que eu não vou citar o nome que sempre dizia que ela na verdade era contra material didático e eu me perguntava assim: “mas como contra o material didático? Como que ela ensina sem o material didático, né? sem o livro didático... é isso que ela quis dizer”. E hoje... eu por exemplo... os materiais didá... existem vários livros, são vários métodos de língua francesa e praticamente eu não considero que eles tenham algo de totalmente assim... inéditos ou totalmente diferentes um com relação ao outro. Eu acho que... método... o método perfeito não existe... existem, naturalmente, aqueles métodos que... exploram mais as questões culturais do que as questões propri... do que outros, né?, mas, enfim... voltando ao assunto que eu tinha começado eu nummm... num sou muito favorável à utilização de método de língua francesa... método que eu digo é livro didático pronto porque as minhas aulas elas vão... costumam extrapolar muito o livro didático quando eu uso, mas hannnn... então... deixa eu pensar

nos livros...os métodos, eu não tenho folheado os métodos é...ultimamente, quer dizer, não tenho uma visão fresca porque não revi nenhum...não fiz uma revisão recentemente...então, do que eu lembro dos métodos com os quais eu já trabalhei ou que eu...ou...que eu consultei, que eu li ou que eu vi, que eu conheço, ou eles são relativamente pouco, do ponto de vista cultural, ou os métodos são culturalmente pouco informativos com relação a isso ou eles contém elementos culturais e...informações que vão além da questão simplesmente de aprendizagem da língua é...de uma forma um pouco mais é...melhor, mais rica ou...ou....então...hannnn....os métodos geralmente...o que a gente percebe é que as questões culturais são sempre...o conteúdo cultural referente né? não só à história, à sociedade, à cultura, realmente são geralmente...geralmente são realmente os conteúdos culturais que a gente...dos quais a gente sempre ouve falar...então....as questões turísticas, os lugares turísticos, os lugares interessantes para ver, as cidades, as ruas famosas, os monumentos...hannn....a culinária francesa, enfim...todos os elementos que na verdade a gente já sabe que são elementos que fazem pensar na França e que naturalmente trazem uma imagem positiva sobre aquele país. Quando a...hummm....é. E na verdade eu acho que o fato de que na ve...que essas informações sejam basicamente, todos eles, fatos, aspectos, que levam a mostrar apenas as ques...os lados positivos, interessantes, sedutores da língua e da sociedade...eu acho que isso é...um fenômeno natural, eu acho que é de se esperar porque o que...num sei...eu penso que na verdade em função das circunstâncias, é de se esperar, eu imagino porque um método deve antes de tudo seduzir realmente para o aprendizado da língua. Então...é claro e evidente que os aspectos mais positivos de uma sociedade vão ser apresentados, vão aparecer naqueles métodos e não os negativos. Mas isso naturalmente sempre leva a ter uma imagem de que tudo é perfeito numa sociedade francesa e que tudo é lindo e maravilhoso e que uma viagem à França é apenas um paraíso terrestre em que (risos) eu só vou ter alegrias, não é? Bom, de fato a França, vamos dizer assim...essa imagem de paraíso...a gente não pode dizer que ela não tenha a ver com o país porque a França é considerada um dos países mais lindos do mundo, senão o mais e com uma certa, na minha opinião, com uma certa ju...que não é mentira porque realmente é um país muito bonito. Agora...hummm...bom...eu acho que...eu não sei se eu disse o que eu gostaria de ter dito, mas eu acho que é mais ou menos isso...eu acho que os métodos, de um modo geral, exploram esses aspectos positivos e que remetem a estereótipos, do país mesmo, né? é isso.

P. – Relate sua experiência como falante e professor desse idioma.

E. – Bom...dar um relato pessoal depende é...também...posso....de que aspecto eu poderia falar, mas eu pessoalmente como professor de francês é...eu sou um professor...eu me sinto realizado, primeiramente porque eu faço aquilo que eu gosto e tendo em vista que tudo o que eu faç...tudo que eu falei anteriormente da minha relação afetiva com a língua francesa, é natural que eu...é natural que a minha resposta seja essa (risos)...que eu seja uma pessoa realizada em si com o meu trabalho. Realizado, sobretudo, porque não só porque eu posso conviver com a língua francesa, mas também porque eu posso fazer algo pela língua francesa que dentro do contexto atual tem sido

cada vez mais banida assim... das esferas...das mais diferentes esferas. Banidas no sentido de...de que perde terreno para outras línguas, sobretudo o inglês. Então eu me sinto realizado também nesse aspecto...por ajudar a preservar a língua francesa, preservar entre aspas não é?, continuar essa...hannn... o cultivo da língua, sobretudo num lugar tão distante como é Maringá dos grandes centros, porque nos grandes centros isso é muito mais fácil de ser feito e...e dependendo das circunstâncias nem é tão...importante como é aqui, devido as circunstâncias aqui de onde a gente está...tão longe...é...tão longe. Agora...hummm...eu acho que francês também...hummm....acho que é importante esse trabalho que a gente faz porque na verdade o mundo não gira em torno apenas de uma única língua e cada língua, por mais internacional que ela seja, cada uma dá acesso a universos de conhecimentos que são dos mais variados, é...na sociedade atual, cada vez mais complexa, cada vez mais desenvolvida. Então eu acho que... aprender francês ou ensinar francês é muito interessante, não só no nível da individualidade, do gosto de cada um, mas também no nível... é...mas também no sentido de que...hannn....a língua francesa é um universo, abre um universo de possibilidades nos mais diferentes níveis, seja ele de trabalho, seja ele de estudo ou de pesquisa...então...eu diria que, enfim...eu diria que o trabalho com ensino e aprendizagem de língua francesa, ele continua tendo seu mérito ainda que numa sociedade que não privilegia ou não valoriza tanto determina...mais...não privilegia mais determinadas línguas, mas eu acho que isso que eu acabei de dizer...esse trabalho com ensino-aprendizagem de língua francesa não tira...não deixa de ter o seu mérito, a sua grande importância...hannn....apesar de todas as circunstâncias da atualidade...é isso.

2ª. Entrevista

Entrevistado F

Pesquisadora – Você é professor de língua há quanto tempo?

É...eu sou professor de língua francesa... desde 2003. Há oito anos, então.

P. – Por que você escolheu a língua francesa como língua estrangeira para ensinar e não outro idioma?

E. – *Eu escolhi a língua francesa por se tratar de uma língua que eu...é... gostei muito desde a graduação. Já na graduação em Letras-Francês...Português-Francês...é...eu comecei a participar de projeto de língua francesa e... a... escrever sobre o ensino e aprendizagem da língua francesa é...a partir de então eu comecei a dar aulas também particulares, né?, antes de... terminar a graduação e...é...vi que era uma área que eu gostaria muito de... é...desenvolver os trabalhos, tanto pra ensinar quanto pra*

pesquisar também, tanto é que até hoje eu ensino e pesquiso o ensino e aprendizagem de língua francesa.

P. – Pelo que entendi, o seu primeiro contato com a língua, como aprendiz e depois como professor, foi no curso de Letras-Francês. Antes de entrar para o curso você teve algum contato com essa língua ou não e o porquê dessa escolha pelo francês?

E. – *É...eu pass...eu tive conhecimento da língua francesa na graduação. Antes... eu não tive nenhum contato com a língua francesa e o fato de ter escolhido a língua francesa na graduação...é.... foi meio que...ah... coincidência porque foi... o curso de Letras foi optativo, não foi o curso que eu...é...prestei, que eu escolhi no...no vestibular. Aí, então, como a... eu não passei pro curso que eu tinha prestado e aí...é... eu fiz a re-opção pro curso de Letras...aí havia...tinha mais cursos: tinha... Geografia,tinha História e, mas aí den...dentre, dentro dos cursos que eu podia escolher, eu escolhi a... o Letras-Francês até porque daí tinha a língua francesa também, daí como eu sempre gostei de língua estrangeira, por isso que eu optei daí Letras-Francês.*

P. – O que a língua francesa ou a França em si, a sua cultura, representa, hoje, para você?

E. – *O... conhecimento da língua francesa e da cultura francesa, é... eles... puderam abrir pra mim um conhecimento linguístico né?, é...ampliou meu conhecimento linguístico e cultural. Eu acho que a gente tendo essas possibilidades de ampliar é... esses conhecimentos... a gente... cresce como... pessoa e como profissional.*

P. – Certo. Mas voltando um pouco, indo além dessa questão, o que a França representa para você: sua cultura, seu povo, enfim?

E. – *A cultura francesa representa...pra mim...é...uma cultura... a ser...não digo ser seguida , né?, a gente admira hannn...essa cultura, a gente se espelha em alguns aspectos, como por exemplo, o educacional...é...e representa também uma forma de aumentar os conhecimentos, os parâmetros culturais.*

P. – Você já foi à França ou a algum país francófono?

E. – *Não. Não fui ainda... nenhum país...nem francófono e nem a França, mas pretendo ir.*

P. – Você costuma falar sobre o país, no caso a França, em suas aulas de francês?

E. – *É...esse é um assunto inevitável, né? Os alunos sempre perguntam como que se faz “isso”...como se diz “isso”...como que “isso” é feito na França, por que que tal coisa não é feita em...na França, por que que eles são “assim”?Então a gente sempre tem que descrever alguns aspectos culturais da França. Eu me lembro que eu passei, certa vez, por um momento constrangedor quando eu...falava sobre um aspecto francês,*

uma...tipo uma descrição sobre... um prédio francês que não havia um...uma determina...um determinado aspecto na cul...na construção do prédio. Aí teve uma aluna que...é... olhou bem pra mim e perguntou: “professor, é...esse conhecimento que o senhor tem acerca da cultura da França é só dos li...vem só dos livros, o senhor... porque o senhor nunca foi lá?”. Ela...acho que sabia que eu nunca tinha ido lá...já tinha me perguntado...e aí então eu fiquei até um pouco constrangido, né?, porque...parec...num primeiro momento pareceu meio incoerente né? a aluna per...fazer essa pergunta né? como que eu posso falar de uma coisa...acho que eu tava falando com tanta propriedade, aí ela pensou, né: “ué...mas como que ele pode falar com tanta propriedade se ele nunca foi pra lá?”. Mas, esse conhecimento que a gente tem também vem... da... cu.... própria curiosidade, a gente sempre é...é...é...ouviu com atenção o...tudo o que os...as pessoas que moraram lá, os franceses que vêm de lá, o que eles dizem, como que funciona lá...eu sempre tive essa... curiosidade e essa observação. Então, daí naquele momento acho que a aluna pensou...se questionou, né? “como que o professor pode falar assim...parece que ele até foi lá...”, né?. Mas, enfim... deu tudo certo (risos).

P. – Quando você fala sobre o país em suas aulas, que aspectos procura destacar?

E. – *Hannn....normalmente quando a gente entra no...no... aspecto cultural,é... se dá por um aspecto linguístico. Quando a gente está des...está falando alguma coisa, alguma explicação lingüística, aí acaba, algum aluno acaba ou até mesmo a gente, né...termina por se referir a alguma...algum aspecto cultural. E os aspectos culturais normalmente são...a maneira deles...é...é... se vestirem, é alimentação...é...educação, é... conhecimento. Agora, um fator que sempre acaba...a gente sempre acaba comentando na sala é...é comida, né...alimentação... eles sempre perguntam como que...é...os franceses se alimentam, como que é...algumas comidas tradicionais, né...que a gente já conhece...eles sempre perguntam...até como que é feito e aí eles até pedem pra gente fazer um...em algum dia uma aula sobre culinária, e...também o que acrescenta muito nessas...é...aulas culturais é quando vem algum francês....né...que por intercâmbio ou que tá fazendo alguma...um curso... ou um estagio aqui no Brasil...aí a gente procura levar na sala pra eles...aí...aí os...o francês fica na sala e os alunos fazem todo tipo de pergunta pra eles e se for jovem, aí então...faz mais perguntas ainda.*

P. - Com base em sua experiência, o que é saber “bem” uma língua estrangeira, no caso o francês?

E. – *O que é conhe... o que significa conhecer bem uma língua estrangeira? É...essa pergunta é bem individual, né? bem particular...*

P. – Poderia responder, em poucas palavras ou muitas palavras?

E. – *Deixa eu pensar...o que significa... conhecer bem uma língua estrangeira...a língua, né?*

P. – Isso. Em sua opinião, o que seria conhecer bem uma língua estrangeira. Que aspectos é preciso que uma pessoa saiba sobre aquela língua para que seja considerado um bom conhecedor daquela língua?

E. – *Bem...eu acho que...o...os aspectos linguísticos que o professor tem que conhecer a... da língua estrangeira...é...ele tem que conhecer a fundo todo o funcionamento da língua, é...os seus aspectos pragmáticos é...sua...tem que saber a sua descrição lingüística ou se...ou melhor, a sua descrição gramatical, tem que ter um amplo vocabulário, além de ter a fluência na língua pra poder... é...passar os seus conhecimentos adiante. Agora...quanto ao que significa saber, conhecer, dominar uma língua estrangeira pra uma pessoa, ou melhor pra mim...é...a possibilidade de ampliar os conhecimentos lingüísticos e culturais porque....se eu domino essa língua, eu posso me aventurar a conhecer os aspectos culturais do país da língua que eu domino, né? Eu acho que se eu domino uma língua estrangeira eu tenho mais condições de... conhecer o país e... também, o... às vezes, até o ponto de vista que...do país...algumas...por exemplo...acontecem algumas coisas...algumas coisas no mundo...ou é Copa, né...alguns eventos e a gente pode até pesquisar como que...tal evento é realizado...é visto naquele país. Então eu acho que... você conhecer uma língua estrangeira ou várias línguas estrangeiras, é... aumenta o nosso ponto de vista, é...nosso conhecimento e a gente, com isso, consegue é...processar melhor o que se passa no mundo.*

P. – Quando aprendeu o idioma francês o que considerava mais relevante: ler, escrever, compreender ou falar? E como professor (a) Por quê?

E. – *Bom, compreender era um fator que me instigava. Eu me lembro que no primeiro ano a minha professora levou um casal de franceses à sala e... ela pediu pra eles falarem bem lentamente porque ela disse que a gente era iniciante e...e aí então que eu fiquei com aquela curiosidade de conseguir compreender o que eles estavam falando. Mas também ao mesmo tempo que eu tinha vontade de compreender eu também tentava me expressar, né. E aí, então eu percebi que havia essa dificuldade muito grande na compreensão e na fala também. Acho que depois eu acabei até percebendo que eu pude compreender mais e ainda pra falar, pra me expressar oralmente era mais complicado. Quanto às ou...aos outros...às outras competências é...escrever...todas as vezes que eu precisei escrever eu me utilizei de material pra consultar né, dicionário, conjugação de verbos.*

P. – Como aprendiz você destacou a compreensão e como professor, isso muda?

E. – *Parece que como professor eu percebo que acontece a mesma coisa com os alunos. É...em princípio eles têm dificuldade na compreensão, é...principalmente compreensão oral. A escrita... a compreensão escrita ocorre mais rápido. Aí, em seguida a compreensão oral, dependendo da fala....quando...parece que quando é uma fala, um diálogo natural em que os franceses falam sem se preocupar em falar direitinho, lentamente...é...a compreensão é um pouco mais difícil. Mas, o que continua ainda*

sendo mais difícil pros alunos que eu po...que eu percebo, é a expressão oral. Pra eles falarem é muito difícil. A leitura eles dominam mais rápido; a compreensão de escuta também vem logo em seguida e a produção oral é que é mais difícil. É difícil, em uma sala, você dizer assim... que noventa por cento dos seus alunos conseguem se expressar oralmente utilizando a língua estrangeira. São poucos alunos que chegam no final do curso é... mantendo o diálogo com o professor na língua estrangeira. São poucos alunos que quando a gente entra na sala eles fazem questão de manter a língua. A maioria pede pra gente...diz que não compreendeu....pede pra gente falar em língua materna.

P. – Em sua opinião a que se deve esse déficit de compreensão, de chegar ao final, quinto ano, não mantendo uma conversação com seu professor em sala de aula em língua estrangeira? Onde estaria a dificuldade?

E. – *Essa é uma dificuldade pedagógica porque eu acho que a maioria dos alunos não insiste em falar a língua. Ah...eles acabam se... se inibindo porque não dominam o vocabulário pra poderem se expressar, pra poderem manter e aí, logo no início, quando eles percebem que não conseguem dominar, eles acabam “travando”. Ai, como eles estão, ou melhor, como nós professores e alunos estamos inseridos é...somente no contexto da lín...da língua materna, ou seja, da nossa língua de origem, eles acabam se expressando na língua materna e isso prejudica consideravelmente a expressão oral na língua estrangeira. Então eles acabam errando na...dentro da sala de aula de língua estrangeira. É um erro que alu... professores e muitas vezes alunos cometem pelo fato da gente estar na...num país onde não é falado aquela língua e que o professor fala a língua materna dos alunos, todos os alunos falam a mesma língua materna, isso contribui pra que a língua materna seja usada na sala. Eu já vi várias vezes, casos em que alguns alunos, aqueles que tentam manter, tentam praticar a língua estrangeira em sala, quererem falar na língua estrangeira e colegas coíbirem esse aluno de falar a língua estrangeira. Isso parece contraditório, parece muito errado né...mas isso acontece muito em sala de aula...de língua estrangeira.*

P. – O que você pensa a respeito dos materiais didáticos de francês disponíveis hoje no Brasil?

E. – *Os materiais didáticos que a gente tem disponível hoje, na minha opinião, são muito bons. A gente tem muitos livros didáticos que vêm acompanhados de CD, de DVD e de...site. Site onde a gente pode adquirir mais exercícios...mais exercícios de escrita, de compreensão, exercícios de compreensão oral, de compreensão escrita, é...isso auxilia muito na aprendizagem. Eu acho que hoje a gente tem uma gama de materiais muito maior do que há uns vin...quin...uns dez, vinte anos atrás né...e...eu acho que principalmente a internet veio ajudar muito... o auxílio, na aquisição da língua estrangeira. A gente pode, claro....a gente...a internet, ela pode ajudar tanto na sala de aula como fora. Então a gente pode recolher material da internet por meio de...de sites como o “youtube” onde a gente encontra entrevistas com franceses, vídeos de*

qualquer mo...de qualquer natureza é...a gente tem sites da língua estrangeira, no caso do francês a gente tem “ TV5”, tem a “RFI”, vários outros em que a gente pode, inclusive, coletar material pra levar na sala de aula e...é...esse mesmo material que o prof...que tem, que tá disponível pro professor, tam...disponível pros alunos também. Então, antes quando a internet era...não era de tão fácil acesso como é hoje, então, às vezes, o aluno de língua francesa podia até falar: “ah professor, a gente não ouve música francesa no rádio, hoje. A gente só ouve é... música inglesa”. Bom, hoje o aluno não tem mais essa desculpa né... porque a internet tá acessível aí, acho que pra maior parte dos alunos, e basta é... clicar, correr um pouquinho atrás que tem vídeos, tem filmes, tem músicas, tem entrevistas, tem...a respeito de tudo na internet. Então, eu acho que esse material ajuda muito pra formação dos alunos, ajuda muito... auxilia muito o professor a produzir... alunos também...pra levar pra sala de aula.

P.- Em relação à cultura e à civilização, como a França está, em sua opinião, representada nesses materiais?

E.- *Me parece que o material de língua estr...do francês-língua estrangeira é...ele mostra mais os aspectos que são internacionalmente conhecidos dos...da França. É...os aspectos culturais que nós temos no livro, eu acho que a gente, enquanto professor, a gente já...já... acho que já tá...quase que incorporado na nossa cultura né...não é mais...digamos que não seja mais novidade pra gente né? Agora, pra muitos alunos, muitos aspectos culturais são novidades ainda, inclusive porque tem muitos alunos que começam o curso sem ter tido contato com a língua e com a cultura francesa antes. Agora...o que é...esses aspectos culturais que a gente tem no...nos manuais que são utilizados em sala de aula, eu acho que a gente trabalha, a gente usa na medida em que eles estão ali no manual, fora disso depende muito do conhecimento cultural do professor e dos questionamentos dos alunos.*

P. – Que aspectos são representados nos manuais? Com relação ao aluno que nunca foi à França e nunca teve contato com essa cultura, o que ele fica conhecendo sobre o país a partir dos livros?

E. – *Eu acho que os aspectos culturais do...da França são bem colocados no livro, nos manuais né... que são usados em sala de aula. E...um bom contato com esse material...um bom...travando um bom contato com esse material em sala de aula e com o auxílio dos professores, eu acho que a Fran...o país né, a França, tá bem representada nesses materiais é...esses materiais... nesses materiais são bem colocados os aspectos que são mais peculiares da França e que são também mais conhecidos mundialmente no livro didático...eles estão bem representados e se o aluno tiver um bom contato com esse material ele vai acabar incorporando esses aspectos, esse conhecimento cultural.*

P.- Relate sua experiência como falante e professor desse idioma.

E.- Bom, em se tratando de uma questão individual ne, em que eu posso colocar aqui a minha trajetória proporcionada pelo conhecimento de língua francesa. Como eu disse no início da entrevista, o curso de língua francesa, ele caiu na minha vida né, pela reo...pelo fato de ter sido um curso de reopção. Ele entrou na minha vida, eu comecei a gostar do...de estudar língua francesa é...eu me lembro muito bem até hoje...quantas vezes que apó...depois da aula eu cheguei em casa e eu formulava uma frase e ficava tentando traduzir essa frase pro francês até não sei que hora da madrugada. Então, esse é um aspecto muito peculiar, né...eu acho que quem não gosta não faz isso, né. Muitos aspectos da língua, muitos aspectos linguísticos, muitos aspectos culturais são desper...foram despertados e eu...enquanto aprendiz da língua fui buscando conhecimento, buscando esclarecimento acerca da língua. E o que eu posso dizer é...do que...o que o conhecimento do francês proporcionou na minha vida, é...eu posso assegurar que o francês...é...ele me deixa muito contente tanto no conhecimento, né...no conhecimento no sentido geral, conhecimento no sentido de buscar conhecimentos e também no campo profissional. Como eu disse, ainda na graduação eu já comecei a dar aula de...aulas particulares de língua francesa e... eu me lembro que quando eu comecei a dar essas aulas eu me sentia com uma grande responsabilidade e...antes de terminar a graduação eu já... comecei a pós-graduação que... na área de língua estrangeira né...então mesmo antes de terminar a graduação eu já...eu já pude perceber que o francês poderia me dar a satisfação profissional, tanto é que...é...quando...a partir do momento que eu decidi a aprender a língua estran...o francês como língua estrangeira e ensinar é...não me faltou oportunidades de engajamento na vida acadêmica né...porque desde a graduação eu participei de projeto relacionado à língua francesa, depois da gradu...vieram, veio daí as pós-gra, a pós-graduação né...o mestrado e o doutorado relacionados à língua francesa e com isso veio também a possibilidade do amadurecimento profissional, do engajamento profissional proporcionado pelo conhecimento da língua francesa. Então, às vezes, eu fico até me perguntando: poxa...como que o fato de saber falar uma língua estrangeira pode garantir a satisfação profissional... né? É...aí então acho que a gente chega à conclusão de que o...a gente tem que fazer o que gosta mesmo né...porque se...eu acho que quem não gosta da língua, seja da língua francesa ou inglesa ou qualquer outra língua, não...é bom nem se atrever, nem arriscar a ser um professor daquela língua. E também, é muito importante deixar claro que o fato...o conheci...não é só...quando a gente fala da língua francesa não é só a língua francesa, não é só falar a língua francesa, existem muitas outras coisas que...que a gente faz por meio desse conhecimento que são projetos de iniciação científica, pesquisas... na graduação, na pós-graduação, é...encontros relacionados a essa língua, tem muitas outras coisas que...que esse conhecimento proporciona. Então a gente não para só aí...não é só conhecer a língua. Aí a gente...além...na graduação a gente ensina a língua francesa e a gente faz projeto também de língua francesa, daí vem o aluno que estuda a língua e que vai travar conhecimento... pesquisas... também da língua. Então, acho que é por isso que...falar que o...quando a gente pensa assim..ah! o francês me ajudou! É...são muitas possibilidades...são muitas possibilidades que essa língua proporciona.

3ª. Entrevista –

Entrevistado G

P. – Você é professor de língua francesa há quanto tempo?

E. – *Há 28 anos. Comecei a aprender francês na década de sessenta. Nos anos setenta comecei como professor de inglês. Depois, nos anos oitenta, começou a estudar francês na USP, em seguida fui a Paris, onde fiquei por 45 dias. Apaixonei-me pela língua. Então comecei lecionar francês e continuo a ensiná-lo até os dias de hoje.*

P. – Por que escolheu o francês como língua estrangeira, já que podia lecionar o inglês?

E. – *Por paixão.*

P. – Você já foi à França? Se sim, por quanto tempo permaneceu no país?

E. – *Morei durante seis anos na França. Foram quatro anos e meio antes de vir para a UEM e um ano e meio, já lecionando na UEM.*

P. – Sua ida a esse país alterou, em algum aspecto, suas impressões?

E. – *Tudo mudou. Passei a ver o mundo de forma diferente. Como gostava muito de literatura e cinema, via muito filme francês e a França era bem presente no Brasil nos anos setenta.*

P. – O que a França representa, hoje, para você?

E. – *Ela representa quase a minha vida! Foi um pedestal em minha vida. Foi muito importante para mim...um sonho....virou realidade.*

P. – Como professor, você costuma falar sobre o país?

E. – *Bastante. Mas evito dizer que é o melhor país. Mostro a qualidade política.*

P. – Como você o apresenta aos seus alunos? Que aspectos costuma destacar?

E. – *Tento mostrar a França como qualquer outro país que tem sua importância. Digo que a França é o centro da arte e da cultura.*

P. – O que é, para você, conhecer bem uma língua estrangeira?

E. – *Falar, conseguir ler e ouvir...a recepção da língua.*

P. – Quando aprendeu o idioma francês o que considerava mais relevante: ler, escrever, compreender ou falar?

E. – *Falar, para mim, era o mais importante.*

P. – O que você pensa a respeito dos livros didáticos de francês disponíveis no Brasil?

E. – *Acho que precisava ter mais materiais. De qualquer forma, eu não leio livros didáticos.*

P. – Relate sua experiência como falante e professor desse idioma.

E. – *Como falante a experiência é muito boa porque não me preocupava com a questão profissional. Só me dei conta de que era professor de francês quando me vi frente aos alunos. Gostei da profissão.*

* Em respeito à solicitação do entrevistado, esta entrevista não foi gravada. Os enunciados anteriormente descritos, são sínteses das anotações.

4ª. Entrevista

Entrevistada H

P. – Você é professora de francês há quanto tempo?

E. – *Eu sou professora de francês desde... 94, mas dei ant...dei aula de francês durante... dois anos em escola particular, depois parei e fui dar aula de literatura e língua materna, né...portuguesa no caso, literatura brasileira e portuguesa e...depois em dois mil...em dois mil e...e três eu voltei pra universidade e...fui...porque eu trabalhei, esqueci de dizer, que eu trabalhei na universidade de noventa e oito até dois mil, também... que foi um período que eu fui colaboradora - que até quando eu fui sua professora - e aí, desde 2003 que eu sou professora na universidade e...até agora...agora nesse período eu trabalho só exclusivamente com...com lit...língua e literatura francesas.*

P. – Qual foi exatamente o seu primeiro contato com a língua francesa?

E. – *A primeira vez que eu ouvi francês foi na sala de aula aqui na universidade na minha primeira aula com a professora Aglaé, quando ela chegou e disse um cumprimento, aí eu ouvi a primeira vez. Mas a primeira vez que eu tive contato com algo da França foi quando criança, na primeira imagem que eu vi na TV. Eu vi Paris...eu não sabia onde ficava Paris....achava que era na América do Norte como tudo que a gente... que está fora do contexto pensa. Mas o primeiro contato com a língua foi na universidade mesmo.*

P. – Certo. Então esse primeiro contato foi como acadêmica, suponho, do curso de Letras com habilitação em Francês. O que motivou você na escolha desse idioma. Por que não outro, o inglês, por exemplo, ou o espanhol?

E. – Bom, o...o...a minha escolha pelo francês aconteceu meio ao acaso porque eu não tinha assim muito...não achava que tivesse muita habilidade para aprender línguas estrangeiras porque meu contato com a língua inglesa foi muito frustrante...então eu tinha assim... a impressão de que eu não seria boa falante de línguas. Quando eu comecei a estudar francês na universidade é...eu me apaixonei pela língua... né...e eu escolhi francês na verdade...eu não escolhi francês, eu fui escolhida pelo francês porque eu fazia é...o curso de Letras há seis meses... tinha pensado em desistir e voltei e...me...sugeriram vir ao departamento pra saber o que seguir porque o curso estava mudando de semestral para anual. Nesse dia eu encontrei no corredor essa mesma professora que foi minha primeira professora, a Aglaé, e ela disse assim: “você tem que fazer francês!”...daí eu falei: “Mas o que é francês, né? Como que é essa língua?”. E aí, eu...ela me convenceu. E aí eu fui pra sala de aula e... fui me apaixonando pela língua. Então na verdade acho que eu fui escolhida, né?

P. – Você já foi à França ou a algum país francófono? Se sim, por quanto tempo permaneceu no país e qual foi sua experiência nesse país?

E. – Eu fui duas vezes à França. Fui em 97, permaneci trinta dias...fui fazer um trabalho de tradução, né...com uma jornalista...fiquei uma semana com ela e depois fiquei vinte e poucos dias é...passeando, conversando com as pessoas, conhecendo a França. E esse ano agora, em 2011, eu fui de novo...fiquei mais dez dias. Então, o meu contato assim...a princípio foi de trabalho, depois foi mesmo...de curiosidade, conhecimento e de turismo também, claro.

P. – A sua ida ao país alterou, em algum aspecto, a imagem que você tinha desse país?

E. – Eu acho que as duas vezes que eu fui à França ampliaram aquilo que eu acreditava ser o contexto assim...cultural, lingüístico...diferente do meu porque a imagem que eu tinha antes de ir a primeira vez era uma imagem muito mais literária do que...é... do que o que a gente tem hoje como imagem porque os nossos alunos hoje podem acessar a internet e ter tudo lá. Quando eu fiz o curso eu não tinha esse acesso. Meu acesso à cultura e à língua era muito mais literário. Então...assim...eu conheci a “Notre Dame” através da literatura...eu conhecia os monumentos através de...é... postais que os meus professores levavam pra sala, no máximo. Então, alterou principalmente nesse primeiro momento em que eu encontrei as pessoas, conversei com as pessoas, desmistifiquei coisas que são pré-conceitos que nós temos...nós...eu digo, as pessoas, né...sobre o povo francês, sobre a cultura francesa, sobre os hábitos franceses e, é claro, ganhei assim uma...visão nova até sobre os monumentos, sobre as imagens da França e é claro que cada vez que a gente vai, a gente amplia mais né...essa visão

que eu acho que é cada vez mais positiva, sobre, principalmente, né...a questão cultural, é... arquitetônica, linguística, porque a gente vai aprendendo mais.

P. – O que a França representa hoje, em 2011, para você?

E. – *Bom, a questão assim...histórica, cultural, é...literária da França são inquestionáveis pra mim porque...eu aprendi a gostar a princípio da língua e da literatura porque não tem como negar que são riquíssimas. Então....o que que a gente tem da história, do que nós recebemos da França mesmo na língua portuguesa, do que nós recebemos enquanto é...ideologia ou enquanto...é...até conhecimento literário....são inquestionáveis...então...nada disso mudou, só ampliou. Eu continuo achando que a França é um berço de cultura...que...é...a gente tem mesmo um lugar em que nós podemos sentar, olhar, e estar assim...envoltos por uma atmosfera que é muito diferente né...então... isso não mudou. O que mudou hoje é que eu tenho uma consciência de que...a França é um país tão importante quanto o meu. Apesar de...muito mais estruturado em alguns aspectos, culturalmente, talvez, com produções talvez mais avançadas que as nossas; no cinema tem produções belíssimas; na literatura nós ainda temos bastante que caminhar, eles têm muito mais produções que a gente porque são muito mais antigos...quanto maior a experiência...maior a produção. Mas hoje eu tenho uma visão de que... é...o meu país é tão bom quanto, é tão importante quanto. Então quanto mais eu conheço a França mais eu gosto da França mas também mais eu gosto do meu país...do meu povo...dos meus hábitos, dos meus costumes, tá...então...eu acho que o que mudou mais assim...hoje eu... gosto mais da França, mas eu também gosto mais do meu país. Então, essa segunda questão é que mais mudou...eu gosto mais daqui...muito mais do que antes, certo?*

P. – Quando você diz que gosta muito mais “daqui”, hoje, seria em que aspecto exatamente e por que esse querer mais?

E. – *Na verdade... porque eu acho que nós, brasileiros, né... eu digo nós, eu não estou colocando todo mundo, talvez alguém não seja assim, mas... a gente tem uma ideia de que o do Outro é sempre melhor do que o da gente. Então...nós brasileiros somos assim. Os outros povos nem sempre são assim. Então...a partir do momento em que eu conheci outras culturas, outros hábitos, outras formas de ver o próprio país eu passei a ver o meu país com outro foco. Eu não desmereço os outros países, pelo contrário, eu gosto e cada dia aprendo mais com eles e quando eu... tenho acesso à cultura do Outro eu posso refletir sobre a minha cultura...quando eu tenho acesso à literatura do Outro eu penso a minha literatura e assim por diante. Então...é nesse sentido que eu gosto mais do meu país. Eu não diminuí o meu gostar do Outro...eu aumentei o meu gostar do que é “meu”, de onde eu piso, de onde eu como, de onde eu deito...então...é nesse sentido que eu gosto mais.*

P. – Como professora, você costuma falar sobre a França em suas aulas?

E. – Normalmente quando a gente trabalha com a língua francesa, é assim...inquestionável o trabalhar com a cultura, com os hábitos, com a história, com os monumentos, né...porque como você vai tratar de um...às vezes de um vocabulário...esse vocabulário remete a várias questões que são culturais. Então...em todas as aulas você faz isso. Em alguns momentos, a gente tem que...é... pesquisar sobre isso porque a gente não sabe tudo sobre a cultura, sobre a língua, sobre as origens, sobre a história. Mas, em todas as aulas, pelo menos alguma coisa a gente fala sobre cultura francesa...sobre como os franceses vivem, como eles é...cultuam as suas coisas, né...aquilo que eles têm de mais bonito, é...como são preservados os monumentos, quais são esses monumentos, como são, por exemplo, a...a.. constituídas as questões mesmo administrativas, né...de...das regiões, dos departamentos, das cidades, né...das “Communes”, então...tudo isso vem à tona em todas as aulas. A única questão é que sempre a gente tem que...buscar. Todos os dias a gente tem que buscar, mas a gente todo dia tem que falar sobre cultura.

P. – O que é, em sua opinião, conhecer “bem” uma língua estrangeira?

E. – Bom, pra mim...é...saber sobre uma língua estrangeira é saber, primeiro, né...a constituição linguística, gramatical, estrutural da língua, né...conhecer não só é... o verbo, a palavra, né...o vocabulário, mas também como é que se conjuga cada estrutura, né... gramatical mesmo...como é que se faz...qual é a etimologia...de onde vem essa estrutura da palavra ou da frase ou do texto...de toda a construção linguística. Mas, junto com isso vem também o saber usar a língua, o saber...é...conhecer que essa língua está envolta em questões que são culturais e sociais e históricas, né...então, não tem como você conhecer a língua sem conhecer tudo o que está envolto na língua, no país de origem, nos países que hoje constituem né...falantes também...que também são falantes dessa mesma língua, no caso, da língua francesa. Então pra mim, saber a língua é saber: a...a... a estrutura da língua, a linguística, linguisticamente falando, é saber a cultura, é saber um pouco da história, é saber um pouco desse povo, é saber um pouco dos hábitos e saber até um pouco do que pensam deles...isso também é importante. O que é que pensam da França e dos franceses, né?... Ou quais são os mitos? Isso eu acho que é também conhecer a língua.

P. – Quando aprendeu o idioma francês o que considerava mais relevante: falar, ler, compreender ou escrever esse idioma?

E. – Na verdade quando eu...fiz o curso de Letras eu era uma aluna assim...bastante interativa. Eu queria saber tudo de tudo...então, do mesmo jeito que eu queria aprender literatura, linguística, língua...é...e que às vezes até me questionavam: “mas como você quer aprender tudo? Você tem que se dedicar mais a uma linha.”, e nesse momento eu dizia: “não...agora eu quero conhecer tudo!”. Então, da mesma forma que eu queria conhecer tudo de todas as áreas, não só da lín...da área de francês, mas também de português e também de todas as questões que dizem respeito, eu sempre quis falar, escrever, ler e ouvir. Mas foi um processo que foi acontecendo aos poucos,

então...é...primeiro a gente...eu aprendi mais a ler, depois eu fui estruturando a questão gramatical, aprendendo a escrever e aí eu fui falando melhor até que um dia eu descobri que eu já podia é...sonhar em francês... então, eu falei: “agora eu estou ficando é...é... proficiente na língua”, mas eu nunca escolhi uma habilidade, eu sempre tentei fazer todas, apesar de que tive mais dificuldade no ouvir, principalmente quando era um nativo...isso eu tenho certeza! Mas o restante, não...eu não escolhi uma. Elas foram vindo...pra mim....e eu fui aceitando...mais ou menos assim.

P. - E como professora, o que você considera mais relevante em relação ao aluno?

E. – *Eu ainda não consigo desvincular uma habilidade da outra. Pra mim, eles têm que aprender todas as habilidades. Então....eles têm que ir aprendendo aos poucos...falar, a falar, a ler, a escrever e a ouvir. Então por isso que nas aulas normalmente a gente trabalha todos os aspectos. É claro que, no mesmo dia não dá pra você trabalhar um texto, pra eles ouvirem um texto e...especificamente falarem sobre esse texto, escreverem sobre esse texto, lerem....nem sempre dá, mas em princípio o que a gente tenta é...fazer com que eles trabalhem as quatro habilidades mesmo. Do mesmo jeito que eu aprendi, é assim que eu tento fazer com que eles trabalhem, mas é claro que cada pessoa é uma pessoa, então, às vezes, o resultado é diferente. Tem alunos que...é...conseguem aprender muito mais é...falar, ler ou escrever. Tem gente que fica muito... sabe muito gramática, mas na hora de falar, por exemplo, não conseguem. Tem outros que não conseguem escrever mas falam...então...isso depende de cada um. Pra mim, as coisas não estão desvinculadas. Normalmente quando os meus alunos têm dificuldades pra falar, eu sempre friso pra eles: “vocês têm que aprender aos poucos...todas as habilidades, então não adianta vocês quererem pular uma...uma etapa e já sair falando porque não dá.”, porque essa...parece que...isso parece que é o desejo deles primeiro: “eu quero falar”.*

P. – Em relação aos materiais didáticos que você mantém ou manteve contato, qual é a sua opinião sobre eles em relação à representação da cultura francesa?

E. – *Bom, especificamente com relação à cultura eu acho que eles trazem assim...traços da cultura, pinceladas da cultura, para que a gente aborde forma mais profundo, então...eu não vejo de forma negativo isso, até porque se eles trouxerem é... muito aprofundado esse traço, nós não teremos é...é...espaço pra trabalhar as outras questões. Na minha opinião, falta mui...falta....o que falta mesmo é um traço mais literário neles. Não tem um ponto literário em nenhum, nunca, né...então, os textos são sempre textos que eles querem que sejam modernos, então...esquecem às vezes de outros textos como as narrativas...curtas que poderiam ser trabalhadas e que também podem enfocar a questão cultural. Mas eu acho que... apesar de não conseguir citar pra você hoje um material que eu ache maravilhoso...perfeito...é...não sei isso é uma coisa minha que esteja insatisfeita pessoalmente, mas eu não vejo nenhum material que eu possa dizer “ah, esse é ótimo!”. Mas, culturalmente eles trazem questões que a*

gente pode abordar e pode, pesquisando, né...trazer algo novo pros alunos. Pode, inclusive, fazer com que eles aprendam a pesquisar sobre a cultura francesa, sozinhos. Então, eu acho que eles até apresentam algumas coisas sim porque trabalham a vivência dos franceses, porque eles trazem questões que são específicas da França, então eu não acho que seja ruim, eu acho que é suficiente ou quase suficiente.

P. – Quando você diz que os livros apresentam “aspectos sobre a vivência, coisas específicas da França”, quais são, para você, esses aspectos e como a França está representada nesses materiais para que o aluno que nunca tenha ido lá conheça essa cultura?

E. - *Normalmente os livros não trazem aspectos negativos. Eles trazem aspectos que os autores consideram relevantes. Mas eu pelo menos nunca é...é...tive acesso a um livro que trouxesse algo que fosse negativo, hoje pelo menos, nos livros que a gente usa não tem. É...são normalmente aspectos que eles escolhem, por exemplo, “ah, vamos falar sobre tal cidade...né...qual o histórico dessa cidade?, qual a estrutura dessa cidade?, o que é que tem nesse é...quarteirão, né?, o que que eles vão...é...o que é que tem nessa...nesse tipo de...de...comércio?, aquilo que existe ali historicamente, estruturalmente... ou então abordam alguns monumentos...e...trazem assim...alguns traços de como os franceses têm hábitos, o que eles comem...então eu acho que não é negativo. É que...na verdade, o livro didático...ele não tem como abordar tudo, depende da abordagem do professor, então...eu acho que cabe muito mais ao professor do que ao livro, nesse caso. Agora, negativo...eu não vejo esses traços, Andréa...eu vejo como traços positivos que a gente pode levar pra um...pra questões mais aprofundadas ou não.*

P. – No início da entrevista você disse que a opção pelo francês aconteceu ao acaso. Hoje, você se sente realizada como professora desse idioma? Relate sua experiência como falante e professora de língua francesa.

E. – *Eu sou feliz sendo professora, em primeiro lugar, né. Eu acho que eu já nasci professora. Desde criança que eu gosto e...eu... quando eu disse que eu fui escolhida pelo francês foi porque, ao acaso, eu encontrei uma pessoa que me disse: “você pode falar francês!” e isso, por quê? Porque ela queria ter alunos que falassem francês e que o curso existisse porque nós passávamos por um momento crítico e eu acho que nesse momento quando ela me convidou, ela me trouxe pra uma experiência nova que me fez muito feliz. Então, desde o primeiro momento em que eu estudei a língua, eu me apaixonei pela língua, me apaixonei pela cultura, me apaixonei pela literatura...então, hoje, eu me sinto assim...é...feliz sendo professora, realizada tendo feito as pesquisas que eu fiz até agora... e agora eu estou com novas pesquisas que eu gosto ainda mais porque estão relacionadas com a literatura francesa que é, especificamente, o que eu mais gosto, né...então eu posso dizer que eu sou uma pessoa feliz nas escolhas que fiz, no que faço, no trabalho que realizo... e só não sou mais feliz porque eu acho que nós precisávamos de mais tempo pra tudo, né...tanto pessoalmente quanto dentro do...do*

curso mesmo, na grade curricular. No restante, eu acho que eu não tenho que questionar nada...minha escolha...mesmo tendo sido feita ao acaso, tendo sido escolhida como eu disse...eu sou bastante feliz fazendo o que faço...nunca pensei que era infeliz.

5ª. entrevista

Entrevistado I

P. – Você é professor de francês há quanto tempo?

E. – *Há...bom, eu co...eu dei minha primeira aula em 2001...em agosto de 2001, então já são dez anos, considerando que hoje é...já estamos em agosto de 2011, então faz exatamente dez anos que eu dei a minha primeira aula. Então são dez anos de serviço.*

P. – Por que você escolheu o idioma francês para ensinar e não outro idioma?

E. – *Essa é uma pergunta que eu me faço sempre...se fui eu quem escolheu o francês ou se foi o francês que me escolheu...é...quando a gente tá na graduação, pelo menos a graduação que eu fiz, foi uma graduação em que... a gente podia escolher duas línguas estrangeiras pra começar o curso e a partir do terceiro ano a gente decidia qual das duas a gente queria continuar. No meu caso era francês e alemão...como eu percebi que o alemão demandava um pouco mais de tempo pra...pra o aprendizado do que o francês, no meu caso, porque eu já tinha começado a estudar o francês antes de entrar na universidade...eu dei continuidade ao francês....não só por isso, mas também porque eu encontrei, na área de francês, professores que...hããã... me incentivaram a continuar na área, né...me convidaram pra fazer parte de projetos de pesquisa e coisas do tipo. Então foi...foi...crucial o fato de eu ter sido convidado a participar de uma área de francês. Hãã...então...em que os professores diziam pra mim que eu tinha jeito pra “coisa”: “não, você tem condições de ser professor de francês”. Então, esse incentivo...primeiro o convite, depois o incentivo, acabaram me...me trazendo para a área de francês, então não foi uma decisão consciente tomada antes de entrar na universidade como muitos fazem, né...então...a minha...a minha escolha pelo francês, ela se deu ao longo do curso.*

P. – Você já foi à França ou a algum país francófono? Se sim, por quanto tempo permaneceu no país?

E. – *É...essa...quando eu respondo isso todo mundo assusta...eu nunca saí do Brasil para ir pra nenhum outro país de língua estrangeira. Só recentemente estive é...fora do Brasil mas era outro país de língua portuguesa então... não fez muita diferença. Entretanto, nunca saí do Brasil pra conhecer outro país de língua francesa, mas...já recebi muitas pessoas que falam francês...tenho contato...então...é...como eu não pude ir à França, a França veio até mim em várias oportunidades. Então...ainda que eu não tenha tido a experiência de viver no lugar, eu pelo menos tive a experiência de conversar com as pessoas e...e receber alguns conselhos, ou alguma ajuda...que não é a mesma coisa que a experiência, mas, haaaa...é alguma coisa...é o que a gente pode fazer, é o máximo que a gente pode fazer não...não...não podendo frequentar o país.*

P. – O que a França, de modo geral, a língua, a cultura, o povo, enfim, hoje, em 2011, representa para você?

E. – *Bom, além do...do...do meu emprego? A França representa uma...uma oportunidade de...de não se render ao...ao...como é que eu vou dizer?...ao majoritário, não é? Então...o francês acaba sendo uma opção ao inglês...é uma opção. Porque... é uma língua que tá presente em todos os continentes, até mesmo na Antártida...porque tem pesqui...estação de pesquisa francesa lá, é...mas é...é como eu já vi em alguns, alguns livros também porque eu tenho estudado francês com objetivos profissionais e objetivos universitários...então, a França é o país que mais recebe estudantes no... no mundo. E...a...quando se pergunta pra esses alunos por que que eles escolhem a França...é justamente porque a França represente...representa a uma visão humanista das coisas, né...então, a...é claro que é uma divisão preconceituosa, mas diz...diz-se que os anglo-saxões seriam os povos mais pragmáticos, mais objetivos, preocupados com lucro e o...os franceses seriam esses representantes daquele período clássico em que se investia na intelectualidade, no bem estar e...a França pra mim hoje ela representa, pelos alunos que eu recebo, essa...essa opção a...ao que é...ao que é majoritário, ao que é, ou seja, é a língua dos “do contra”. Então, se você é “do contra”, você escolhe o francês, o que é, é muito comum a gente perceber nos alunos, isso. É...como se assim: “eu sou diferente, eu faço francês. Eu não sou como todo mundo que faz o que todo mun...o que se espera que é o inglês e o espanhol...eu faço o diferente, eu faço francês”.*

P. – Você costuma falar da França em suas aulas de francês?

E.- *Sim, falo..hammm...por meio daquilo que eu leio, que eu vejo na Tv, nos filmes e também daquilo que os próprios franceses contam, comentam. Eu tenho contato com franceses por meio do MSN...é...que são meus amigos que eu fiz aqui no Brasil. Um deles agora não...não mora mais nem na França, ele agora foi pra China, mas continua sendo francês mesmo assim e um outro que se mudou pro Brasil, mas ele passa parte do tempo aqui parte do tempo lá e...então, toda vez que eu...que eu... tenho a oportunidade de falar sobre a França ou sobre os franceses, são coisas de segunda mão, coisas que outras pessoas me contam e...mas, sempre que há oportunidade, falo sim... de cultura ou coisas vistas ou aprendidas, afinal de contas os materiais didáticos que a gente tem com relação à cultura, enfim... eles são com esse objetivo.*

P. – Quando você apresenta aos seus alunos tais aspectos relacionados à cultura, o que procura destacar?

E. – *Normalmente eu procuro destacar aquilo que é diferente do que a gente vive no Brasil...é...alguns...alguns tipos de comportamento, algum...alguns tipos de opinião e também...a...desmistificar alguns, alguns preconceitos, não é?...porque todo aluno faz a fa...todo aluno não mas, toda turma tem sempre um que faz a fatídica pergunta: “eles tomam banho?” e a gente precisa explicar com base hamm...em relatos, pelo menos no meu caso, é...como por exemplo, a ver uma cultura de país frio, de dois mil anos, então não é...é...se você for considerar a invenção do chuveiro elétrico, da...das casas calafetadas, enfim...que não é uma coisa recente para um país de dois mil anos, você tem que entender o porquê das pessoas não tomarem tanto banho quanto a gente toma,*

então, às vezes, a pergunta não é se o francês não toma banho e sim se nós tomamos banho demais. Então, a ideia é sempre, no caso dos preconceitos, hamm...comparar com o que a gente...com o que a gente vive no Brasil ou então, é...trazer aquilo que é diferente do nosso, aquilo que a gente faz e que acha que é o mais normal do mundo e que todo mundo deveria fazer igual e é um...é um papel que o professor de línguas tem: dizer que não porque no seu país é normal que no país dos outros também tem que ser...hammm....e então, no caso, quando há a oportunidade de tratar, principalmente esses dois pilares têm que ser abordados: os preconceitos e as diferenças.

P. – O que é, em sua opinião, saber bem uma língua estrangeira?

E. – *Saber bem uma...uma língua estrangeira é entender que...ah...você tem uma pessoa que aprendeu tudo o que sabe com a mãe, hammm não passou pela escola e é, digamos assim, proficiente no idioma. Então você avalia isso...em nível de competência. Então, ele sabe, ele aprendeu, ele conhece, ele vive, ele faz as coisas, enfim, é como a gente pensar nos nossos avós, não sei no seu caso, mas eu tenho avós que não frequentaram a escola durante muito tempo, então têm seus rudimentos de língua portuguesa, mas eu não diria que eles não sabem fazer as coisas “normais” da vida. Porém, meus avós, quando precisaram se aposentar tiveram graves problemas por causa da falta de escolaridade...é...porque você precisa entender as leis do país e as leis do país, elas não são escritas no “coloquial”, elas são escritas na norma culta. Então, saber bem uma língua é saber as duas coisas: é você saber migrar de um...de um espectro pro outro da..tanto da comunicação cotidiana, corriqueira, aquela que salva sua vida nos momentos de...de comunicação com...com qualquer um em qualquer situação, mas também conhecer a norma culta porque é...todo cidadão tem obrigação de conhecer a lei. Então, ninguém pode, nenhum cidadão pode dizer: “eu não sabia”. Todos têm que conhecer a lei e a lei é escrita na norma culta. Então saber bem uma língua é saber todos os espectros dela. Isso leva...não leva uma vida toda, leva várias vidas pra você saber tudo. Então, saber bem é...no nosso caso, que vivemos, sei lá, uma média de oitenta ou noventa anos, isso é impossível, mas a gente tem que continuar tentando. Como professores a gente tme sempre mais pra aprender tem sempre mais pra acumular e transferir isso*