INGRID BUENO PERUCHI

**REPRESENTAÇÕES DE CULTURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
2004

INGRID BUENO PERUCHI

REPRESENTAÇÕES DE CULTURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria José Rodrigues Faria Coracini

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

P436r	<p>Peruchi, Ingrid Bueno</p> <p>Representações de cultura em livros didáticos de francês língua estrangeira / Ingrid Bueno Peruchi. - - Campinas, SP: [s.n.], 2004.</p> <p>Orientadora: Prof^a Dr^a Maria José R F Coracini</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Identidade. 2. Globalização. 3. Nação. 4. Análise do discurso. I. Coracini, Maria José R. F. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	---

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria José Rodrigues Faria Coracini — Orientadora
UNICAMP / Campinas / SP

Prof^ª Dr^ª. Carmen Zink Bolognini
UNICAMP / Campinas / SP

Prof^ª Dr^ª. Deusa Maria de Souza
USP / São Paulo

Aos meus pais, que, com firmeza,
souberam me apoiar em todos os
momentos necessários de minha
vida.

À minha avó Aurora, que conhecia o
bom da vida.

Agradecimentos

À minha grande mestra Maria José Coracini, pela forma como marcou muitos anos de minha vida através dos mais diversos papéis: professora dedicada de Francês, orientadora apaixonada pela pesquisa, mãe amável e pai castrador. Você sempre foi um modelo para mim.

Às professoras Carmen e Deusa, que, pelas valiosas sugestões a mim dadas no momento do exame de qualificação, fizeram com que essa dissertação se aprimorasse.

À minha família, pela união e apoio.

Às minhas colegas da Pós-graduação, pelos ricos momentos de discussões teóricas e pela disposição em ajudar.

A Didier Evrard, pela amizade incondicional, mais forte que o tempo ou a distância.

Aos funcionários da Pós-graduação do IEL, sempre dispostos a ajudar.

SUMÁRIO

RESUMO	9
RÉSUMÉ	10
INTRODUÇÃO.....	11
I. PANORAMA HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES DE CULTURA	23
1.1 O estereótipo e seu funcionamento	24
1.2 O homem no centro das preocupações filosóficas, antropológicas e sociológicas.....	29
1.2.1 O homem e a sociedade segundo o Iluminismo.....	30
1.2.2 O século XIX: A sociedade nas análises de Hegel e Marx.....	33
1.2.3 Althusser e a reformulação da “ideologia” de Marx.....	36
1.3 O nascimento da Antropologia e da Sociologia: a <i>cultura</i> no centro dos debates	38
1.3.1 A Sociologia durkheimiana de Halbwachs	42
1.4 Desestabilizando os marcos da cultura	48
1.5 Considerações finais	54
II. A NAÇÃO: DESTINO OU CONSTRUÇÃO DE UMA ÉPOCA?	57
2.1 A justificativa da nação fundada na história.....	62
2.2 A descontinuidade histórica.....	65
2.3 Entre a estabilidade do pedagógico e a ruptura do performativo	68
2.4 Vivendo num mundo global.....	72
2.5 A cultura também é, portanto, extraterritorial?.....	76
2.6 Considerações finais	78

III. A REPRESENTAÇÃO CULTURAL NA DISCURSIVIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE FLE.....79

3.1 A cultura francesa <i>versus</i> a civilização francesa	82
3.2 A constituição da nação: geografia, povo, história e língua	87
3.2.1 Representações do espaço geográfico.....	87
3.2.2 Representações do povo francófono ou francês	96
3.2.3 Representações da história.....	109
3.2.4 Representações da língua francesa	117
3.3 Considerações finais: a cultura, a nação e o movimento da globalização na discursividade dos livros didáticos de FLE	130

IV. IMAGENS DOS ALUNOS DE FLE SOBRE A CULTURA FRANCESA..135

4.1 Imagens dos alunos sobre a língua francesa	138
4.2 Imagens dos alunos sobre a França e os franceses	143
4.3 Auto-imagens dos alunos brasileiros face ao francês	149
4.4 Imagens dos alunos sobre o livro didático.....	154
4.5 Considerações finais	155

CONCLUSÕES.....159

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....165

Resumo

O objetivo desta pesquisa é investigar a representação cultural em três dos mais utilizados livros didáticos para o ensino de língua francesa (LE) no Brasil, a fim de verificar como se dá essa representação num momento histórico tal como o da globalização, que suplanta barreiras nacionais no que concerne ao comércio, à economia e à comunicação, o que provoca, certamente, efeitos sobre o plano cultural. Metodologicamente, este estudo se filia a concepções da Análise do Discurso de linha francesa e da Sociologia normalmente caracterizada como pós-moderna (Hall, 1998, 2003; Bauman, 1998, 1999, 2000; Bhabha, 1998, dentre outros), basicamente. Foram analisadas as materialidades discursivas dos livros didáticos e entrevistas realizadas com alunos de francês adolescentes a respeito de suas impressões sobre a cultura francesa.

As análises dos livros didáticos apontam para uma visão de cultura que é sobretudo *nacional*, ligada à tradição e ao espaço geográfico, o que contrasta com a tendência de união planetária que caracteriza nossos dias. Além dessa concepção, pode-se ainda perceber, nos livros, a cultura como tudo o que de melhor se produziu na sociedade francesa (do ponto de vista da história, da tecnologia ou dos bens de consumo), de forma que a cultura se identifica à *civilização*, tanto do ponto de vista do uso do termo, presente em dois dos livros analisados, quanto dos sentidos que carrega historicamente.

Em vista de a representação cultural se dar, na maior parte das ocorrências, na contra-mão das tendências de nosso momento histórico, demarcando fronteiras ao invés de derrubá-las, entendemos tal representação como uma forma de reação ao momento global e ao medo de perda da identidade, imaginada como aquele algo fixo e pré-determinado que uniria um povo.

Pôde ser observado, em entrevistas, que a representação cultural constrói fortemente o imaginário do aluno sobre o outro, o francês, e sobre si próprio. O aluno, diante de tais representações culturais, centradas em vitórias e estereótipos positivos, vê-se como inferior.

Assim sendo, esta pesquisa tem, como objetivo final, contribuir para o debate, que acreditamos ser necessário para os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, acerca da cultura e da representação cultural.

Palavras-chave: **Identidade – Globalização – Nação – Análise do discurso**

Résumé

Ayant pour but l'étude de la représentation culturelle dans les trois manuels de FLE les plus utilisés au Brésil, on a voulu vérifier comment cette représentation s'effectue dans le moment historique actuel de la mondialisation, qui supprime les barrières nationales en ce qui concerne le commerce, l'économie et la communication, provoquant sans doute, ainsi, des effets sur le plan culturel.

La méthodologie adoptée est basée surtout sur les principes de l'Analyse du Discours et de la Sociologie dite post-moderne (Hall, 1998, 2003 ; Bauman, 1998, 1999, 2000 ; Bhabha, 1998, etc.) et consiste en l'analyse de la matérialité discursive des manuels ainsi qu'en l'analyse d'interviews réalisées auprès d'un groupe d'élèves brésiliens de FLE à propos de leurs impressions sur la culture française.

Durant les analyses, on a pu remarquer que la culture véhiculée est surtout à caractère national et liée à la tradition ainsi qu'à l'espace géographique, ce qui va à l'encontre de la tendance de l'union planétaire qui caractérise nos jours et même de la francophonie. On a aussi pu repérer la culture comme étant le meilleur de ce qui a déjà été produit dans la société (du point de vue de l'histoire, de la technologie ou des biens de consommation), de telle sorte que la culture est identifiée à la *civilisation*, aussi bien du point de vue de l'utilisation du terme lui-même, présent dans deux des manuels analysés, que des sens que le mot garde historiquement.

Vu que la représentation culturelle est effectuée la plupart du temps contre les tendances déterminées par le moment historique actuel, provoquant ainsi la démarcation de frontières au lieu de les faire tomber, nous comprenons cette représentation comme une réaction aux tendances mondiales actuelles, d'une façon générale, et à la peur, qu'elle a engendrée, de la perte de l'identité, normalement comprise comme une entité fixe et prédéterminée qui unirait le peuple.

On a pu remarquer, lors des interviews, que la représentation culturelle des manuels est fortement responsable de la construction de l'imaginaire de l'élève à propos de l'autre, le Français, ainsi que de lui-même. Etant donné que cette représentation véhicule fortement des victoires et des stéréotypes positifs, l'élève brésilien, qui vit dans une autre réalité, se voit comme inférieur face à l'autre.

Le but final de cette recherche est donc de contribuer au débat à propos de la culture et des représentations culturelles, puisque nous croyons qu'il est important pour les individus, en tant que sujets, qui font partie du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Mots-clés: **Identité – Mondialisation – Nation – Analyse du discours**

Introdução

“O terrorismo não inventa nem inaugura nada. Leva simplesmente as coisas ao extremo, ao paroxismo. Exacerba um certo estado das coisas, uma certa lógica da violência e da incerteza. O próprio sistema, pela extensão especulativa de todas as trocas, a forma aleatória e virtual que impõe por toda parte, os fluxos imprevisíveis, os capitais flutuantes, a mobilidade e a aceleração forçada, faz imperar um princípio geral de incerteza, que o terrorismo apenas traduz como insegurança total.”

Jean Baudrillard

Na aurora do século XXI, o mundo parece radicalmente novo. Algumas palavras, tais como “crise”, “incerteza”, “trocas”, “mobilidade”, “tecnologia”, que retratariam a singularidade de nosso momento histórico, parecem, no entanto, já gastas pelo uso exacerbado que se tem feito delas.

Alguns, como a imprensa, defendem que a história da humanidade mudou no dia em que, sem nenhum tipo de declaração de guerra, um simples grupo, que não tem fixidez territorial, ou seja, não é a representação de um Estado-nação que se quer inimigo, atacou uma das maiores potências mundiais, que, assim, em defesa de sua *honra*, doravante maculada, declara guerra àqueles que abalaram sua paz, de modo aparentemente infundado, até mesmo insano. Estava aberta a guerra daqueles que se designaram o Bem em contraposição aos primeiros atacantes, ou seja, os Maus. Mas onde atacar? Quem atacar? Que país atacar? O inimigo, algo de novo no que concerne aos princípios da guerra, é invisível, não se prende ao

espaço; guerras, a partir de então, não se fazem mais unicamente sob a ótica da nação, ou seja, através de um povo nacional, supostamente um, homogêneo, ligado por laços de descendência ou de tradição, que se declara inimigo de outro povo nacional, constituído da mesma maneira.

Outros defendem que a mudança na história da humanidade pela qual estaríamos passando, ou seja, tal “crise” atual e acerca da qual se teoriza com frequência, não tem sua origem no 11 de setembro. Esta é a posição de Jean Baudrillard (2003), que acredita, assim como outros teóricos contemporâneos das ciências sociais, tais como Zigmunt Bauman (1999, 2000) e Boaventura de Souza Santos (2001), que o mundo estaria passando por uma redefinição há anos, até mesmo décadas, anteriores, portanto, ao 11 de setembro. Como afirma Baudrillard na epígrafe, o terrorismo, que se toma normalmente como símbolo de uma suposta mudança, como ator principal de uma nova ordem histórica mundial, não inauguraria nada, ele só exacerbaria uma incerteza que já estaria presente; incerteza essa advinda da chamada nova ordem econômica mundial, ou seja, a globalização, que opera ligando os diversos países do mundo há pelo menos duas décadas.

Em tempos *globais*, a intensificação da união do mundo e seus efeitos derrubam barreiras e fronteiras (tanto as nacionais quanto as locais), de forma que o conceito de nação ou o sentimento de irmandade que une uma população nacional se encontra “em crise”. Hoje, podemos tomar conhecimento das informações mais relevantes do planeta em tempo real; podemos conversar diariamente, via e-mail, com amigos de qualquer parte do mundo, sem que a distância ou o custo se coloquem aparentemente como um empecilho. No mundo da velocidade da informação, da união que parece se estender aos mais longínquos recantos do mundo, da influência mútua dos países inseridos nessa nova ordem econômica e de comunicação, uma dúvida parece estar se firmando a cada dia, o que se observa, igualmente,

pelo volume de trabalhos dedicados a esse tema, sobretudo nas ciências sociais, nos últimos anos: a dúvida a respeito da *identidade*; dúvida a respeito da cultura (de *uma* cultura) como base de identificação estável, fixa, tanto do ponto de vista de suas características intrínsecas como de pertencimento a um território determinado por fronteiras, sobretudo a um território nacional, que, em momento anterior, se colocava como o maior responsável pela demarcação da diferença ou do diferente, do outro, enfim, que possuiria características, hábitos, moral e costumes diferentes do um.

Diante desta problemática que constitui o nosso momento histórico-social e pelo fato de acreditar, tal como afirma Coracini (1999:106), que “aprender uma língua estrangeira implicaria não apenas reter estruturas verbais para repeti-las, automaticamente, no momento oportuno, mas, sobretudo, agir sobre o objeto de ensino para (...) interagir com o outro e com o dizer do outro, com a cultura do outro” (grifos nossos), esta dissertação de mestrado tem por objetivo a investigação da identidade e da representação cultural na discursividade de alguns livros didáticos para o ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira), produzidos na França e largamente utilizados no Brasil. Busca-se, a partir dessa investigação, entender como o francês retrata a cultura ou quais seriam os conceitos de cultura que perpassam o material didático, assim como se busca, especificamente, entender que concepções de França como nação e de francês perpassam a discursividade do material didático num momento que é o da globalização, ou seja, da união e influência mútua dos países e da conseqüente *crise identitária* (ou cultural) que seria por ela provocada.

O objetivo maior desta dissertação é, através de um debate acerca do que seja a cultura e, sobretudo, do que seja a cultura no momento histórico que é o início do século XXI, problematizar a representação cultural, contribuindo, desse modo, para uma visão mais ampla

desse outro que se apresenta no material didático de FLE (normalmente o francês) assim como para uma visão mais ampla da própria língua francesa, que não é falada unicamente na França, mas também em diversos outros países de diferentes continentes.

Essa preocupação em relação às representações veiculadas pelo material didático a respeito da França, dos franceses e de sua cultura motivou-se em parte pelos projetos integrados CNPq “Interdiscursividade e Identidade no Discurso Didático-Pedagógico” e “(Des)construindo identidade(s): formas de representação de si e do outro nos discursos sobre línguas (materna e estrangeira)”, coordenados pela Prof^a Dr^a. Maria José Coracini, no âmbito dos quais desenvolvi iniciação científica e mestrado, e em parte em virtude de minha própria experiência, durante cinco anos, como professora de francês em um Centro de Estudos de Línguas (CEL) do interior do Estado de São Paulo. Os alunos desse Centro (adolescentes, normalmente de 15 a 18 anos), mais do que um interesse pela língua por seu aspecto, talvez, como diferencial profissional, pareciam nutrir pela França um sentimento de admiração, como se a França fosse o país ideal: chique, limpo, histórico, organizado, feliz, enfim, qualidades que nós não tínhamos e que invejávamos nesse outro do Primeiro Mundo.

Esses alunos, que, em grande parte, chegavam ao CEL na intenção de estudar espanhol e acabavam escolhendo o francês, em virtude da inexistência de vagas para todos naquele primeiro curso, adquiriam, com o tempo, não só um prazer pelo estudo da língua, como também (e talvez até principalmente) um prazer por se sentirem *em contato com a França* e sua cultura, um prazer por se sentirem diferenciados, mais próximos de uma realidade que seria mais ideal que a sua.

É em vista da consideração de que o livro didático é uma das fontes principais e sistemáticas de acesso do aprendiz de uma LE à respectiva cultura (visto que não é permitida a

todos a possibilidade de *ser global* e poder vivenciar *interações trans-nacionais*, como veremos no capítulo 2 acerca da globalização¹) e de que ele é, portanto, grande responsável pela criação de um imaginário sobre a França e a língua francesa, principalmente, que consideramos necessária a análise do tratamento dado à cultura por esses livros.

O livro didático na educação brasileira

Mais do que a representação de um apoio à prática do professor, o livro didático, sobretudo no contexto das últimas décadas da educação brasileira, acabou se firmando, segundo pesquisadores (Molina,1987; Silva, 1998; Coracini 1999), como ferramenta essencial, e, comumente, única, no processo de aprendizagem em sala de aula, à qual tanto alunos quanto professores estão expostos.

O caráter de indispensabilidade do livro didático e sua força na prática do professor são até mesmo satirizados por Silva (1998: 43):

Uma força [a do livro didático] que não é estranha e que, tal qual o sangue, penetra nas entranhas do sistema escolar, banhando e oxigenando todas as suas células. Uma força que, vem dia passa dia, ganha o estatuto de verdadeiro deus totêmico que os professores reverenciam, falam através de sua voz, beijam-lhe os pés. Uma força que, junto a círculos cada vez maiores de adeptos e seguidores, força a barra, enraíza-se, torna-se bíblia, convence sem falar e escraviza pela rápida conversão da mentalidade.

¹ Segundo Bauman (1999), a globalização não atinge a todos de maneira igual. Há aqueles que, em vista dela, se tornam ou tornaram “extraterritoriais”, os globais, aos quais é dada possibilidade de *interagir* livremente com outros, de qualquer lugar do planeta, sem que a distância ou o tempo atrapalhem, o que se dá por meio, por exemplo do ciberespaço. Por outro lado, há os “locais”, aqueles que sofrem as conseqüências da velocidade e união que caracterizam a globalização mas que não podem interagir com ela, somente observá-la.

É facilmente observável que hoje, no Brasil, a grande maioria dos professores não imagina uma aula ou um programa de curso que não esteja baseado no *guia*, ou nos ensinamentos do *deus totêmico*, como afirmou Silva.

Pesquisas como a de Silva (*op.cit*) e também Coracini (1999) que têm sido desenvolvidas no Brasil a respeito de livros didáticos têm como resultado mais amplo a crítica a seu caráter de instrumento único no ensino, pois, ao se apresentar como *a verdade* acerca de determinado assunto, a qual aparece organizada, apaziguada, sem conflitos ou contradições, o livro didático não estimula pesquisas por parte de alunos e professores: ele constitui um saber inquestionável. Outras pesquisas (Molina,1987; Zarate, 1995) ainda resultam no reconhecimento de que, mais que a representação do trabalho de especialistas de determinada área, o livro didático é uma *mercadoria*, uma produção de editoras, feita a muitas mãos e que é muito rentável.

Apesar dessa recente preocupação, por parte de educadores ou pesquisadores da área da Educação e da Linguística Aplicada, em relação ao livro didático, a pesquisa a respeito da representação cultural nos livros didáticos de língua estrangeira e seus efeitos sobre o aprendiz, ou, de modo mais amplo, da cultura na aula de língua estrangeira, é, segundo Leblanc (*apud* Laforge, 1992), assim como Coracini (1999), ainda muito pequena:

Raymond Leblanc reclama (amargamente) do fato de serem feitas tão poucas pesquisas ‘tanto sobre este assunto preciso [o ensino e a cultura] quanto sobre a área da cultura de modo amplo, o que resulta numa má definição deste domínio. Esta má definição da cultura tem incidências importantes sobre o ensino da cultura (...). A pesquisa deve, assim, se tornar disponível, visto os laços estreitos que unem uma língua a uma cultura’². (Laforge, *op.cit.*: 84)

² Tradução nossa.

Algumas recomendações de especialistas têm sido feitas, no Brasil, acerca do ensino da língua e da cultura estrangeiras, sobretudo à luz do que propõe o método comunicativo, ou seja, que os livros didáticos transmitam ao aluno informações de ordem sócio-cultural a respeito do país ou países falantes da língua-alvo (Widdowson, 1979). Dentro dessa tendência, encontra-se o trabalho de Costa (1995) que, a fim de investigar as imagens do Brasil que possuíam os estudantes de PLE de dois Centros de Estudos Brasileiros (CEB), desenvolveu trabalho de campo que resultou na percepção de que as imagens dos alunos em relação ao Brasil são freqüentemente estereotipadas. Acredita a autora que determinados estereótipos são positivos na aprendizagem (como aqueles que afirmam a alegria do povo brasileiro e as exuberantes belezas naturais do Brasil), mas que é necessário haver um trabalho maior de difusão cultural, ressaltando-se mais, assim, monumentos, museus e pessoas célebres:

... muitos [alunos pesquisados] não responderam a perguntas relativas aos nomes célebres, o que sugere a necessidade de um trabalho mais sistemático de difusão cultural. Na área de patrimônio cultural – cidades históricas, monumentos, museus – o desconhecimento é enorme. (*op.cit.*: 101)

Outro trabalho cuja preocupação é a cultura (mais especificamente a investigação da retratação cultural) é o de Bolognini (1991). Através da análise da discursividade do livro *Themen* (alemão língua estrangeira), que se insere dentro das determinações do método comunicativo, a autora observa que a retratação cultural se efetua de duas maneiras, ou seja, através das tarefas comunicativas que visam ao aprendizado da língua relativo a situações cotidianas (*op.cit.*: 45), assim como através da estruturação gráfica do livro, que, mais que um meio para o aprendizado do alemão, faz do livro um “cartão-postal do país da língua-alvo”. Em vista dessas constatações, a crítica da autora vai no sentido de que os livros inseridos nas

determinações do método comunicativo “deixaram de ser um simples livro, e assumiram também a função de cartão postal do país onde se fala a língua-alvo, retratando regiões muito bonitas, monumentos históricos, tal qual nos cartões postais” (*op.cit.*: 46), o que certamente é uma visão restrita da cultura.

As preocupações desta dissertação de mestrado vão ao encontro do trabalho de Bolognini (1991), na medida em que se busca igualmente investigar como se efetua a representação cultural nos livros didáticos de FLE e, o que vai além do artigo da autora, como se efetua a representação da nação (francesa) e do francês diante do movimento da globalização, que desestabilizaria supostas bases sólidas de cultura. Uma vez que se busca investigar e analisar os possíveis efeitos de sentido dessas representações veiculadas pelos livros didáticos, não se busca – diferentemente do trabalho de Costa – a defesa de uma suposta cultura francesa, que seria única e diferente das outras e que deveria estar presente nos livros didáticos; isso porque não acreditamos que uma cultura (nacional, neste caso) possa ser única, totalmente diferente até mesmo das culturas (nacionais) mais próximas, como defendemos no capítulo 2. Assim sendo, nossa perspectiva não é a de defesa de supostos estereótipos veiculados pelos livros didáticos franceses (nem tampouco sua acusação em nome de uma “verdade outra”), mas, como já dissemos, a observação de como se efetua a representação cultural e seus efeitos de sentido. Assim sendo, as perguntas de pesquisa que guiam as análises são:

- 1) Quais são as concepções de cultura que atravessam livros didáticos de Língua Francesa e que efeitos de sentido elas provocam?

- 2) Como a identidade e cultura francesas são construídas, nesses livros, face à globalização e à crise identitária ou descentramento da nação que ela engendraria?
- 3) *De que maneira* o movimento da globalização, de forma mais ampla, se inscreve nesse discurso ou o atravessa?

A fim de entender melhor que efeitos de sentido são provocados pelas concepções de cultura veiculadas pelos livros didáticos (questão 1), entrevistamos um grupo de alunos de FLE a respeito, basicamente, de suas impressões sobre a França e os franceses³. Suas respostas serão analisadas num capítulo à parte.

Os princípios teóricos norteadores desta dissertação têm base nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (AD) e nos estudos atuais da Sociologia normalmente caracterizados como pós-modernos. Tanto em um quanto em outro campo de estudo, toma-se o sujeito como descentrado, como aquele que não pode mais, como pressupunha a tradição logocêntrica ou cartesiana, ser guiado unicamente pelo princípio da razão, que tudo observaria de forma supostamente objetiva, de modo que se operaria uma separação entre sujeito e mundo, tomados como entidades distintas. Com base nos estudos da Psicanálise (sobretudo lacaniana), os dois campos citados consideram que o sujeito é cindido, perpassado pelo esquecimento e pelo inconsciente (que, no entanto, “vaza” pela linguagem à revelia da razão) e é constituído no social, pela linguagem, pelo interdiscurso, sendo, assim, essencialmente cultural e histórico (Hall, 1998; Brandão, 1998-a).

...porque marcado espacial e temporalmente, o sujeito é essencialmente histórico. E porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de

³ Sabemos, entretanto, que o aluno não recebe influência apenas do livro didático, mas por ser ele de grande importância na sala de aula, parte-se do pressuposto de que o livro didático adotado e assumido pelo (a) professor (a) colabora fortemente para a constituição do imaginário dos alunos.

um determinado tempo, à concepção de sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. (Brandão, 1998-a:49)

No discurso do sujeito, vozes outras se apresentam, um “já-dito” é retomado, fragmentos de outros o constituem, ainda que o sujeito tenha a ilusão de que é fonte única do seu dizer, que ele o domina racionalmente, separando por marcas o que ele acredita ser seu dizer e o que acredita ser o dizer do outro (o que Authier-Revuz (1982) denomina de “heterogeneidade mostrada”), quando, de fato, como defende a AD, todo o seu dizer já é o dizer de outros, instituído no social e perpassado pelo esquecimento. Afirma Pêcheux, na esteira dos estudos psicanalíticos, que “os sujeitos acreditam “utilizar” seu discurso, quando na verdade eles são seus ‘servos’ assujeitados, os ‘suportes’ ” ([1983]1990: 295).

Uma vez que se toma como pressuposto que o sujeito é histórico, constituído como tal pela linguagem, que não é neutra, mas atravessada pela memória do dizer e pelo acontecimento da enunciação (Pêcheux, [1983]1997), pode-se afirmar que os enunciados ou o discurso não refletem “o real objetivo”, mas as construções da realidade, as construções de verdade e as relações de poder (segundo o dizer de Nietzsche e Foucault) pertinentes a determinado momento histórico-social.

Nas análises da discursividade dos livros didáticos empreendidas nesta dissertação, tomamos como pressuposto a noção de sujeito expressa anteriormente (sujeito não intencional, histórico, constituído pela linguagem), de forma a entender que representações imaginárias acerca da cultura francesa e da França perpassam o dizer dos franceses que são os autores dos livros didáticos. Apoiamo-nos igualmente nos estudos pós-modernos acerca de nosso momento histórico atual (a globalização e seus efeitos) e em diferentes concepções de cultura

estabelecidas durante a história, pois acreditamos que todos esses discursos constituem a memória do dizer e possibilitam as condições de produção da discursividade relativa à representação cultural expressa nos livros didáticos. Ou ainda como afirma Orlandi (2001:33): “Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos.”

Assim sendo, no primeiro capítulo desta dissertação, discorreremos sobre os sentidos do que seja cultura segundo teorias/disciplinas de diferentes momentos históricos, tais como o Iluminismo, a teoria marxista, a Antropologia e a Sociologia em seus primórdios e os estudos atuais sobre cultura denominados pós-coloniais e pós-modernos (cujas referências aqui são Bhabha, Hall e Bauman, principalmente). A posição que adotamos, acerca do significado de cultura, é a posição – contemporânea – dos autores citados, sem, no entanto, esquecer que outras noções de cultura também podem constituir a discursividade dos livros didáticos, pois, como já afirmamos, elas podem constituir a memória do dizer, se tomarmos como pressuposto uma visão de história descontínua, que não se estabelece numa linha de progresso onde um fato (um saber, uma concepção de cultura) sempre supera outro, mas sim que possibilita que diversos saberes convivam.

No segundo capítulo, discorreremos sobre a cultura quando arraigada a um território, ou seja, discorreremos sobre a cultura nacional e sobre seu caráter de *imaginária* (na terminologia de Anderson, 1983), e não de uma base que se torna fixa em função de uma origem comum e da tradição, tal como se acredita, em certo sentido, ser a cultura nacional. Apresentaremos as teorias sociais acerca da globalização e seus efeitos atuais sobre a instituição da nação.

No terceiro capítulo, analisaremos a discursividade dos livros *Nouveau Sans Frontières 1*, *Tempo 1* e *Libre Échange 1*, voltados para o público jovem e adulto e amplamente utilizados no Brasil e no exterior, segundo sondagem realizada junto à APFESP⁴.

A fim de entendermos que efeitos a representação cultural efetuada pelos livros didáticos pode ter na constituição do imaginário do aluno sobre os franceses e seu país, assim como sobre sua própria cultura, a brasileira, no contato com a diferença, ou seja, a outra cultura, apresentaremos e analisaremos, no quarto capítulo, respostas de cerca de 30 alunos de FLE de dois CEL do interior do Estado de São Paulo. O livro didático adotado na escola era então o *Nouveau Sans Frontières*, cuja materialidade discursiva será analisada no terceiro capítulo.

Finalmente, apresentaremos nossas conclusões acerca das discussões empreendidas nesta dissertação à luz das perguntas de pesquisa que guiaram nossas análises.

⁴ APFESP – Associação dos Professores de Francês do Estado de São Paulo.

I

Panorama histórico das concepções de cultura

“O belga, escrevem os autores, é ‘aquele que recusa as ideologias, que aprecia as festas e a gastronomia, que é empreendedor, econômico, burguês e classe média, individualista e sobretudo amarrado às coisas da terra.’⁵ (...) Eis aqui um estranho retrato, pois nenhum dos belgas que conheci desde minha chegada corresponde a ele.”

Marc Uyttendaele, em *La Belgique racontée à Noa*.

No dia-a-dia, não raro convivemos com algumas idéias pré-estabelecidas a respeito da *humanidade* ou da *cultura* que parecem se instaurar como verdades absolutas, as quais, acredita-se, seriam independentes de momentos históricos, localização geográfica ou sistema de governo. Podem nos parecer uma simples verificação da realidade as idéias de que “homem não chora”, “mulher é mais sensível, algo que é naturalmente justificado pelo instinto materno”, “pobres são pobres porque lhes falta coragem para lutar e vencer na vida”, “japoneses são inteligentes”, “franceses não tomam banho diariamente”, “negro é naturalmente mais forte que o branco”, “brasileiro é mais caloroso, acolhedor, enquanto europeu é frio, fechado”. Essas “verdades” seriam inerentes a um ser humano universal, falariam a respeito da “natureza humana”, subdividida em gênero, etnia ou mesmo nacionalidade.

⁵ Groupe Coudenberg, *Quelle Belgique pour demain?* Bruxelles: Duculot, 1987, p.22.

Essa idéia do senso comum a respeito da cultura, ou seja, de que há verdades fixas relativas ao comportamento do homem, da mulher, dos brancos, dos negros, dos japoneses, dos brasileiros etc., verdades essas que nos parecem a-históricas, não é contemporânea. Já na Antigüidade foram comuns as tentativas de explicar as diferenças de comportamento entre os homens a partir, por exemplo, de variações nos ambientes físicos (Laraia,1988:10). Confúcio (400 a.C.) afirmou que “a natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados”, hábitos esses que não provêm de diferenças de raça, etnia, ou diferença genética, mas que são motivados pelo meio em que os homens vivem. Na aurora do século XXI, justificativas de diferenças culturais com base em diferenças climáticas (afinal, quem nunca ouviu dizer que habitantes dos trópicos são excessivamente sexuais, receptivos, festivos, o que se contrapõe diretamente às supostas características dos habitantes de regiões frias?) ou formas de padronização de determinados indivíduos (homens, mulheres, brancos, negros...) continuam a ser igualmente atuais.

Tais atitudes são reveladoras de estereótipos, a que continuamente submetemos aqueles que consideramos diferentes de nós, assim como de um comportamento etnocêntrico, através do qual aquele que se dispõe a descrever o outro acaba por exaltar, valorizar, de forma indireta, sua própria cultura, quando aponta as supostas características (normalmente desvantajosas) que ele teria encontrado na cultura do outro.

1.1. O estereótipo e seu funcionamento

Criado no meio tipográfico para indicar a reprodução em série de imagens, o termo “estereótipo” foi introduzido pela primeira vez nas ciências sociais em 1922, pelo jornalista Walter Lippman, no intuito de afirmar que o conhecimento da realidade não se realiza de forma

direta, mas sim por meio de representações mentais, ou seja, de representações estereotipadas (de Carlo, 1997:282). Segundo Perrot (*apud* Zarate, 1986: 63), os estereótipos podem ser definidos como um conjunto de traços que caracterizam um grupo no seu aspecto físico, mental ou comportamental. Este conjunto, segundo a autora, se distancia da realidade, restringindo-a e deformando-a, ainda que o utilizador do estereótipo pense sempre estar fazendo uma simples descrição do outro. Entretanto, o que ele realmente faz é aplicar automaticamente, a partir de uma generalização, o mesmo modelo rígido a cada um dos membros de um grupo, não respeitando, assim, as diferenças, de maneira que qualquer indivíduo representaria todo o grupo do qual faz parte .

O estereótipo, representação do outro em múltiplos aspectos, operaria, desse modo, não pelo conhecimento do outro, membro de outra comunidade, tal como ele seria, mas por meios que acabam não só por criar uma imagem falsa, simplificada, desse outro, mas também uma imagem que remeteria a todos os indivíduos da comunidade, como se todos tivessem sempre os mesmos gostos, desejos, hábitos, cor de pele... Ainda que reconheça nele uma imagem irreal, a autora nos sugere, assim como outros autores (De Carlo, *op.cit.*; Stam & Spence, *apud* Bhabha, [1998] 2001:110), que o estereótipo não é obra do acaso ou simples equívoco: ele teria a importante função, a nível psicológico, de assegurar a identidade social de um indivíduo, de marcar, enfim, os limites entre o que eu sou e o que o outro é.

Acreditamos, a despeito desse ponto de vista, que a nocividade do estereótipo não se encontra exatamente no fato de ele ser uma imagem construída que *se distancia da realidade*, isso porque a realidade não pode ser desvendada de forma neutra, objetiva; ela é sempre observada através das ideologias que nos constituem, das posições discursivas que ocupamos (Foucault, 1976) e se encontra sujeita à linguagem e a sua impossibilidade de transparência, de

neutralidade ou de univocidade no que concerne ao sentido. Ou como afirma Schnitman (1996:16)

Não somos meros reprodutores passivos de uma realidade independente de nossa observação, assim como não temos liberdade absoluta para eleger de forma irrestrita a construção da realidade que levaremos a cabo. A operação ativa de construção/desconstrução (no contexto) que os grupos humanos fazem sobre o que será seu “universo” – objeto de conhecimento – coincide com sua emergência simultânea como sujeitos no mesmo processo de construção.

Acreditamos, sim, que o estereótipo é nocivo porque incute uma imagem *fixa* nos indivíduos de uma comunidade, o que, de um lado, impede o jogo da diferença (Bhabha, *op.cit.*) ou das identificações, responsáveis pela construção da identidade (sempre em construção), e, portanto, impede as negociações culturais, servindo assim de combustível para todo tipo de intolerância e justificativas de dominação. Dessa forma, o estereótipo não pode ser bem-vindo na afirmação da identidade de um sujeito em contraposição à de um outro.

A fixidez ou categorização característica do estereótipo se evidencia por meio do tempo verbal utilizado, que, segundo Said (*apud* Bhabha, *op.cit.*:111), é o presente do indicativo, o qual, nesse contexto, acaba por denotar “verdade científica, a-temporal”, como bem se observa por meio de enunciados do tipo “os argentinos são...”, “o negro é...”. É a representação da voz da razão, da ciência, da confiabilidade. Oculta-se que a imagem é temporal, reveladora das ideologias de um dado momento histórico-social.

Assim, se hoje podemos ter a impressão de que “negros não gostam de trabalhar”, ou “fazem tudo errado”, impressões essas massificadas por ditados populares que fazem parte de determinadas discursividades (presentes em diferentes pontos da América e da Europa, por exemplo) e que estão na base de atitudes preconceituosas, essa não era a verdade que os

colonizadores europeus do século XVII pareciam ter a respeito dos negros: naquele momento, acreditava-se que eles eram fortes e trabalhadores e, portanto, que sua escravização para o trabalho nas lavouras de cana no Brasil colonial, por exemplo, era importante para a manutenção dos engenhos, como mostra Varnhagen ([1906]1956:222):

A verdadeira introdução dos escravos de Guiné, e depois de quase toda a África, isto é, do tráfico em ponto maior, proveio, em primeiro lugar como fica dito, de se haver promulgado como ilegal a escravatura indígena (...) em segundo lugar proveio de se haver já nas Antilhas conhecido por experiência que os africanos eram mais fortes, e resistiam mais ao trabalho aturado do sol do que os índios.

Nessa época, os índios, mais resistentes à dominação por estarem em seu próprio meio e território, eram vistos como preguiçosos, vagabundos, inaptos ao trabalho, como se observa no excerto do “Relatório ao Conselho dos Dezenove”, de 1639 (*apud* Avancini, 1991:55):

[os indígenas] não se mesclam aos portugueses, mas vivem deles segregados em suas aldeias, habitando casas cobertas de folhas, de forma oblonga, sem decência nem beleza. Noite e dia conservam-se deitados em leitos suspensos à maneira de redes (...) Vivem dia a dia despreocupados do trabalho e solícitos somente com a bebida e com os panos de que fazem para as mulheres camisas e para si uma vestimenta exterior.

A visão do europeu em relação ao índio brasileiro é depreciativa; para ele, o diferente, ou seja, a casa, é “sem decência nem beleza”, na verdade, se comparada ao padrão europeu. Não percebe o europeu que as construções são reveladoras do estilo de vida dos índios (semi-nômades) e do clima; também não percebe que o indígena não é *vagabundo*, mas trabalha caçando, atividade que, na Europa, era então de lazer (Avancini, *op.cit*:57).

Pode-se observar, através desses dois exemplos, a temporalidade característica do estereótipo, ou seja, a mudança à qual ele se sujeita no decorrer do tempo, ainda que um

estereótipo se apresente sempre como a representação de uma verdade a-temporal. Esses dois exemplos também trazem à tona duas outras características do estereótipo. A primeira delas, já citamos anteriormente, trata do etnocentrismo. O etnocentrismo constitui a atitude de julgar o outro a partir de seus próprios valores, modelos, definições e de seus próprios conceitos morais do que seja o certo e o errado. A respeito dele, Lévi-Strauss ([1952] 1996:21) afirmou que

[o grupo humano pensa que] a humanidade termina nas fronteiras da tribo, do grupo lingüístico ou até mesmo do vilarejo, a tal ponto que muitas populações ditas primitivas se designam com um nome que significa “os homens” (ou seja, “os bons”, “os excelentes”, “os completos”) implicando assim que as outras tribos, grupos ou vilarejos não participam dessas virtudes – ou mesmo natureza – humanas, mas são compostas de “maus”, “macacos da terra”, ou “lêndeadas”.⁶

Lembra Rocha (1994:8) que “talvez o etnocentrismo seja, dentre os fatos humanos, aquele de maior unanimidade”, assim como a própria tendência a estereotipar. Com o advento da Antropologia e Sociologia, no século XX (sobre o que discutiremos posteriormente), essa maneira de ver o outro foi denunciada em prol do “relativismo cultural”, que buscava evitar (ao menos conscientemente) que uma cultura fosse vista como melhor ou pior que outra.

A outra característica do estereótipo que se observa nos exemplos citados anteriormente é sua utilidade na justificativa da dominação de uma cultura sobre outra ou de um indivíduo sobre outro. É esse papel do estereótipo que Bhabha (*op.cit.*) denuncia no que concerne ao discurso colonial. Para o autor, a função do discurso colonial é “criar tipos degenerados com base na origem racial” (p.111) de modo a justificar a dominação. O discurso colonial funcionaria, assim, como uma forma de exercício de poder, visto que goza de legitimidade na construção da imagem, hierarquização racial e cultural e conseqüente dominação dos sujeitos

⁶ Tradução nossa.

coloniais. Hierarquização que se faz com base na primazia dos valores eurocêntricos, nos valores como a técnica, o crescimento, a estrutura social. Contra isso, tem-se, em culturas coloniais, o que Fanon (*apud* Bhabha, *op.cit.*:128) denomina “características, curiosidades, coisas, nunca uma estrutura”, enfim, a idéia de exotismo, a que países ou comunidades (sobretudo as mais distantes umas das outras, as não-fronteiriças⁷) tendem a ser submetidos, como se observa na imagem internacionalmente conhecida do Brasil, país *do samba* (ou de danças sexualizadas, afinal “não existe pecado abaixo da linha do Equador”⁸), *do futebol, das florestas* (características exóticas), além de país *das favelas e da violência urbana* (características depreciativas).

1.2. O homem no centro das preocupações filosóficas, antropológicas e sociológicas

Como observado, a preocupação com o entendimento da alteridade sempre esteve pertinente nas relações humanas, quer desde a Antiguidade, quer no século XVI, época da colonização do Brasil, ou ainda em dias atuais. Porém, uma *ciência* a respeito da cultura, que buscava determinar as particularidades dos diversos agrupamentos humanos, surgiu no momento da elevação do homem ao centro das preocupações filosóficas, no momento em que o homem passou a ser visto como o ser que move sua própria existência, por meio da razão que o diferencia de todos os outros seres; ou seja, tal preocupação se deu na Modernidade, após séculos de teocentrismo. Um segundo momento se deu com a criação da Antropologia,

⁷ A esse respeito, afirma De Carlo (*op. cit.*: 283) que “para aqueles que ocupam um espaço próximo do nosso, utilizamos o estereótipo desvalorizador, enquanto que para aqueles de culturas longínquas nós temos *tendência* a utilizar o estereótipo do exotismo.” (grifo e tradução nossos).

⁸ Esse enunciado provém da Carta de Pero Vaz de Caminha, onde é feita uma descrição do que podemos chamar de “o primeiro exótico tropical e seu habitat não menos exótico” (o índio e a sua terra). Retrato da fantasia idílica,

Sociologia e Etnologia, já no início do século XX, momento do estabelecimento de algumas nações (Estados Nacionais) e da criação de outras, e da necessidade, conseqüentemente, de encontrar uma unidade sincrônica e diacrônica que as justificasse não só como unidade política, mas como *pátria* para os que delas fizessem parte. Entenderemos melhor tais momentos históricos nas seções a seguir, apoiados em autores como Chauí (2001), Maniglier (2003), Genard (2001), Hall (2003) e Althusser (1974), dentre outros.

1.2.1. O homem e a sociedade segundo o Iluminismo

Com o advento do Iluminismo (de meados do século XVIII ao começo do século XIX), surge o chamado “sujeito do conhecimento”, aquele que se caracteriza pelas seguintes crenças (Chauí, 2001:47):

- ele tem capacidade de, através do uso de seu intelecto, demonstrar as verdades acerca da realidade, a qual é intrinsecamente racional (tem existência através de mecanismos físicos, cuja estrutura profunda é matemática) e pode ser plenamente captada pelas idéias e conceitos⁹;
- pela razão, o homem pode conquistar a liberdade e felicidade social e política;
- a razão é capaz de evolução e progresso, e o homem é, assim, um ser perfectível;
- o aperfeiçoamento da razão é observável através do progresso das civilizações, que vão desde as mais atrasadas às mais avançadas;

do Paraíso Terrestre enfim encontrado; idéia etnocêntrica que retrata igualmente a oposição civilização *versus* barbárie.

⁹ A idéia de racionalidade a que se submeteria a realidade pode ser observada nos enunciados de Galileu, “A natureza está escrita em linguagem matemática”, e de Descartes, “...lendo o grande livro da vida...”, citados por Derrida em “A Gramatologia” (1999:19).

Condorcet, filósofo iluminista, em seu “Esquisse d’un tableau historique des progrès de l’esprit humain”, busca, igualmente, defender as teses de que o homem é um ser perfectível, estado esse que é viabilizado pela educação, e de que a história humana se caracteriza por um progresso contínuo e indefinido (*apud* Maniglier, 2003:15). Essa associação da história com a idéia de progresso (da técnica, da ciência, da civilização...) está calcada na crença de que a história humana tem por essência o aprendizado das verdades.

Ser perfectível e racional que é, o homem impulsiona a civilização, que “não tem nenhum limite, porque o ser humano pode fazer de sua própria natureza o objeto de uma transformação *real*, por meio da técnica e da educação. A humanidade não é um *estado*, mas uma *tarefa*” (Maniglier, *op.cit*:17).

Como se observa, juntamente com a elevação do homem ao centro das preocupações e com a crença infinita nas possibilidades da razão, emerge o uso de um termo que retrata o homem, assim teorizado, na relação com sua comunidade, ou seja, o termo civilização, ligado à idéia de progresso, em contraposição ao termo cultura.

Vinda do latim, a palavra cultura (Cuche, 1996:9) tinha, então, relação direta com a terra e com a educação. No que concerne à terra, falava-se em cultura no sentido de “cultivar”, de plantar e de cuidar de animais e plantas, e, no que concerne à educação, falava-se em cultura como “cuidar”, ter cuidado com a alma, educar o espírito. A partir do século XVIII, com o advento do Iluminismo, cultura passou a ser melhor entendida, na língua francesa, como “cultivo da mente”, como sinônimo de conhecimentos acumulados, de formação e educação; enfim, como um saber pessoal. No que se refere ao indivíduo em relação com a comunidade ou ao “progresso coletivo” pelo qual ela teria passado em virtude do acúmulo de saber

proporcionado pela sua história, falava-se em civilização. Civilização era, assim, o projeto das cidades e da modernidade, a evolução de um povo em direção ao progresso, em contraposição à barbárie ou à selvageria (Latouche, 1994:51). O sentido dos dois termos era próximo: tanto um quanto o outro eram reveladores de um processo progressivo, de aperfeiçoamento. Cultura era o progresso individual enquanto civilização era o progresso coletivo.

Entendido desse modo, o conceito de civilização propiciava uma *hierarquização*: havia então os países mais civilizados (as metrópoles) e os mais selvagens (as colônias), inferiores na escala evolutiva (que se pressupunha ser uma única escala, na qual todos se enquadrariam); as colônias eram vistas como sociedades ainda não desenvolvidas, muito próximas da *natureza*¹⁰.

Até o séc. XX, os conceitos de cultura e civilização pouco mudaram na França. Em decorrência da I Guerra Mundial, a França, que já se constituía como nação, reafirmou sua *civilização*, praticamente abandonando o conceito e o uso do termo *cultura*.

1.2.2. O século XIX: A sociedade nas análises de Hegel e Marx

A crença na racionalidade e na sua capacidade de impulsionar o progresso e a história da humanidade também estiveram presentes na base do pensamento de Hegel (século XIX), que, do mesmo modo que Marx, enfatizou a cultura como processo histórico. Hegel acreditava que a razão se desenvolve através das obras e instituições e que a cultura exprime o estágio de desenvolvimento espiritual ou racional da humanidade, num progresso contínuo (Chauí,

¹⁰ A esse respeito, vale lembrar que, mesmo no século XX, a imagem de cultura como “a Cultura”, ou seja, evolução unilateral das sociedades, que, dadas as suas diferenças, estariam em momentos de evolução diferenciados, encontra eco nos trabalhos de Lévi-Strauss, que buscava, segundo Cuche (op.cit.: 45), por meio do estudo de sociedades indígenas, as regras universais que são o princípio universal da vida em sociedade (sendo que a primeira seria a proibição do incesto) e as “invariantes”, os materiais sempre idênticos de uma cultura a outra.

2001:293). Fica evidente em seu pensamento a idéia de *evolução* e de *estágios* diferentes em que as culturas se encontrariam num mesmo momento histórico-social, tal como se acreditava desde o Iluminismo, como observamos.

Desse modo, o século XIX foi, ainda sob a influência das idéias iluministas e das teorias acerca da evolução das espécies na Biologia, tais como as teorias de Darwin, o século da crença no progresso humano contínuo, à luz da razão que caracteriza o homem, como confirma Genard (2001:35)

[No século XIX houve] confiança freqüentemente cega nas possibilidades prometidas pela ciência e o culto de um progresso ou de uma emancipação sem limite, que se substitui progressivamente, devido a experiências traumatizantes (os totalitarismos, as catástrofes ecológicas, os genocídios...) [decorrentes das duas guerras mundiais no século XX] por uma relação mais incerta com o futuro marcada principalmente pela apreensão e pelo medo.”¹¹

Opondo-se em parte ao pensamento de Hegel, afirma Marx que o homem, sujeito da razão, não move a história de acordo com sua razão incondicional, mas, inversamente, ele é determinado por ela, do ponto de vista econômico, social e político. A história não seria mais a representação da “Ordem e do Progresso”, como dita o slogan positivista, nem continuidade, relação direta de causa e conseqüência, mas, sim, a maneira como indivíduos determinados vivem em uma situação determinada. Indivíduos esses que são determinados pela ideologia (conceito que Marx reformula) numa situação determinada que é a de dominação que se estabelece na sociedade por meio de uma classe que se torna dominante sócio-economicamente: “as idéias dominantes” são aquelas da “classe dominante” (Hall, 2003: 270).

Havia nele a pretensão de voltar aos fundamentos universais da Cultura, aos momentos onde se operaria a ruptura com a natureza.

¹¹ Tradução nossa.

Ainda que, segundo Hall (*op.cit.*:268), o termo ideologia tenha oscilações de significado na obra de Marx, em muitas ocasiões, ele poderia ser designado tanto como “os conhecimentos práticos quanto os teóricos que nos possibilitam ‘fazer uma idéia’ da sociedade, em cujas categorias e discursos ‘vivenciamos’ e ‘experimentamos’ nosso posicionamento objetivo nas relações sociais”. Porém, Marx utilizou com freqüência o termo “para se referir às manifestações do pensamento burguês e, sobretudo, às características negativas e distorcidas deste” (Hall, *op. cit.*). Ou seja, os sentidos do termo reformulado por Marx, buscavam, na verdade, uma crítica aos ideólogos, filósofos contemporâneos de Marx, que acreditavam que “só existimos pelas sensações e idéias”, e que seria, então, necessário “melhorar a realidade (...) de modo que se formem e sejam adotadas somente idéias *verdadeiras*, aquelas que passam no teste da razão” (Bauman, 2000:115). Para Marx, havia em sua época um grande equívoco: o de se acreditar na primazia das idéias. Ele acreditava que “em vez de pensar em mudar o mundo combatendo as idéias erradas, [os ideólogos] deviam primeiro mudar o mundo material, uma vez que ele era e continua sendo a perversa realidade humana.” (Bauman, *op.cit.*:116).

A realidade histórica, assim, não era, na visão marxista, simples questão de idéias nem um progresso contínuo proporcionado pela razão, mas, sobretudo, a forma como as idéias dissimulavam a dominação de classe. Não havia, portanto, segundo essa teoria, uma sociedade que pudesse ser descrita de modo homogêneo. Havia a divisão em classes (classe dominante, a elite, *versus* classe operária), as quais não dispunham dos mesmos interesses, ainda que a ideologia pudesse suggestionar os indivíduos do contrário.

Assim como não há uma só classe nas sociedades modernas de que fala Marx, e, conseqüentemente, não há as mesmas necessidades ou hábitos entre todos os indivíduos, não existe a possibilidade de uma cultura única que seja pertinente a todos os indivíduos dessas

sociedades. Se se pode falar em cultura, a partir da sociedade capitalista denunciada por Marx, é em relação à fragmentação de classe:

Sob a influência marxista, o questionamento da cultura se inscrevia na ótica de uma denúncia da dominação. A cultura se relacionava antes de mais nada às “ideologias”, ou seja, ao conjunto de representações que, na sociedade, contribuem ilusoriamente para manter a estabilidade social, notadamente apagando ou disfarçando os processos de dominação. Assim, a cultura participava da falsa consciência que uma sociedade pode ter dela mesma.¹² (Genard, *op.cit.*:40)

Entretanto, como termina por afirmar Genard, pelo trabalho da ideologia, camuflam-se as diferenças internas, de forma que a sociedade parece um todo coerente, lugar onde os indivíduos, independentemente de sua classe, parecem ter os mesmos desejos e necessidades básicas.

1.2.3. Althusser e a reformulação da concepção de ideologia de Marx

A teoria marxista esteve presente por mais de 70 anos no cenário intelectual do mundo, que se viu, ao longo do século XX, dividido entre um bloco capitalista e outro comunista. Althusser, na década de 1970, retoma o conceito de ideologia dessa teoria a fim de explicitar de que maneira ele funciona nas sociedades capitalistas. Através de suas teses, a ideologia passa da idéia de imaginário, abstração, para uma existência material, que perpassa a prática e se firma através de “aparelhos ideológicos”.

Segundo Althusser ([1974] 2001), Marx afirma ser o Estado instrumento velado da classe dominante, o qual age de maneira impessoal, pelas leis, de modo a ocultar seu caráter de

¹² Tradução nossa.

dominação sobre a classe operária. Essa seria, então, uma das formas de imposição da ideologia, ou seja, por meio dos aparelhos repressivos do Estado (ARE), tais como o governo, o exército, a polícia, os tribunais, todas formas de domínio público. A outra forma de imposição da ideologia seria o que Althusser chama de aparelhos ideológicos do Estado (AIE), tais como os jornais, as famílias, as escolas, os sindicatos ou as igrejas, que atuam numa esfera de domínio privado e, assim, agem com maior eficácia. Afirma o autor (*op.cit.*:106) que “a ideologia da classe dominante não se torna dominante por graça divina, ou pela simples tomada de poder do Estado. É pelo estabelecimento dos AIE, onde esta ideologia é realizada e se realiza, que ela se torna dominante”. O AIE de papel mais fundamental na sociedade seria a escola, local onde o indivíduo aprende, desde cedo e por muito tempo, a ideologia dominante. Os mecanismos que produzem os resultados essenciais para a classe dominante são naturalmente dissimulados através de uma imagem que apresenta a escola como “neutra”, desprovida de ideologia, que guia o sujeito à “consciência”, à “liberdade”, à “responsabilidade adulta”, à “moralidade”.

Contra, portanto, uma concepção tradicional de cultura que homogeneíza a sociedade, a cultura influenciada pelo marxismo enfatizava, nessa época, sua pluralidade, em vista de trabalhos como o de Althusser e Bourdieu, e denunciava o caráter elitista da cultura dominante, sobretudo das belas-artes (Genard, *op.cit.*:17). As culturas populares, eram, por vezes, mais valorizadas (supostamente mais “autênticas”) ou minimizadas face à cultura dominante. Segundo Cuche (1996:71), as culturas populares não se dão, nesse momento, de formas inteiramente dependentes nem inteiramente autônomas; não se dão como pura imitação nem como criação:

Sem esquecer a situação de dominação, é possivelmente mais correto considerar a cultura popular como um conjunto de maneiras de “conviver com” esta dominação, mais que como um modo de resistência sistemática à dominação.¹³

O que se critica hoje em relação à sociedade na visão marxista é sua rigidez estrutural e sua simplificação na dicotomia classe dominante *versus* classe operária. Afirma Hall (*op.cit.:270*) que

Dizer que o domínio de uma classe garante o predomínio de certas idéias é dar àquela classe a posse absoluta das idéias; é também definir as formas particulares de consciência como algo específico a uma classe.

Ou seja, a cultura se encontra não só simplificada pela divisão de classes mas também categorizada, de forma a criar identificações fixas, culturas que tendem em si a serem representadas como homogêneas (a dominante, a operária).

1.3. O nascimento da Antropologia e da Sociologia: a *cultura* no centro dos debates¹⁴

O início do século XX viu nascer a Antropologia, a Sociologia, como disciplinas científicas cujo objeto de pesquisa eram mais propriamente as culturas humanas. Cabia à Antropologia o entendimento dos sistemas simbólicos que caracterizavam sociedades isoladas, ditas “primitivas” (Kilani, 1992), enquanto à Sociologia cabia o entendimento da sociedade moderna através da moral, da religião, do direito e da pedagogia, de modo geral, que lhe eram intrínsecos (Cuin & Gresle, 1996:7).

Segundo Kilani (*op.cit:8*), a Antropologia nasceu do desejo de explicar como se dava, ao mesmo tempo, a possibilidade da diversidade das sociedades humanas e a união do gênero

¹³ Tradução nossa.

humano. Tal desejo tem suas raízes nos diários de viajantes que, desde o século XVI, exploravam o imaginário do “exótico” e do “selvagem”. Essas narrativas transmitiam, no entanto, uma imagem caricatural da alteridade, de forma a assegurar a própria superioridade da dita “civilização européia” na evolução e no progresso humanos. Ou seja, era subjacente ao método antropológico nascente, ainda que sua intenção declarada fosse o conhecimento objetivo da diversidade cultural humana, a visão do colonizador europeu, a visão do europeu do final do século XIX: sujeito levado pela crença nas infinitas possibilidades da razão e do progresso, à luz das idéias evolucionistas nas ciências, e entusiasmado pela aceleração da expansão colonial européia.

Esta reflexão [a reflexão antropológica] está igualmente ligada às relações de troca e de dominação que caracterizaram a história das relações entre a Europa e as sociedades extra-europeias. Melhor ainda, pode-se dizer que a antropologia nasceu dessa relação de dominação. Ela é produto de uma história que integra as sociedades não ocidentais ao meio europeu. (Kilani, *op.cit.*:11)¹⁵

Porém, com as experiências traumatizantes das duas guerras mundiais que marcaram a primeira metade do século XX, os antropólogos, a partir de então descrentes no que parecia ser antes o inevitável progresso humano, invertem a primazia das culturas humanas em prol das culturas “primitivas”. O selvagem, mais próximo da natureza, teria recusado tudo o que oprimiria a sociedade européia. O conceito de “homem primitivo” é, assim, substituído pelo de “homem autêntico”, de “bom selvagem”. Ainda que tenha havido, nesse momento, uma mudança radical no conceito das sociedades “primitivas”, manteve-se algo de fundamental: a

¹⁴ O objeto de estudo dessas disciplinas era mais entendido como *cultura*, e menos como civilização.

¹⁵ Tradução nossa.

polarização ou dicotomização das sociedades. Continuava havendo, de um lado, os bons, e, do outro, os maus.

É subjacente a essa crença a visão da Antropologia acerca da diferença cultural, ou seja, acreditava-se que as culturas eram *um todo* homogêneo, que, pelo trabalho do pesquisador, proveniente de outro sistema cultural, poderiam ser elucidadas em seus sistemas simbólicos objetivamente. Afirma Kilani (*op.cit.*:8) que “o olhar externo era considerado como a garantia de uma certa objetividade, pois era indo em direção ao outro que se pensava ser capaz de se livrar de seus preconceitos, de sair de seu próprio universo mental para se abrir aos mais diversos universos culturais”¹⁶. Essas novas culturas que, segundo a perspectiva de real que adotamos¹⁷, ‘se estabeleciam’ pelo olhar do antropólogo, eram (ou precisavam ser) um sistema unificado, essencialista, substancialista, meio onde cada indivíduo sintetizaria em si próprio os aspectos da cultura da qual fizesse parte. A afirmação de Kilani revela a noção de real que perpassava a disciplina, que era aquela guiada pela razão, que vê de modo transparente, objetivo e completo.

Assim, a disciplina que buscava o “entendimento do início das culturas, o momento da separação humano-Natureza como instante do surgimento da Cultura” (Chaui, 2001:296)

... não cultuou simplesmente a obsessão da pesquisa pelo aspecto original de cada cultura [primitiva], mas também acreditava no caráter totalmente original de cada uma delas. Nessa perspectiva, qualquer mistura de culturas era vista como um fenômeno que alterava sua “pureza” original e que atrapalhava o trabalho do pesquisador. (Cuche, *op. cit.*:52)¹⁸

¹⁶ Tradução nossa.

¹⁷ O conceito de real que adotamos foi discutido no início deste capítulo.

¹⁸ Tradução nossa.

Uma vez que as culturas eram originais, unificadas, puras, qualquer processo de aculturação era então visto como prejudicial, e a evolução de uma cultura, a fim de que se mantivesse sua pureza original, dever-se-ia fazer de dentro dela mesma.

A Sociologia, por sua vez, teve seu desenvolvimento inicial na França e na Alemanha. Na França, a primeira escola a constituir um paradigma foi a durkheimiana. Durkheim, em suas obras “Formas elementares da vida religiosa” e “O Suicídio”, afirmava a prioridade da sociedade sobre o indivíduo ao desenvolver a teoria da “consciência coletiva” (Cuin & Gresle, 1996). A consciência coletiva (às vezes também chamada por ele de “personalidade coletiva”) seriam as representações coletivas, os ideais, valores e sentimentos comuns a todos os indivíduos de uma dada sociedade. Ela seria superior à consciência individual e a responsável pela realização da unidade e da coesão de uma sociedade, vista assim, portanto, como um todo relativamente homogêneo onde cada participante é um representante da cultura do meio em que vive. A esse respeito, afirma Maniglier (2003:36),

... trata-se de uma experiência moral ou psicológica original, a da solidariedade: um fato social é uma representação coletiva que resulta do encontro entre consciências individuais que são alteradas pelo fato de estarem juntas; as consciências individuais se fundem assim umas nas outras e induzem representações que dependem não mais das consciências individuais, mas, ao contrário, as determinam.¹⁹

A coesão da sociedade representada por meio de uma “consciência coletiva”, durkheimiana, ganha ainda mais força quando definida como “personalidade coletiva”, pois tem-se, assim, a visão da sociedade como *um corpo*, em que cada um tem a função de colaborar para o todo; a sociedade se dá pela cooperação e não, como determinava a teoria marxista, pela imposição da cultura de uma classe e a conseqüente luta de classes.

Nesse momento histórico, era praticamente ausente do cenário intelectual francês o uso do termo cultura denotando hábitos, crenças ou organização de um agrupamento social, isso em virtude do forte sentido de *progresso individual* que a palavra tinha adquirido desde o Iluminismo. Ainda que utilizasse o termo civilização ao se referir à sociedade como um todo, Durkheim criticou o que havia de ideológico nele, já que, para ele, a diferença cultural não era pensada como atraso ou progresso dentro de uma escala evolutiva.

1.3.1. A Sociologia durkheimiana de Halbwachs

Pelo fato de morrer prematuramente em decorrência da Primeira Guerra Mundial, Durkheim deixa a seus discípulos a continuidade do pensamento e da disciplina que havia fundado na França. Um desses discípulos, Halbwachs, desenvolveu, entre outros, o conceito de “consciência coletiva”, transpondo-o para o domínio da memória. Interessa-nos em especial esse desenvolvimento pela forma como o autor teoriza a “memória coletiva”, responsável pela coesão de uma sociedade, porém nunca homogênea nem com pretensões a ser a única verdade acerca dos fatos ocorridos dentro da sociedade. A memória coletiva, contingente e descentrada, opor-se-ia à história, segundo sua acepção tradicional²⁰.

Halbwachs ([1950] 1990) analisa a memória através da noção de tempo, que “não é mais aquele homogêneo e uniforme onde se desenrolam todos os fenômenos – como pretende a reflexão filosófica – mas coordenação entre elementos que não dependem da metafísica”

¹⁹ Tradução nossa.

(*op.cit.*:13). Dessa maneira, o autor vai contra as concepções deterministas, contra o primado da lógica da razão e do progresso unilinear. O sujeito social, dentro dessa perspectiva, é aquele que, pelo fato de ter a necessidade de pertencimento a uma comunidade afetiva, se encontra na articulação de três discursos, ou três “memórias” (nos seus termos): a individual, a coletiva e a histórica. A memória individual só pode ser assim entendida por meio de uma ilusão, pois, como diz o autor (*op.cit.*:26):

... nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em verdade, nunca estamos sós (...) porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem.

Ou seja, mesmo que sejamos os únicos a vivenciar uma situação, discursos outros que nos constituem, como o discurso da moral (do que é certo e do que é errado, do que é verdadeiro e do que é falso, para uma determinada comunidade), da religião e da justiça, que a esse discurso sempre se imbricam²¹, discursos do pai, da mãe, do amigo engenheiro ou do amigo filósofo (os quais mantêm certas regularidades distintas), nos farão *entender os fatos* não de forma objetiva e completa, mas sempre subjetiva, parcial, interpretativa.

Na articulação da memória individual e da coletiva, mesmo uma impressão inicial que pudéssemos determinar como de fato individual, será posteriormente (e, portanto, novamente, uma vez que vimos que a memória nunca pode ser inteiramente individual) modificada pelo meio, pelos outros:

²⁰ Essas concepções acerca da memória e da história, que resultam numa visão de cultura descentrada e temporal, dialogam com a concepção de cultura que adotamos e que apresentaremos no final deste capítulo e no segundo capítulo, momento esse em que desestabilizaremos a cultura identificada com a nação.

... freqüentemente, é verdade, tais imagens, que nos são impostas pelo nosso meio, modificam a impressão que podemos ter guardado de um fato antigo, de uma pessoa outrora conhecida. Pode ser que essas imagens reproduzam mal o passado (...) ou que os depoimentos dos outros sejam os únicos exatos. (...) Num e noutro caso, se as imagens se fundem tão intimamente com as lembranças, e se elas parecem emprestar a estas sua substância, é que nossa memória não é tabula rasa, que nos sentimos capazes, por nossas próprias forças, de perceber, como num espelho turvo, alguns traços e alguns contornos (talvez ilusórios) que nos devolveriam a imagem do passado. (Halbwachs, *op.cit.*:28)

Nossa impressão inicial é a correta ou os outros são os únicos corretos? O fato vivenciado no passado estará sempre submetido a “contornos ilusórios”, o que torna, em sua plenitude ou em seu suposto real, o passado inacessível. Assim, nem minha versão é a verdadeira, nem a do outro que a modifica. Ambas são impressões desse passado, que, mesmo que pudesse ser reconstruído para que se tirasse à prova sua realidade, impressões diferentes acerca dele persistiriam. Se não há uma verdade acerca do passado que tenha determinado o presente, por meio de uma relação linear de causalidade, observa-se que há “descontinuidade” (*op.cit.*:30) entre esses dois tempos, assim como há descontinuidade no próprio presente, onde discursos diferentes, visões diferentes acerca do mesmo fato, convivem. Afirma Halbwachs que os sujeitos “guardam a lembrança (...) de onde vários quadros do passado comum não coincidem e dos quais nenhum é verdadeiramente correto.” (*op.cit.*: 35). A história vivida pela comunidade, a memória coletiva, não é expressão de todo o passado; são fragmentos, nunca idênticos, desse passado, que persistem e estão em constante renovação através do tempo por influência do presente.

²¹ Essa ligação entre discurso moral, religioso e jurídico a que nos referimos se encontra nos artigos “A existência ética” e “A filosofia moral”, de Marilena Chauí, publicados no terceiro caderno de formação do projeto “Pedagogia Cidadã”, da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

É depois da morte de alguém que a atenção dos seus se fixa com maior força sobre sua pessoa. É, então, também, que sua imagem é menos nítida, que ela se transforma constantemente, conforme as diversas partes de sua vida que evocamos. Em realidade, nunca a imagem de um falecido se imobiliza. À medida que recua no passado, muda, porque algumas impressões se apagam e outras se sobressaem, segundo o ponto de vista de onde a encaramos. (Halbwachs, *op.cit.*:74)

Freud, contemporâneo de Halbwachs, na explicação do conceito de “castração”, da falta constitutiva a que todos os sujeitos estariam submetidos, relata a cena do parricídio, que pode ser aqui relacionada à imagem do falecido vista no último excerto. Segundo essa cena (*apud* Backes, 2000:24), nas origens do totemismo, havia o pai todo-poderoso, violento e ciumento em relação a suas mulheres. A ele, nada era interdito, por isso, ele não era castrado. A seus filhos, no entanto, ele impunha as leis-tabu, entre elas a proibição da morte do pai e a impossibilidade de acesso, por parte deles, às suas mulheres. Os filhos, ao mesmo tempo que o respeitavam, pela proteção que o pai lhes oferecia, o odiavam em virtude das proibições que eram impostas. Conforme iam crescendo, iam sendo expulsos da casa, pois podiam representar uma ameaça ao poder paterno. Um dia, os irmãos expulsos reuniram-se e mataram o pai. A lei, que depois do parricídio, deveria desaparecer, acabou por se intensificar: o pai morto adquiriu ainda mais força, devido ao sentimento de culpa dos filhos diante da morte do pai. As leis (o certo e o errado, o permitido e o interdito) já haviam sido internalizadas a nível simbólico. A proibição do pai ao gozo persistiu, a falta se tornou constitutiva.

Concordando com Halbwachs, acreditamos, porém, que, ainda que os sujeitos sejam inevitavelmente castrados, a lei ou essa imagem paterna que carregam não manterá, em nível social, sua essência; ela será, no tempo, alterada e transformada. As leis sociais, morais, de convivência mudarão, constituindo, assim, a própria mudança cultural.

Na sociedade descrita por Halbwachs, o pertencimento do sujeito a uma comunidade *culturalmente homogênea* não se coloca: “Cada um de nós, com efeito, é membro de vários grupos ao mesmo tempo, maiores ou menores”, afirma (*op.cit:78*). O sujeito estaria entre os discursos provinciano, urbano, nacional... Se o provinciano é assegurado pela memória coletiva e sua flexibilidade, o nacional, por sua vez, seria afirmado pela história. Segundo o autor, a história não se confunde com a memória coletiva por duas razões principais. Primeiramente porque enquanto a memória coletiva é uma corrente de pensamento contínuo que assim persiste durante, no máximo, o tempo de uma vida, e onde do passado só é retido aquilo que está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo, a narrativa histórica seria “uma compilação dos fatos que ocuparam maior espaço na memória dos homens” (*op.cit: 80*), ou seja, uma *escolha* de acontecimentos passados, aproximados e classificados de acordo com as necessidades dos homens²². A história estabeleceria uma continuidade interrompida ou inexistente, dividindo, assim, os séculos em períodos e marcos, que são arbitrários na medida em que foram constituídos, por vezes, muito posteriormente à ocorrência dos fatos. A segunda diferença da história em relação à memória coletiva é que esta é numerosa dentro de uma mesma comunidade nacional: é uma narrativa plural e que possui limites irregulares e incertos, enquanto aquela é uma, oficial, considerada “a verdade”. O sujeito se encontra, assim, em meio a essas duas memórias (ou, ilusoriamente, três memórias, sendo a terceira a “individual”) que o perpassam, de forma a encontrar-se em “diferentes momentos de identificação”, e não inserido em um sistema cultural/identitário substancial, fixo.

Em nossas sociedades nacionais tão vastas, muitas das existências se desenrolam sem contato com os interesses comuns do maior número daqueles

²² No segundo capítulo, momento em que voltaremos a falar sobre o papel da história na fundamentação de uma “cultura nacional”, veremos que esta *escolha* não parece decorrer dos fatos mais marcantes vivenciados pela nação, mas passa sempre por questões de poder (noção foucaultiana).

que lêem os jornais e prestam alguma atenção nos negócios públicos. Nesse caso, mesmo que nos isolemos a tal ponto, quantos períodos em que, absorvidos pela sucessão dos dias, não sabemos mais “o que se passa”. Mais tarde, pensaremos, talvez, acerca de tal parte de nossa vida, em reagrupar os acontecimentos públicos contemporâneos mais notáveis. (Halbwachs, *op.cit.*: 57)

A organização posterior que faremos em relação ao fato (histórico) será uma *resignificação*, uma organização de um discurso sem contradições, linear, homogêneo, que supostamente (ilusoriamente) perpassa toda a nação.

De modo geral, pudemos observar que o início do século XX foi um momento relevante na história no que concerne ao entendimento das relações que se estabelecem entre os homens, seres sociais, e à forma como essas relações são permeadas pela formação cultural. Diferiu-se de momentos anteriores, pois, como vimos, buscava estudar a cultura de um ponto de vista científico, supostamente neutro, de forma que se respeitassem as diferenças culturais sem sujeitá-las a uma hierarquização, ao menos de modo declarado. A partir de determinados métodos (científicos) observam-se comunidades a fim de recuperar as origens do homem, a sua passagem de *homem natural* para *ser cultural*, passagem essa que se realizava em comunidades pequenas, isoladas, como as aldeias indígenas, objeto de estudo dos antropólogos, e se buscava, igualmente, entender as formações sociais modernas, que adentraram o século XX confiantes em seu avanço tecnológico, social, econômico, enfim, confiantes no progresso da *civilização*, como era a função da Sociologia.

As tragédias posteriores, como observamos, provocaram um pessimismo em relação à civilização e a sua superioridade em relação a culturas não-européias. A desigualdade social nas sociedades capitalistas e a influência do marxismo como denúncia do sistema geraram algumas

formas de se ver a diferença não só como *a outra sociedade*, aquela que se situa depois da fronteira, mas como integrante de uma mesma sociedade, pela divisão de classes.

A sociedade teve sua suposta homogeneidade interior contestada por alguns sociólogos, sobretudo a partir das décadas de 1960-70, com os conceitos de cultura de massa, contra-cultura, feminismo... que denunciavam as relações de poder dentro da sociedade e se colocavam contra a dominação pela afirmação das chamadas “minorias culturais”.

1.4. Desestabilizando os marcos da cultura

Ainda que tenhamos traçado as diversas concepções de cultura presentes na história de modo linear, através do tempo, de forma que se possa talvez compreender, a partir disso, que cada momento histórico teve sua própria idéia de cultura que difere daquelas de outros momentos históricos, vale lembrar aqui que a esquematização estabelecida anteriormente não deve, e, de fato, não pode, ser lida como uma linha estabelecida por um discurso homogêneo, sem tensões, e em que somente uma noção de cultura esteve presente em cada diferente período histórico.

Em vez disso, deve-se pensar nessas noções como as mais dominantes ou (talvez, principalmente) como aquelas às quais é conferido maior reconhecimento em vista das relações de poder-saber (noção foucaultiana) que permeiam toda discursividade. O continuísmo histórico, como afirmou Halbwachs, e, em perspectiva um pouco diferente, Nietzsche e Foucault (como veremos no segundo capítulo), pode ser observado como descontínuo, pois, a título de exemplo, não é estritamente do século XVII a noção de que cultura é sinônimo de “conhecimentos adquiridos, progresso individual”. Pode-se observar o mesmo sentido atribuído

ao termo ainda em dias atuais, tanto na língua portuguesa, quando se diz “Fulano é muito culto”, quanto na língua francesa, por meio do termo *cultivé*, que remete diretamente às primeiras acepções do termo, ainda no latim, ou seja, à educação e ao *cultivo* da terra.

Poderemos observar, no momento da análise das noções de cultura que atravessam o discurso do livro didático de FLE, que muitos dos conceitos de cultura que se acreditavam superados, em vista, talvez, de conceitos mais ligados ao nosso momento histórico ou mais democráticos, se encontram ainda presentes.

Conforme podemos observar pelos excertos a seguir (Maniglier, 2003)²³, ao termo cultura são atribuídos, em nossos dias, os mais diferentes sentidos, que talvez pudéssemos considerar superados pela ciência e pela história.

A cultura, na verdade, é primeiramente isso que permite a distinção entre as pessoas cultas e as incultas. É o conjunto das artes, das Letras, da Filosofia, da História, da Geografia, etc. (...) O ideal da cultura é enciclopédico. (Maniglier, *op.cit.*: 5)

Cultura, no excerto, é sinônimo de educação formal, instrução, o que viria pelo contato com as realizações da história do pensamento humano, com as realizações do homem como ser crítico, racional. Cultura é *o acúmulo de saberes*.

Há culturas vestimentares, assim como culinárias, que fazem com que nós comamos e que nós nos vistamos em virtude de certos valores, e que nos tornam também capazes de admirar certos pratos ou certas composições alimentares. (Maniglier, *op.cit.* : 7)

Neste último excerto, entende-se cultura como um sentimento ou hábito que perpassa todos os membros de uma sociedade, de maneira igual e homogênea : todos usam as mesmas

²³ As traduções dos trechos são nossas.

roupas e todos têm as mesmas preferências culinárias. É a noção de cultura como um corpo social homogêneo, que tem suas regularidades no vestiário, na comida, nos esportes, no folclore e talvez até mesmo no fenótipo, ou seja, tudo o que pode facilmente resultar em estereotipia.

A cultura é difundida de duas maneiras: primeiramente pela diversidade de domínios práticos – música, saberes, artes do perfume ou arte da mesa – e pelas culturas – a cultura chinesa, a cultura persa ou a cultura Esquimó. (Maniglier, *op.cit.*: 9)

Neste excerto, encontram-se duas concepções de cultura. A primeira é a dos hábitos ou realizações da elite, cultura burguesa, se pensarmos segundo a visão marxista. Os “domínios práticos”, assim, seriam a música, os saberes, os perfumes e as maneiras à mesa, enfim, centrados em preocupações que, em boa parte, concernem a esta classe social. A segunda concepção é a de cultura nacional, homogênea, delimitada pelo território (que é, no entanto, sempre arbitrário e contingente, se considerarmos as diversas guerras que já o redefiniram em todo o mundo) e só encontra a diferença no outro território nacional, na outra comunidade.

O próximo excerto traz uma discussão sobre a questão da cultura que está muito em voga em dias atuais, sobretudo nas sociedades caracterizadas como pós-modernas ou da modernidade tardia²⁴.

... de um lado o caráter cada vez mais multicultural das sociedades contemporâneas. (...) Deve-se simplesmente enviar cada um à sua cultura, em vista dos interesses “culturais” dos indivíduos ou, ao contrário, em vista dos valores da comunidade na qual eles estão sendo educados? (Maniglier, *op.cit.* 11)

²⁴ Sociedades “pós-modernas” é a denominação, entre outros, de Zigmunt Bauman e Stuart Hall às sociedades contemporâneas afetadas pela globalização e, entre outros, pelas ondas migratórias que dela resultam, enquanto sociedades da “modernidade tardia” é a denominação a elas de Anthony Giddens.

O excerto em questão afirma o caráter multicultural das sociedades contemporâneas e, em relação a ele, reage não de modo a tolerar ou conviver com as diversas formas culturais presentes dentro de um mesmo Estado-nação, e, talvez, se influenciar por elas e influenciá-las, mas de uma maneira que talvez expresse uma certa política crescente das nações européias atuais em relação aos elevados índices de estrangeiros que nelas buscam abrigo (como refugiados políticos, nativos das ex-colônias ou imigrantes provenientes do Terceiro Mundo em geral), ou seja, uma política nem sempre tolerante, o que se evidencia pela crescente adesão dos franceses e suíços, por exemplo, à extrema direita, que visa ao monoculturalismo pelo racismo.

Movimento atual de reivindicação dos direitos das minorias presentes em uma sociedade, o multiculturalismo encontra sobretudo representação em países de grande influência econômica mundial, como os Estados Unidos, o Canadá e os países europeus. Segundo Hall (2003: 55), o multiculturalismo atribuído a essas comunidades, que, contrariamente à maioria das concepções de cultura que vimos anteriormente, define a sociedade/nação como culturalmente heterogênea, teve três condições de emergência.

A primeira dessas condições foram as migrações em massa, em direção aos países economicamente dominantes, que caracterizaram as últimas décadas, em virtude da exploração no trabalho, de guerras civis, do subdesenvolvimento, do fim da colonização e da repressão política, o que resultou na multiplicidade de origens dos sujeitos que agora convivem.

A segunda foi o fim da Guerra Fria, e, como consequência desse fim, a influência que se estabeleceu por parte dos EUA no mundo, que impuseram a agora chamada “nova ordem mundial”, onde qualquer comunidade é um mercado em potencial para os produtos desse país. Assim, em vista da *onda de americanização* que daí proveio, as minorias, diante do receio de serem assimiladas, reagiram afirmando sua singularidade.

A terceira condição é a globalização. Ainda que a tendência, por parte de alguns impérios que se constituíram na história, tenha sido sempre a de conquista assimilacionista, e, portanto, de homogeneização cultural, a globalização atual difere das anteriores, basicamente, pela instabilidade que provoca nos Estados-nação, sobretudo por meio da economia e da mídia mundial. Reagindo ao poder homogeneizador da globalização, assim como ao “american way of life”, as minorias se organizam a fim de reafirmarem seus valores, suas crenças, suas tradições.

Essas minorias culturais que compõem o multiculturalismo são formadas, portanto, com algumas variações em determinados países, pelos imigrantes, pelos refugiados, pelos homossexuais, pelas feministas ou pelas populações nativas (como os índios, no caso do Canadá) (Genard, *op.cit.*: 54).

Esse movimento, ainda que reconheça a impossibilidade de uma nação homogênea, que seria completamente diferente até mesmo de seus próprios vizinhos, tem sido criticado, de um lado, por seus métodos, e, de outro lado, pela concepção de cultura/identidade na qual se firma.

A concepção de identidade que carrega o multiculturalismo é aquela que deve ser protegida, preservada, em sua suposta essência, da influência do que lhe é diferente. É o medo da perda *da* identidade que reforça essa atitude protecionista. A esse respeito, afirma Bhabha

A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. (...) É também a separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica e uma identidade coletiva única. (2001: 63)

A outra crítica ao multiculturalismo, realizada por Genard (*op.cit.*: 59), diz respeito a seus métodos, ou seja, ao asseguramento de direitos às minorias por meio de concessões políticas, tal

como o direito às quotas (o que se verifica no Brasil, igualmente, em relação às quotas asseguradas atualmente aos negros nas universidades públicas). Afirma o autor que esse asseguramento de direitos cria, na verdade, um fechamento que impede as mudanças culturais ou a abertura ao outro. Afirma, ainda, que seria melhor “que os grupos à espera de reconhecimento fizessem eles mesmos valer suas reivindicações (...) ao invés de ver seus problemas tratados de forma paternalista”. Essas políticas paternalistas, segundo o autor, se tornam “discriminações positivas” em vista de seus efeitos estigmatizantes. O multiculturalismo, portanto, como uma forma de pertencimento cultural que é, pode ser danoso na medida em que pode resultar em estereótipos por ser ele uma forma de fechamento cultural.

Acrescentaríamos, ainda, que, da forma como ele se coloca, ou seja, geralmente sendo representado por meio de uma certa cultura dominante que a ele cede espaço (pela atribuição de direitos políticos, por sua difusão em canais de televisão, rádio, cinema, dentre outros), o multiculturalismo aparece não como a voz de grupos que reivindicam espaço político e integração junto à sociedade, mas como *fabricação*, uma vez que não se estabelece nesses espaços pelas próprias minorias, mas, sobretudo, pela visão daqueles que detêm o poder da mídia e a representam.²⁵

²⁵ O que, a título de exemplo, se pode observar na apresentação do telejornal francês veiculado pela TV5 (televisão francófona internacional). Uma das apresentadoras é negra e francesa, mas, certamente pelo fato de ser de origem africana, apresenta o telejornal com roupas tipicamente africanas. Todos os demais apresentadores utilizam trajes sociais europeus, que são freqüentemente utilizados nessa situação de trabalho, ao menos em países ocidentais. Questionando-se sobre a maneira “como construir o *um* [um povo nacional] sem reduzir as diferenças à celebrações folclóricas”, precisamente em relação à realidade vivida na Bélgica, Marchal (2002: 134) lembra que “a colonização belga fez coexistir uma pluralidade cultural e a negação a qualquer identidade política para os colonizados em proveito de uma única identidade política belga. Isso provocou um verdadeiro apartheid, em que a cultura africana era folclorizada em proveito da “civilização” européia. As diferenças culturais eram mantidas a fim de reservar o poder aos possuidores de uma [suposta] única cultura, a nossa, identificada com a Civilização.” Relacionando esse fato histórico, que remonta ao período colonial, ao momento histórico atual, Marchal se pergunta se “a colonização belga não tem continuidade atual, sob o mesmo modelo, no interior do próprio território nacional”. Ou seja, o multiculturalismo, sobre o qual tanto se afirma e que tanto se defende, seria um movimento que não teria mudado as relações de poder na sociedade e o estatuto dos imigrantes estabelecidos na Europa e que são provenientes das ex-colônias africanas. O autor acredita que seja necessária “a invenção de uma nova e inédita

Ainda assim, o fato de haver o reconhecimento das diferentes realidades culturais (sejam elas entendidas como *de essência* – a exemplo do multiculturalismo – ou não) já proporciona uma abertura necessária para as diferenças, para a alteridade, o que não está em questão quando se considera a cultura como conhecimentos adquiridos, como progresso ou como nacional (teoricamente homogênea).

1.5. Considerações finais

Como pudemos observar neste capítulo, diversas noções de cultura convivem, pacificamente ou em conflito, em nossos dias. Essas concepções dizem respeito às diversas acepções que o termo cultura adquiriu no decorrer da história e que não se apagaram, desde sua origem no latim, momento em que era identificado à educação e à terra, até o nascimento da Sociologia e da Antropologia, que viram na cultura uma questão científica, em linhas gerais, um conjunto de práticas tanto das modernas quanto das primitivas sociedades.

Porém, ainda que convivam, essas concepções nunca se encontram desprovidas de algum jogo de dominação *versus* subordinação, de apaziguamento superficial das tensões; enfim, nunca desprovidas de relações de poder. A denúncia dessas relações de poder e a visão da cultura como “processo de enunciação (...) “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural” (Bhabha, 2001: 63), ou seja, como *momentos de identificação* mais do que *identidade* (que é ilusoriamente fixa), como fluidez que, no entanto, conserva certas regularidades (é a cultura *conhecível*, e não *conhecida*), como temporalidade

cultura” (*op.cit.*:135) fundada na solidariedade e na aceitação da perda de algo que pertence à origem dos diferentes povos que convivem entre si.

descontínua, que não pode se manter intacta pela linha de causalidade da tradição folclórica ou histórica, é a visão de cultura à qual nos filiamos, em virtude de acreditarmos que as culturas não são em si homogêneas e reveladoras da tradição de um povo, mas mudam e se influenciam mutuamente. Essa visão de cultura encontra base, dentre outros, no trabalho de Bhabha (*op.cit*) e eco, no trabalho de Halbwachs, que discutimos neste capítulo.

No capítulo seguinte, buscando descentrar a cultura como uma totalidade, como um conjunto de práticas ou características inerentes a um grupo ou a uma comunidade, apresentaremos teorias acerca da constituição da nação que apontam para seu caráter de comunidade “imaginada”, ilusoriamente unificada, e da cultura, portanto, como um processo heterogêneo e sempre em construção.

No momento das análises, buscaremos observar em que medida as concepções de cultura por nós discutida neste capítulo se encontram nos livros didáticos e que efeitos de sentido suas eventuais presenças suscitam.

II

A nação: destino ou construção de uma época?

“Nós não moramos num país, nós moramos numa língua.”

Emil Cioran

“Todas as nações têm razões presentes, passadas ou futuras para se achar incomparáveis.”

Paul Valéry

Nação, pátria, país: poderíamos pensar num mundo sem a presença dessa entidade que parece responsável por assegurar a nossa identidade, o nosso “quem sou eu?”, face à diversidade humana? A nação reúne o *meu* povo: as histórias de lutas, de conquistas, de ideais defendidos em nome da pátria, em nome da liberdade, em nome de todos. A nação fala a *minha* língua: por gerações e gerações, fomos, e continuamos a ser, uma comunidade que se entende, que partilha não só os acontecimentos mais recentes, por meio da imprensa diária, como também uma literatura genuína, que *nos* retrata no ontem que se prolonga ao hoje, duplamente por meio do momento histórico em questão e seus efeitos em nossos dias como por meio da representação das cidades, das ruas, dos ambientes que ainda persistem em nossa época. A nação tem o *meu* solo: nosso território, nossa diversidade climática, nossos rios, nossas florestas. A nação, por fim, tem uma cultura: nossos hábitos, nossa arte, nossas comidas típicas, nosso folclore, dentre outros. Ou seja, “nós moramos numa língua”, a língua que garante a

viabilidade de nossa comunidade, e “temos razões suficientes para nos acharmos, ontem, hoje e amanhã, incomparáveis”; afinal, somos produto da *nossa* história, somos o *nosso* jeito de ser.

Somos educados a crer na eternidade da nação; nações datariam de sempre e seriam singulares. Por ela, nutrimos um sentimento que faz com que defendamos aquilo que acreditamos ser nós e ser nosso, até mesmo, se necessário for, à morte, como ocorre em época de guerras que, durante o século XX, como assinala Anderson ([1983]1989), se fizeram entre nações.

Este é um dos meios de se pensar a nação: através da crença de que ela reúne uma população que mantém características e hábitos comuns há muito tempo, desde uma origem tão longínqua que quase se apaga na linha do tempo. Trata-se de uma concepção de nação como a reunião de um *mesmo* povo, que se constitui de modo homogêneo e fixo, tal como algumas acepções de cultura que pudemos observar no primeiro capítulo.

No entanto, a despeito dessa imagem da nação como *determinismo* histórico ou mesmo étnico, há teóricos que pensam a nação como uma *construção*, como a realização de um projeto por parte de um Estado que pretende infundir nos seus habitantes os sentimentos de irmandade, de laços, que apresentamos anteriormente. Os trabalhos desses teóricos, que tomamos como nosso pressuposto, nesta dissertação, para as análises das representações de nação (sobretudo francesa), presentes nos livros de FLE, são, em grande parte, motivados pelo livro de Anderson, “Nação e Consciência Nacional” (1983).

Lembra Anderson que a instituição de nações é recente, data sobretudo do século XIX, o que faz delas um paradoxo: ao mesmo tempo que elas são antigas aos olhos do nacionalista, elas são modernas aos olhos do historiador e ao mesmo tempo que elas são politicamente poderosas, elas são pobres e incoerentes filosoficamente (*op.cit.*: 13). Diante desse paradoxo

que observa, segundo o qual a nação é, ao mesmo tempo, uma entidade que possui bases sólidas (o que se verifica através da política centralizada e do sentimento de nacionalidade) e bases fluidas (por ela ser recente e sem fundamento filosófico), Anderson é levado a definir esse tipo de comunidade como “uma comunidade imaginada”. Em seus termos, “todas as comunidades maiores do que as primitivas aldeias de contato face a face (e, talvez, até mesmo estas) são imaginadas.” (*op.cit.*15). A união que caracterizaria um povo estabelecido na nação só pode, assim, ser pensada de forma imaginária (a partir da construção de imagens, representações): não seríamos uma unidade estabelecida por hábitos, origens, memórias comuns, formas de ver a vida que englobam a todos, ainda que assim pudéssemos pensar ser.

O projeto nacional, que se quer como uma união de um mesmo povo, guarda suas singularidades em relação a momentos históricos anteriores. Anderson assinala que a emergência do projeto nacional é decorrente do estabelecimento do capitalismo e da falência de modelos sociais anteriores, tais como as monarquias e as comunidades religiosas.

A nação, contrariamente a essas outras formas de vida sociais, é única na medida em que demarca firmemente um território; tem, em princípio, unidade lingüística e possui cidadãos, com direitos e deveres iguais. Nas sociedades anteriores, não havia horizontalidade entre os componentes da sociedade, mas, sim, verticalidade; o rei ou o líder religioso era superior, representante de Deus. Lembra ainda Melman (2003:15), ao realizar uma análise sobre a “psicologia das massas”, que a autoridade representada pelo rei era de um tipo diferente daquele da nação, pois sob o poder real reunia-se uma população heterogênea (cujo exemplo por ele citado é a monarquia austro-húngara) e exigia-se dos súditos uma submissão *fatual* mais que *mental*, contrariamente ao que ocorre com a nação. Ao rei bastava ser temido, mais que amado pelo povo *sobre o qual* reinava.

Com a decadência das comunidades religiosas (no fim da Idade Média, no caso europeu) e das monarquias, o capitalismo centralizador se tornou responsável pela criação da comunidade imaginada da nação, segundo Anderson:

Num sentido positivo, o que tornou imagináveis as novas comunidades foi uma interação semifortuita, mas explosiva, entre um sistema de produção e de relações produtivas (capitalismo), uma tecnologia de comunicações (a imprensa) e a fatalidade da diversidade lingüística do homem. (Anderson, *op.cit.*:52)

Com o estabelecimento das nações, decorrente do capitalismo centralizador, coube à imprensa a responsabilidade pela criação do *sentimento de nacionalidade*, sentimento de irmandade entre os integrantes da população, sentimento de origem comum. Segundo Smith (1997:31), esse sentimento de coesão social também proveio dos “sistemas de educação públicos e de massas, compulsivos e padronizados, através dos quais as autoridades estatais esperavam inculcar uma devoção nacional e uma cultura homogênea característica”.

A união nacional assim pensada dialoga com o que denuncia Althusser em relação às sociedades capitalistas (como vimos no capítulo anterior), ou seja, que essas sociedades só podem ser pensadas como homogêneas a partir de uma ilusão, que é resultante do funcionamento da ideologia. Pelo trabalho da ideologia, as diferenças de classe são apagadas; intensifica-se, por meio da escola, da imprensa, da igreja, a imposição de idéias que pertencem a uma única classe, a elite, mas que parecem verdades universais. O resultado dessa massificação de idéias é a dominação velada da elite sobre a população. A população, pela assimilação da ideologia, se vê como parte de um todo homogêneo, ignorando, assim, suas reais necessidades e a divisão de classes: ela se torna alienada.

Esse processo de criação de uma cultura ou de um povo homogêneo, que tem uma mesma origem e se reconhece como um, é o que Melman, no campo teórico da psicanálise, denomina de “organização paranóica do sistema” (2003:14), pois a nação, na busca por uma (ilusória) homogeneidade, fundada na idéia de “um povo nativo, unido pelo sangue”, exclui a alteridade e fecha seu espaço com fronteiras que a defenderiam do estrangeiro, figura que estaria sempre pronta a desvendar sua face hostil.

Uma vez que adotamos, para fins de análise nesta dissertação, a idéia de nação como “comunidade imaginada”, que existe como *um* por meio da crença na sua homogeneidade e que assim emergiu em decorrência do capitalismo centralizador e de seus métodos que visavam a criar o sentimento nacional e a unidade lingüística, apresentaremos, primeiramente, apoiados em Renan, Nietzsche e Foucault, a instabilidade das principais bases que justificam a nação, tais como a língua, o território, a etnia, a religião e, sobretudo, a história, sua base mais importante na medida em que destaca sua origem gloriosa e que se pretende universal no tocante ao povo.²⁶

Em seguida, discutiremos, apoiados em Bhabha e Bauman, o funcionamento da “comunidade imaginada” em dias atuais. Apresentaremos a noção de descentramento cultural

²⁶ A nação, apoiada no (suposto) determinismo histórico, é a representação que Michelet, historiador do século XIX, faz da França. Já no início de sua “Introdução à História Universal”, Michelet (*apud* Santos, 2002) afirma ser a história um “triunfo progressivo da liberdade”, ou seja, a história retrataria a evolução de um povo. Afirma ainda o historiador que “a mistura [de raças] imperfeita na Itália e na Alemanha, desigual na Espanha e na Inglaterra, na França é igual e perfeita.”(*op.cit.*:26) e que “A França tem um centro; uma e idêntica há muitos séculos, ela deve ser considerada como uma pessoa que vive e se move”(*op.cit.*: 27). A fim de afirmar um povo francês, Michelet posiciona-se de modo etnocêntrico, o que resulta numa visão da França como *melhor* que seus países vizinhos, como país que soube *integrar* as diferenças harmoniosamente (como é afirmado, a França seria “como uma pessoa”), e que, assim, é a representação de uma coletividade que mantém *uma* identidade por meio de uma tradição que é fundada em um passado duradouro (como disse Michelet, a França é “idêntica há *muitos* séculos”). Michelet também destaca a França como “o país da prosa”, ao se perguntar “Quem são todos os prosadores do mundo ao lado de Bossuet, de Pascal, de Montesquieu e de Voltaire?” (*op.cit.*: 27). Assim, a tradição *francesa* é não só centrada num passado que se coloca como duradouro, mas também glorioso e insuperável em sua excelência. Essa visão não deixa de atravessar os mares e chegar até nós, constituindo, assim, nosso imaginário a respeito dos franceses e seu país.

que caracteriza as sociedades ditas “pós-modernas”, o que faz com que elas sejam *ainda mais* imaginadas que as nações modernas, nações que se fundamentavam no capitalismo centralizador. Por fim, apresentaremos os princípios e efeitos mais importantes da globalização atual a fim de observar de que maneira ela também desestabiliza, hoje, a cultura apoiada na nação.

2.1. A justificativa da nação fundada na história

Ernest Renan (1990), em sua célebre conferência proferida na Sorbonne nos primeiros anos do século XX, intitulada *Qu'est-ce qu'une nation?*, já apontava as nações como entidades arbitrárias na intenção de chamar a atenção para um comportamento em voga em seus dias: a nação estava sendo então interpretada como “raça”, o que ele julgava como “um grave erro”. Na tentativa de entender, assim, o que caracteriza uma nação, qual é sua essência, ele traça um panorama histórico, através do qual aponta que o conceito de nação como ordem, centralização e sentimento de patriotismo em relação ao grupo/território data do estabelecimento de Estados nacionais, o que se deu, sobretudo, durante o século XIX. Após contestar a identidade da nação com a raça (pois essa idéia evoca um purismo inexistente, podendo acarretar intolerância e idéia de hierarquia de raças – como se viu na justificativa posterior do Nazismo), com o território (pois, ainda hoje, há povos que se reconhecem como uma nação, mas não têm território; ou, ainda, porque o território, em virtude sobretudo de guerras, é instável e mutante), com a língua (pois há nações, como a Bélgica ou a Suíça, que possuem mais de duas línguas oficiais, além de dialetos, o que se prolonga em nossos dias, ou seja, no século XXI), com a religião (pois os

diferentes países católicos, protestantes ou islâmicos não formam, por si só, uma nação), Renan é levado a concluir que o fato que justifica a nação e a nacionalidade é *um desejo de estar junto*:

Uma nação é uma alma, um princípio espiritual. Duas coisas, que na verdade são uma só, constituem esse princípio. Uma se relaciona ao passado, outra ao presente. Uma é a posse em comum de um rico legado de memórias; a outra é um consenso diário, o desejo de viver junto, o desejo de perpetuar o valor da herança que se recebe de uma forma única. (Renan, 1990: 19)

A nação, construção humana, exigiria, no presente, um consenso *diário* e fundar-se-ia igualmente em outro aspecto: a história. Se, por um lado, Renan contesta a unidade da nação, ou sua determinação pela língua, pelo território, pela etnia e pela religião, por outro, ele acredita em sua viabilidade por meio da “memória comum”, nos seus termos, da “herança que se recebe de uma forma única”. Ou seja, Renan parece concordar com um discurso continuísta, linear e que demarca fronteiras nacionais, referente à historiografia tradicional, e nas *verdades* que esse discurso explicita (ou, vindo de outra perspectiva, como aquela que adota Halbwachs, sobre a qual discutimos no capítulo anterior, nas verdades que ele *determina* ou *cria*, por meio da seleção de fatos que empreende).

A historiografia tradicional, perpassada pela idéia de progresso da humanidade e estabelecida por meio de verdades que garantem um discurso identificatório nacional, opera, segundo Foucault ([1979] 2000:16), através das crenças de que 1) é possível encontrar uma origem que justifique o presente, que possa explicá-lo, o que leva à idéia de destinação (tudo está determinado por uma *causa*); crença de que na origem está a essência, o que há de mais precioso, e a identidade, e 2) de que a história está sujeita a um continuísmo coerente, que o autor nomeia como “continuísmo ciclópico”.

Essas características inerentes à historiografia tradicional são observáveis no trabalho de Michelet, historiador do século XIX, que escreve sobre as origens e as justificativas da França como nação singular, ou seja, como um país *determinado* por um passado duradouro, país que teria integrado suas diferenças étnicas originais, país que teria *uma* identidade (vide nota nº26). Nietzsche (*apud* Machado,1999), igualmente do século XIX, se põe contra essa perspectiva de narração histórica tradicional (ou seja, apreendida em sua plenitude pelo historiador, determinista, progressiva, originária), ao contestar o papel da metafísica e da ciência, que, guiadas pela razão que pode supostamente descobrir tudo, o que é verdadeiro e o que é falso, encaminham o homem para seu inevitável progresso. Segundo o filósofo, ao homem não seria dado o “instinto de conhecimento”, postulado aristotélico, mas, sim, o instinto de *crença* no conhecimento, o qual teria como papel fundamental viabilizar a vida em sociedade. O conhecimento (as verdades, o saber) não seria a essência que a mente humana pode desnudar por meio da capacidade da razão, mas sempre aparência, criação, que o homem *toma* como verdade:

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são... (Nietzsche, [1873]1987:48)

Acreditando, assim, na temporalidade e subjetividade de todo conhecimento, Nietzsche, quando estabelece sua *Genealogia da Moral*, apresenta sua forma diferenciada de ver a história: a genealogia não teme ser parcial ou subjetiva, pois, assim como todos os valores, ela também é uma *interpretação*, porém (no caso de Nietzsche) *imoral*, ou seja, que vai contra a moral instituída. A genealogia, no dizer de Foucault ([1979] 2000: 21), não busca

valorizar o passado (como a história tradicional), trazê-lo de volta, afirmar que ele ainda determina o presente, estabelecendo, assim, uma apologia da tradição. Ela objetiva, sim, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria. A genealogia “agita o que se percebia imóvel”, contesta a origem essencial e as determinações históricas.

Se transpusermos essa noção de história crítica, que contesta os princípios da historiografia tradicional, para o domínio da nação, podemos pensar que, longe de se constituir de modo linear e ordenado, a partir de uma origem reveladora de sua essência e identidade, ou de ser resultado de um desejo baseado numa suposta história comum, como afirma Renan, a nação parece ser, de fato, como denuncia Nietzsche, *construção* – construção de um discurso verdadeiro, de um *eu* nacional, da moral verdadeira, das leis científicas verdadeiras, que são tomadas como simples descrição de uma suposta realidade objetiva, resgatada pela razão humana.

2.2. A descontinuidade histórica

Foucault, ao realizar sua *Arqueologia do Saber*, visualiza a história tradicional da mesma maneira que Nietzsche, ou seja, como um lugar onde as verdades são todas construídas e ordenadas. O método arqueológico evidencia o descontínuo da história, as contradições, que Foucault constatou através da observação do desenvolvimento de ciências como a biologia, a economia política e a psiquiatria, que não obedeciam a um esquema de desenvolvimento continuísta, como normalmente se crê, e cujas transformações não provieram de um avanço, mas romperiam com as proposições verdadeiras que até então haviam sido formuladas. Afirma

o filósofo (1979: 3) que não se trata de “novas descobertas; é um novo regime do discurso e do saber”.

Apoiado em uma visão de história descontínua, que vai contra os determinismos históricos criados pela historiografia tradicional, Foucault defende não somente que as verdades são construções (como já o havia feito Nietzsche) mas também que relações de poder estão em jogo quando se determina um discurso e não outro, como o verdadeiro.

A historicidade que nos domina é belicosa e não lingüística. Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem “sentido”, o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas. (Foucault, *op.cit*: 5)

Pode-se afirmar, assim, que, na nação moderna, o discurso histórico que busca construir identificações ou *um povo* nacional é construído, ou seja, (re)interpretado (recriado) num momento posterior ao acontecimento dos fatos (o momento da escrita da história, do estabelecimento das verdades históricas que concernem à nação) e sempre é produzido a partir de posições de poder, de legitimidade. O discurso histórico oficial não se dá pela organização de fatos mais relevantes para o povo ou de fatos que persistem, ocasionalmente, na memória coletiva, como afirmava Halbwachs (sobre cuja teoria discorreremos no primeiro capítulo), sociólogo que já adotava, no entanto, uma visão diferenciada em relação à historiografia tradicional. Mais do que a reunião de fatos relevantes para a nação, o discurso histórico oficial é sempre construído em vista de relações de poder na sociedade.

Assim, o sentido da história não lhe é inerente, mas atribuído, verdades são estabelecidas, um saber é estabelecido. Segundo Foucault, o poder produz a verdade, a apóia e a reproduz, de forma que não existe verdade fora do poder, ou seja, a todo saber é instituído

um poder (*op.cit*:13). A história que narra e justifica a nação não foge a essa lógica foucaultiana do saber, o qual é construído e é veículo ou expressão de um poder.

Ainda segundo o autor (1975), a última instância desse poder-saber (e, por extensão, poderíamos dizer, da própria idéia de sentimento de nacionalidade, legitimada pelo discurso histórico oficial, *o saber de poder*) é o corpo. O corpo é o fim do discurso oficial (via escola, dentre outros), mas as realidades históricas que constituem os sujeitos são mais amplas que esse discurso. Assim, se a história não é uma causalidade que nos escapa nem linearidade nem consonância, mas, sim, discursos diversos que acontecem em um mesmo tempo e dos quais só alguns terão legitimidade posterior, no momento de sua reescrita pelo historiador, no momento de sua inserção na cadeia da história, nenhum sujeito tem em si, no seu corpo, a representação *total* desse discurso, a representação de todas as realidades vividas. Como afirmou Halbwachs,

Mas, entre o indivíduo e a nação, há muitos outros grupos, mais restritos do que esse, que, também eles, têm sua memória, e cujas transformações atuam muito mais diretamente sobre a vida e o pensamento de seus membros. ([1950] 1990: 79)

Eis aqui o problema da cultura, de *uma* identidade nacional, um eu nacional que é construído, mas que, na prática, não se homogeneíza.

Saber, mesmo na ordem histórica, não significa “reencontrar” e sobretudo não significa “reencontrar-nos”. A história será “efetiva” na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. (Foucault, [1979] 2000: 27)

2.3. Entre a estabilidade do pedagógico e a ruptura do performativo

A imagem progressista da nação como *um*, como comunidade homogênea onde se expressam experiências coletivas unitárias, pode ser contestada, como vimos, pela crítica a suas supostas unidades lingüísticas, religiosas, étnicas, territoriais e históricas. Essa crítica à nação como *um* também é feita por Bhabha (2001), Bauman (1998; 1999; 2000) e Hall (1998; 2003).

Bhabha (2001), ao criticar a nação baseada numa história homogênea e horizontal, propõe a apreensão do “tempo duplo e cindido da representação nacional” (*op.cit*: 204), duplo porque se encontra na tensão entre o que ele denomina de “pedagógico” e de “performativo”, no referente ao discurso da nação, e cindido porque esses dois discursos não se completam, mas instauram uma tensão, dentro da qual o sujeito da nação vive.

O pedagógico tem por tarefa, segundo o autor, significar o povo como uma presença histórica *a priori*; ele é a representação de um movimento que está fechado numa sucessão de fatos que representa uma eternidade produzida por auto-geração (*op.cit*: 207). O pedagógico é, assim, a própria narrativa nacional, a versão oficial da história, onde os fatos são coerentes e se estabelecem numa relação de causalidade na linha do tempo. Essa narrativa será transmitida sob influência/poder do Estado, através da escolarização, da mídia e/ou da literatura, como vimos, que buscam instaurar *a* identidade nacional.

O performativo, por sua vez, é o povo em seu “presente enunciativo”, é a história em seu momento atual. Afirma Bhabha que o performativo intervém na “soberania da auto-geração da nação” (*op.cit*: 209), ao lançar uma sombra entre o povo como imagem e sua significação como um signo diferenciador do eu, distinto dos outros, distinto da comunidade que se apresentaria de modo homogêneo (história comum, hábitos comuns, desejos comuns, vestuário comum, dentre outros). Alerta o autor que o performativo não trata da individualidade da nação

em relação a outras nações, mas da nação dividida no interior dela mesma, *articulando, negociando a heterogeneidade de sua população*.

As nações contemporâneas, que, para Bhabha, não podem mais ser pensadas como totalidades, e que se encontram inevitavelmente descentradas pelo performativo, pela multiplicidade de opiniões, modos de ser, de viver, de valores que caracterizam as sociedades atuais, devem ser pensadas segundo a lógica da “diferença cultural”, ou seja, da negociação das contradições e antagonismos sociais, ao invés de sua negação. Segundo essa lógica, “acrescentar não soma”, ou seja, não se busca generalizar, pacificar ou homogeneizar diferenças, mas negociá-las, saber conviver com elas.

Essa visão da sociedade nacional como um todo descentrado, *dividido* (mesmo com a força unificadora do pedagógico) em seu interior em vista da multiplicidade de formas de ser e viver que caracterizam o presente de toda comunidade, provém, em grande parte, da observação das sociedades atuais feita por Bhabha, sobretudo das sociedades do Primeiro Mundo, e do reconhecimento de que elas, mais do que descentradas por serem todas as nações “comunidades imaginadas”, posição de Anderson que Bhabha também adota, são também atualmente descentradas em vista das ondas migratórias em direção às maiores potências econômicas mundiais e da conseqüente convivência de povos de diferentes origens do planeta. Essa convivência, num mesmo território nacional, entre povos de diferentes origens, impossibilita que se pense a nação como um todo coerente culturalmente.

Bauman (1998) acredita igualmente no caráter descentrado das sociedades atuais. Segundo o autor, essas sociedades fariam parte de um momento caracterizado por ele como “pós-moderno”, que se diferenciaria de um momento anterior, o “moderno”, sobretudo em vista do enfraquecimento atual do poder estatal sobre a comunidade da nação.

Num momento, como o moderno, em que o Estado detinha certo controle sobre a coletividade, o que se dava pelas leis estabelecidas, pela ordem, pelas regras de conduta assimiladas, enfim, pela tentativa de estabelecimento *da* identidade nacional, da qual todos pareciam partilhar, os estranhos, os diferentes, não eram admitidos, pois eles atrapalhavam a ordem. Assim, eles eram quer aniquilados quer expulsos pelo Estado para além das fronteiras do grupo.

Na sociedade moderna, e sob a égide do estado moderno, a aniquilação cultural e física dos estranhos e do diferente foi uma *destruição criativa*, demolindo, mas construindo ao mesmo tempo; mutilando, mas corrigindo... Foi parte e parcela da constituição da ordem, da constituição da nação, do esforço de constituição do estado, sua condição e acompanhamento necessários. (*op.cit.*:29)

Os estranhos, que, na sociedade moderna, representavam, segundo Bauman, a anomalia, o fora da ordem, são hoje irremediavelmente constitutivos das sociedades “pós-modernas”, que se encontram, em vista do movimento da globalização que caracteriza nossos dias, irremediavelmente ligadas e sob mútua influência²⁷.

Esse conceito de “estranho” de Bauman pode ser aproximado do conceito de “diferença” de Bhabha, ou seja, da impossibilidade de coesão cultural nacional, no que se refere, sobretudo, às atuais sociedades que se caracterizam por forte migração. Tanto em um quanto em outro caso, observa-se uma visão de sociedade nacional atual descentrada em sua constituição cultural (ou, ainda mais descentrada que as sociedades *imaginadas* de Anderson, o que se dá em razão da união planetária) e aparentemente impossibilitada de se unir num suposto todo nacional coerente.

²⁷ Discorreremos mais sobre o momento global e seus efeitos no plano cultural, na última seção deste capítulo.

Vale lembrar que, contrariamente ao que se possa supor, a chamada “pós-modernidade” de que fala Bauman não é o resultado daquilo que teria suplantado a modernidade, em todo o mundo, e seu desejo centralizador, de ordem e bases concretas. A “pós-modernidade” é, segundo Bauman, a representação do que vem ocorrendo em alguns Estados nacionais capitalistas (do Primeiro Mundo) e com todos aqueles que aderiram aos preceitos que dita a globalização.

Se, nas sociedades modernas, as estruturas “pareciam dotadas de suficiente elasticidade e solidez para resistir a todas as incursões dos esforços individuais e sobreviver a toda escolha individual” (Bauman, 1998: 31), baseadas numa tradição que “não é sinônimo de hábito ou costume, (...) mas a denominação de uma tarefa, da *escolha* de uma forma de conduta entre muitas outras possíveis” (Bauman, 2000: 136), nas sociedades pós-modernas (ou globais), segundo Bauman, o sentimento dominante é de profunda incerteza, do “eu flutuante e à deriva”.

Assim, a questão já não é mais *como se livrar dos estranhos* ou do diferente de uma vez por todas, ou declarar a diversidade humana apenas como um problema momentâneo, mas *como viver com a alteridade*, diária e permanentemente.

Como afirmamos anteriormente, tais mudanças, tal fluidez cultural/ identitária, na constituição da nação dos dias atuais, tem como razão principal a globalização, os seus preceitos e os seus efeitos. Verificaremos, a seguir, como se dá a globalização atual e quais seriam seus resultados mais diretos no plano cultural da nação.

2.4. Vivendo num mundo global

Há aproximadamente duas décadas, o atual movimento da globalização teve início e acarretou uma união do mundo, uma interconexão entre culturas como nunca vista em momentos históricos anteriores (Bauman, 2000:148). Efeitos dessa união não deixam de perpassar a arte, como se verifica em todo o texto da canção *Parabolicamará*, de Gilberto Gil. Diz a canção que “antes mundo era pequeno/ porque Terra era grande”, ou seja, as pessoas viviam em suas comunidades “modernas”, centradas por um poder estatal que buscava fundamentar uma cultura, uma etnia, uma tradição... enfim, uma nação, cujos membros estariam ligados e se diferenciariam (ou *desejavam* se diferenciar) até mesmo de suas nações vizinhas mais próximas, separadas pelas fronteiras. Antes, havia o projeto nacional, como vimos anteriormente, que buscava ligar comunidades através de uma ideologia nacionalista. Vivia-se na localidade – o mundo e sua diversidade eram muito distantes para serem conhecidos, ou muito distantes para que se pudesse interagir com eles.

Por outro lado, “hoje mundo é muito grande/ porque Terra é pequena/ do tamanho da antena parabolicamará”, o que sugere que a tecnologia atual, que viabiliza a transmissão de notícias, a comunicação rápida, a possibilidade de ter acesso à Internet e ao mundo de informações que ela veicula, a partir de qualquer recanto do mundo para outro e em tempo real, *encurtou* o planeta: a Terra ficou pequena, enquanto o mundo (o conhecimento sobre as diversas comunidades mundiais) cresceu. As informações a que temos acesso hoje, assistindo à televisão, dizem respeito não só à mais local das incidências, como também à mais atualizada novidade sobre a vida íntima de uma suposta celebridade estrangeira²⁸.

²⁸ Bauman (1999) caracteriza tal comportamento, em que “muitos vigiam poucos”, os famosos, os globais, como próprio do momento em que vivemos. A ele dá o nome de “Sinóptico”, em contraposição ao “Panóptico”, prisão e casa de correção idealizada por Jeremy Bentham, no século XVIII, local onde, contrariamente, muitos eram vigiados por poucos; local onde o olhar dos superiores era onipresente. Segundo Foucault (apud Bauman, op.cit.: 56), o Panóptico é “uma metáfora da transformação moderna, das modernas redistribuições dos poderes de

Essa perspectiva de encurtamento do mundo, de interconexão de culturas, resulta na própria reconceitualização do termo *distância*, “pois longe de ser um ‘dato’ objetivo, impessoal, físico, a distância é um produto social; sua extensão varia dependendo da velocidade com a qual pode ser vencida.” (Bauman, 1999:19). Assim, o efeito dessa velocidade, que apaga a distância, é um abalo nas “barreiras culturais”, nos termos de Bauman (*op.cit.*: 19):

Todos os outros fatores socialmente produzidos de constituição, separação e manutenção de identidades coletivas – como fronteiras estatais ou barreiras culturais – parecem, em retrospectiva, meros efeitos secundários dessa velocidade.

Essa “compressão espaço-tempo” resulta na decadência do modelo moderno de nação, no fim das fronteiras como estabelecedoras da diferença, no abalo em cada (suposta) identidade nacional. O Estado perde poder não só pelo estabelecimento desse novo espaço de mobilidade, o cibernético, mas sobretudo por meio da economia, do capital, que se torna “extraterritorial”.

A globalização não é, no entanto, um movimento original de nossa época. Segundo Santos (2002 (2)), outros movimentos de expansão de determinados povos e de diferentes relações de poder em jogo, caracterizando dominação econômica, política e ideológica, já estiveram presentes na história do ocidente, como bem comprovam as cruzadas, as grandes

controle”, visto que o Estado moderno tende a ser detentor de um poder tão totalizante e disciplinar sobre a comunidade quanto o sistema panóptico sobre os detentos. Em tempos globais, a lógica do Panóptico foi invertida, como se observa hoje não só pelo interesse das pessoas pela vida dos poucos famosos, mas sobretudo pelo grande sucesso mundial de programas como “Big Brother”, “The Bachelor” (que ainda não teve produção brasileira), entre outros, que mostram a um grande público detalhes da vida íntima de algumas pessoas, vigiadas em tempo integral. Vale lembrar que essa exibição ao público pelos participantes desses programas é voluntária, fato que diz respeito a uma outra característica do Sinóptico, que se contrapõe igualmente ao Panóptico, ou seja, de que o ciberespaço seduz as pessoas (segundo Bauman, *op.cit.*). O cidadão “comum” também é exemplo desse assujeitamento à vigilância que vem pela sedução, o que se observa por meio da aquisição de cartões de crédito (que possibilitam que se vigie a localização da pessoa por meio da movimentação do cartão), ou ainda por meio de bancos de dados e de câmeras, que estão em todos os lugares. Poster (apud Bauman, *op.cit.*:58) prefere denominar esse novo assujeitamento à vigilância de “superpanóptico”.

navegações, ou o período colonial e imperial. A atual globalização, no entanto, difere das demais. Segundo Tilly,

o que distingue a atual onda de globalização da onda que ocorreu no século XIX é o fato de esta última ter contribuído para o fortalecimento do poder dos Estados centrais (ocidentais), enquanto a atual globalização produz o enfraquecimento dos poderes do Estado. (*apud* Santos, 2002 (2): 36)

A atual globalização não só enfraqueceria os Estados nacionais, transformando-os em blocos econômicos/ comerciais transnacionais, como também provocaria um “descentramento” do mundo. Segundo Bauman, se, na época do Grande Cisma (do mundo dividido sob a influência, de um lado, do comunismo levado pela União Soviética, e, de outro, do capitalismo guiado pelos EUA), era claro quais eram os países que detinham o poder mundial, hoje, “ninguém parece estar no controle” (1999:66). Defende o autor que “o significado mais profundo transmitido pela idéia de globalização é o do caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais” (*op.cit.*:67). Santos (*op.cit.*) acredita, por sua vez, que ela é, de um lado, imposta por alguns países do Primeiro Mundo por meio de sua política externa, e, por outro, por meio das empresas multinacionais. Seria esse o caso dos EUA, que, por meio do FMI ou do Banco Mundial, condicionariam empréstimos aos países pobres à aceitação das condições dos consensos neoliberais, que ditam as normas da globalização, como o Consenso de Washington. Esse consenso determina, entre outros, garantia de propriedade às empresas multinacionais, privatizações de empresas estatais e abertura das economias nacionais aos mercados mundiais (*op.cit.*:29 e 39).

Vislumbraríamos, em decorrência desses fatores que resultam na diminuição do Estado sobre a economia (ou na extraterritorialidade do capital), uma sociedade que passa a ser

constituída não mais por cidadãos, com direitos e deveres bem determinados junto a um Estado, mas por consumidores, abertos às possibilidades de um comércio e de uma economia internacionais e sujeitos a leis instituídas de modo a ter aplicabilidade internacional (Santos, *op.cit.*:35).

O controle sobre o capital e, portanto, sobre a economia nacional, passa a estar na mão das multinacionais (e das oscilações dos mercados financeiros internacionais que decorrem delas), as quais podem transferir-se de um país a outro assim que desejarem, normalmente atraídas para os países do Terceiro Mundo em função do pagamento de salários mais baixos. Essa emancipação do capital é descrita por Woollacott (*apud* Bauman, 1999:63):

O conglomerado sueco-suíço Asea Brown Boveri anunciou que reduziria sua força de trabalho na Europa ocidental em 57.000 pessoas e criaria mais empregos na Ásia. A Electrolux, em seguida, anunciou que reduzirá a sua força de trabalho global em 11%, sobretudo na Europa e na América do Norte. (...) Em apenas dez dias, três empresas européias cortaram empregos em escala suficiente para se equiparar aos números mencionados nas propostas dos novos governos francês e britânico para a criação de empregos.

Essa mobilidade extra-nacional do capital, que não encontra fronteiras, é denominada por Bauman (*op.cit.*) de “noção de proprietário ausente”, uma vez que a presença daqueles que governam essas empresas e suas inúmeras filiais não é necessária no local: eles são extraterritoriais, o que implica dizer que podem, em vista das novas tecnologias, dirigir as empresas a partir de qualquer parte do mundo. Assim, uma classe capitalista transnacional estaria hoje emergindo, classe “cujo campo de reprodução social é o globo enquanto tal e que facilmente ultrapassa as organizações nacionais de trabalhadores, bem como os Estados externamente fracos da periferia e da semiperiferia do sistema mundial” (Santos, *op.cit.*:32).

2.5. A cultura também é, portanto, extraterritorial?

Como observado, o movimento da globalização pelo qual passamos hoje tem suas singularidades em relação a outros movimentos anteriores que visavam a unificar ou interligar territórios até então separados.

Se, por um lado, a globalização atual é, assim como em “globalizações” anteriores, assimilacionista, forçada e desigual, o que se observa pelas condições de empréstimos ou ajuda financeira a países do Terceiro Mundo, tal como a aceitação das normas que ditam os consensos neoliberais, por outro lado, a atual globalização é um movimento descentrado e autopropulsor, o que se verifica pela crescente perda de poder dos Estados sobre o capital, sobre o controle da economia, já que esse controle foi *privatizado*, se tornou domínio, sobretudo, dos proprietários de empresas multinacionais, as quais não encontram barreiras nacionais nem para sua instalação, nem para seu fechamento. Grande parte da população trabalhadora se encontra, assim, submetida às decisões das multinacionais.

Essa queda de fronteiras que estaríamos vivendo é tanto virtual, por meio das informações que circulam livremente no ciberespaço, quanto real, o que se verifica através da tendência de blocos comerciais/econômicos como a União Européia (UE), a Nafta ou os Tigres Asiáticos. No caso da UE, além de a população ter livre circulação entre os países, a união é ainda facilitada pela moeda única, o que provoca mudanças inegáveis no plano da cultura/ identidade / sentimento de nacionalidade, ou, nos termos de Veken (2002:158) “uma verdadeira revolução na soberania nacional”. Melman (2003:16), por sua vez, afirma que muitos países membros da atual UE “podem verificar que grande parte de seus cidadãos se sentem abandonados pelo poder democrático e entregues a uma potência acéfala e fria, ou seja,

Bruxelas”, fato que deve ser levado em conta, segundo o psicanalista, pela Psicanálise ou pela Sociologia, a fim de que se evitem, no futuro, paixões nacionalistas, que sempre conduziram os povos à ruína.

Para Latouche (1994), a queda de fronteiras, que se efetua atualmente no planeta, resultaria em uma aculturação mais entendida como “ocidentalização do mundo”. Santos (*op.cit.*), por sua vez, acredita que está havendo uma “americanização” do mundo. Para Hall (1998) e Robertson (1999), no entanto, a tendência de homogeneização cultural advinda da globalização provocaria não o apagamento das diferenças culturais mas o reforço das identidades “nacionais” e, em decorrência dele, o nascimento de “identidades híbridas” (Hall, *op.cit.*:95). Essas identidades “nacionais”, ou mesmo étnicas, que são reforçadas, não deixam de ser inventadas, ilusoriamente purificadas:

...existem também fortes tentativas para se reconstruírem identidades purificadas, para se restaurar a coesão, o “fechamento” e a Tradição, frente ao hibridismo e à diversidade. Dois exemplos são o ressurgimento do nacionalismo na Europa Oriental e o crescimento do fundamentalismo. (Hall, *op.cit.*:92)

Robertson afirma, como Hall, que o “global” acarreta o “local”:

...aquilo que geralmente se entende por local está geralmente no contexto do global. Nesse sentido, a globalização (...) envolve a conexão de localidades. Mas ela também envolve a “invenção” da localidade, no mesmo sentido genérico da “invenção da tradição”. (Robertson, *op.cit.*: 260)

2.6. Considerações finais

Neste capítulo, buscamos entender os princípios fundadores da nação e do sentimento que decorre dela, ou seja, o sentimento de pertencimento a uma comunidade que se fixa em um determinado território que garantiria a identidade ou a cultura, como totalidades que se querem intocadas pela alteridade. Observamos o caráter de *construção* que caracteriza a nação, e não *determinação*, com base em uma origem comum e nobre que garantiria a identidade. À luz dessas concepções que apresentamos e que resultam numa concepção de nação descentrada, ainda que ilusoriamente unificada (sobretudo no concernente às nações “pós-modernas”, “globais”, que estão cada vez mais descentradas), analisaremos as representações de nação francesa ou francófona subjacentes a alguns livros didáticos produzidos na França. Buscaremos observar, também, de que modo a globalização, sobretudo no referente aos seus efeitos sobre o plano cultural da nação, se inscreve nos discursos que constituem o livro didático.

III

A representação cultural na discursividade dos livros didáticos de FLE

“Se nós falássemos a mesma língua, poderíamos realmente acreditar que estaríamos em nosso país!”

Obélix, a respeito do francês falado pelos belgas em “Astérix chez les Belges”.²⁹

Como comentado na introdução, serão objeto de nossa análise, no que concerne à representação cultural, três livros largamente utilizados, em nossos dias, para o ensino de francês como língua estrangeira (FLE). O primeiro dos livros analisados é o *Nouveau Sans Frontières 1*, livro cuja primeira edição (o, então, *Sans Frontières*) data do início da década de oitenta. Ainda que possa parecer um livro que se encontraria hoje defasado frente às cada dia mais recentes publicações e pesquisas a respeito do ensino de língua estrangeira, esse livro será nosso objeto de estudo devido à sua grande utilização entre professores de francês no Brasil e no exterior, fato que vem justificar suas reedições em novo formato, mais moderno no referente aos recursos iconográficos, como fotos e desenhos coloridos, porém sem mudanças pedagogicamente significativas, o que, aliás, é esperado se considerarmos as regras do mercado editorial, pressupostos básicos para qualquer produção de livros didáticos, sobre as quais tecemos comentários na introdução. Para o editor, o bom livro é aquele que tem mercado assegurado e não aquele mais moderno no sentido de adequado às últimas pesquisas sobre

aprendizagem. Se a fórmula teve grande êxito uma vez, basta repeti-la com poucas variações (sobretudo no que diz respeito à aparência, cujo aprimoramento resultaria em estímulo visual para a aprendizagem) para que o livro continue vendendo.

O *Nouveau Sans Frontières* (cujo lançamento data de 1998) é, segundo consulta realizada junto à Associação de Professores de Francês do Estado de São Paulo (APFESP), um dos três livros de FLE mais utilizados pelos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL).

O segundo livro que foi objeto de nossa análise é o *Tempo 1*, livro cujo lançamento data de 1996. Esse livro tem igualmente grande sucesso junto aos professores, certamente por ser ele a produção resultante do trabalho de especialistas da área de ensino de língua estrangeira, os quais integram o Centro de Lingüística Aplicada da Universidade de Besançon, na França. *Tempo* também é um dos livros mais utilizados no Brasil pelas Alianças Francesas, segundo consulta à APFESP.

O terceiro livro é o *Libre Échange 1* (doravante LD3), cujo lançamento data de 1995. Esse livro também faz parte da lista dos três mais utilizados pelos CEL do Estado de São Paulo. Já foi, assim como o *Nouveau Sans Frontières* (doravante LD1) e o *Tempo* (doravante LD2), um dos livros mais utilizados pelas Alianças Francesas do Brasil. Todos os livros em questão são concebidos para iniciantes (*débutants*) no estudo de FLE e dirigidos para um público de adolescentes e adultos.

Vale lembrar que todos esses livros didáticos fizeram parte de nossa escolha não somente por sua grande utilização entre professores de língua francesa, mas também porque são todos eles produzidos na França. Uma vez que buscamos, dentre outros, entender como o

²⁹ Tradução nossa.

francês constrói sua identidade *cultural* e especificamente *de nação* face ao momento “descentrado e autopropulsor” da globalização, momento em que vivemos, far-se-ia necessário, mais que a análise de eventuais livros didáticos de FLE produzidos em outros países, que se analisassem os livros franceses. Assim, além de podermos entender como se dá a representação cultural do francês *pelo* francês, poderemos analisar os efeitos de sentido dessas representações junto ao aluno, o *consumidor* desses livros, por meio de entrevistas realizadas com eles.

Além dessas razões que justificam nossas escolhas, vale ressaltar que esses livros são referência para o ensino de FLE não só no Brasil como também na Bélgica, o que pude pessoalmente observar por meio de um estágio em didática do FLE que realizei na *Université de Louvain-la-Neuve* (UCL) em agosto de 2003. No âmbito dos trabalhos do Centro de Pesquisas VALIBEL (Variétés Linguistiques de Belgique), da UCL, cujas preocupações mais amplas são o estudo do francês falado da Bélgica e o estabelecimento de suas variantes, a fim de se criar uma gramática descritiva das particularidades do francês desse país, estão sendo também realizadas pesquisas acerca de livros didáticos de FLE. Essas pesquisas visam a analisar, nesses livros, a representação das variantes do francês. Um dos livros analisados pelos pesquisadores é justamente o *Nouveau Sans Frontières*. As conclusões dos pesquisadores têm sido de que os métodos comunicativos atuais têm ressaltado a francofonia, porém somente no seu aspecto cultural e não no aspecto da variedade lingüística que ela integra. Ainda resta, nos materiais didáticos, a representação quase única da variante de referência, ou seja, do “francês de Paris”.

Acreditamos que a representação da francofonia pelos livros didáticos, se ela se dá e quando se dá, não deixa de trazer uma imagem estereotipada dos (poucos) países francófonos representados e não deixa de colocar a França como a referência cultural e lingüística para a

comunidade de países de língua francesa, o que verificaremos posteriormente. Se há a representação de culturas outras além da francesa, resta saber *como* se dá essa representação. É o que nos dispomos igualmente a fazer nas análises empreendidas nesta dissertação.

3.1. A cultura francesa *versus* a civilização francesa

Todos os livros didáticos que analisamos têm como uma de suas preocupações, no que concerne à metodologia de ensino da língua estrangeira, a representação da respectiva cultura. Assim sendo, em cada um deles há, normalmente no final de cada unidade³⁰, uma seção reservada à apresentação da cultura e da sociedade francófona (normalmente a francesa), além de se encontrarem representações culturais como hábitos cotidianos, alimentação, locais freqüentados, dentre outros, em meio às lições ou no final de cada unidade.

Na introdução de cada um dos livros encontra-se expressa essa preocupação metodológica:

E1 (LD1, p. 2)

Le Nouveau Sans Frontières (...) assure l'apprentissage de la langue, avec ses nombreux exercices écrits, oraux, d'écoute et de systématisation; l'apprentissage de la communication, avec ses nombreuses activités de prise de parole; l'apprentissage de la civilisation, avec ses nombreux documents, illustrations et photos.³¹

Como se observa no excerto, o livro em questão, além de ter como preocupações o ensino da língua e da comunicação, preocupa-se, também, com o ensino/ aprendizagem da

³⁰ LD1 é constituído de 4 unidades, sendo que cada uma possui 5 lições; LD2 e LD3 possuem 12 unidades / lições.

³¹ “O *Nouveau Sans Frontières* (...) assegura a aprendizagem da língua, com seus numerosos exercícios escritos, orais, de escuta e de sistematização; o aprendizado da comunicação, com suas numerosas atividades de conversação e o aprendizado da civilização, com seus numerosos documentos, ilustrações e fotos.” (tradução nossa).

cultura, ou melhor, nos seus termos, com a “aprendizagem da civilização” (cf. “l’apprentissage de la civilisation”). Essa escolha lexical, ou seja, ensino de civilização por ensino de cultura, está presente em dois dos três livros que analisamos e é comum no referente à representação de aspectos culturais em livros didáticos de FLE. O excerto abaixo, de LD2, reafirma esse uso:

E2 (LD2, p. 4)

... nous avons voulu ce que nous appellerons une “civilisation active”: la présentation d’un fait de civilisation donne lieu systématiquement à une activité, orale ou écrite. Cependant, nous n’avons pas sacrifié pour autant le plaisir esthétique et les rubriques de civilisation sont bien entendu illustrées abondamment.³²

A representação cultural, afirmada igualmente no excerto como a representação da civilização, pode ser entendida menos como uma forma de conhecimento da outra sociedade ou das outras sociedades de língua francesa que se apresentam e mais como um instrumento de motivação à aprendizagem da língua pelo aluno, uma vez que, como relata o excerto de LD2, o prazer estético (cf. “plaisir esthétique”), no que concerne à representação da civilização, não foi esquecido pelos autores. O ensino da cultura, por meio desse possível efeito de sentido para o qual o excerto aponta, vem não necessariamente mostrar o país da língua estrangeira mas, sim, mostrar o que ele teria de melhor, ou seja, mostrar seus locais turísticos, seu povo tradicional, o progresso de sua história, dentre outros, fazendo do livro didático, de um lado, um “cartão-postal da língua-alvo” (Bolognini, 1991) e, de outro, um meio que proporcionará ao aluno um

³²“ Nós quisemos o que chamaremos de “civilização ativa”: a apresentação de um fato de civilização dá lugar, sistematicamente, a uma atividade oral ou escrita. No entanto, nós não sacrificamos, para tanto, o prazer estético, e as seções de civilização são, é claro, ilustradas abundantemente” (tradução e grifos nossos).

prazer, um meio que fará da língua estrangeira o local do gozo, local da liberdade em vista da perfeição estrutural pela qual a sociedade da língua estrangeira se caracterizaria³³.

A representação cultural assim pensada, ressaltando um nacional *típico*, tradicional, que resulta em fonte de prazer para o aprendiz, pode facilmente reafirmar estereótipos, o que é negativo uma vez que todo estereótipo é uma forma de categorização do outro e generalização de seus hábitos³⁴.

O LD3, por sua vez, ao esclarecer a metodologia a que o livro se filia e ao esclarecer suas divisões, identifica a representação cultural sobretudo ao termo “cultura”:

E3 (LD3, p. 3)

Chaque unité comporte (...) des pages, *La France au quotidien*, destinées à une étude de quelques aspects culturels liés à la thématique.³⁵

O uso do termo civilização (“civilisation”) na representação da cultura de língua francesa, longe de ser um problema de tradução para o português, o que a exceção de LD3, no excerto acima, já indica, ao referir-se à cultura francesa como “culture”, aponta para um efeito de sentido que estabelece a cultura francesa como hierarquicamente acima de outras culturas:

³³ Veremos, mais detalhadamente, no capítulo seguinte, quais efeitos essa representação cultural provoca nos alunos de FLE.

³⁴ A cultura como motivação à aprendizagem é, também, a perspectiva de Costa (1995:103), que acredita serem os estereótipos positivos funcionais no aprendizado de PLE, “já que há toda uma associação positiva em relação ao temperamento alegre do brasileiro e às belezas naturais do Brasil” (p.100). Ela ainda afirma que os professores do Centro de Estudos Brasileiros, onde desenvolveu sua pesquisa sobre cultura brasileira e ensino de PLE, também exploram bastante a “musicalidade dos brasileiros” (p. 102). Conclui que “os estereótipos positivos são funcionais inicialmente, pois embasam a motivação dos alunos” (p.103 - grifo nosso). A utilização do termo inicialmente poderia ser reveladora da idéia de que esse estereótipo deve, no entanto, mudar futuramente para uma visão mais ampla do brasileiro e do Brasil? Acreditamos que sim, pois *explorar o exótico* não é sinônimo de *apresentar o Brasil*.

³⁵ “Cada unidade comporta (...) páginas, *A França no Cotidiano*, destinadas a um estudo de alguns aspectos culturais ligados à temática.” (tradução nossa).

ela seria a civilização enquanto as outras seriam a cultura, a exemplo do que Maniglier (2003: 9) denomina de “cultura (culture) chinesa, a cultura persa ou a cultura Esquimó”.

Como vimos no capítulo I, o termo cultura, que tem sua origem no latim, foi, a partir da França iluminista do século XVIII, progressivamente sendo substituído na língua francesa pelo termo civilização. Se, por um lado, a cultura era entendida como o conjunto de conhecimentos acumulados, a civilização era, por outro, o retrato da transformação pela qual a sociedade francesa passava. A civilização era o progresso contínuo e inevitável da sociedade guiada pela razão humana, que se acreditava poder captar plenamente as verdades acerca da realidade; a civilização era, assim, uma tarefa, na busca pelo progresso.

Vimos igualmente que o início do século XX é representativo de uma mudança no que se refere à utilização do termo “civilização”. Isso porque novas áreas de estudo, como a Sociologia e a Antropologia, defendiam a utilização do termo “cultura” por acreditar que o termo “civilização” se ligava à idéia de superioridade de uma sociedade em relação a outras, inseridas desse modo numa mesma escala evolutiva. Na língua francesa atual, o uso do termo civilização ainda continua não recomendado pelos antropólogos ou sociólogos. Segundo o dicionário Le Robert (o maior dicionário de língua francesa), o termo civilização significa hoje:

1) o conjunto de características comuns às vastas sociedades tidas como as mais evoluídas, em oposição à natureza ou a barbárie = cultura, progresso; 2) conjunto de fenômenos sociais (religiosos, morais, estéticos, científicos, técnicos) comuns a uma grande sociedade ou a um grupo de sociedades = cultura. *Civilização chinesa, egípcia, grega, ocidental.*³⁶

Observa-se, por meio dessas definições, que o termo denota *mais* do que um conjunto de fenômenos sociais, o que a Sociologia ou a Antropologia podem definir por *cultura*, uma vez

³⁶ Tradução nossa do dicionário “Le Robert quotidien”, publicado na França (Paris) em 1996.

que se lê na definição acima que civilização é um “conjunto de características comuns *às vastas* sociedades” (grifo nosso). Mesmo a segunda definição (“conjunto de fenômenos sociais...”), que se aproxima da visão de cultura expressa pelas áreas de estudo acima citadas, se acha adequada também a grandes sociedades, que desfrutaram de grande importância para a história da humanidade, tais como a civilização chinesa, egípcia, grega ou ocidental. Parece claro que não se pode falar em *civilização francesa* no mesmo sentido em que se fala hoje de civilização ocidental ou grega, uma vez que a França, como nação, não foi uma sociedade de domínio amplo sobre o globo terrestre, cuja influência tivesse se estendido sobre os demais povos por séculos. A França também não foi, contrariamente às civilizações citadas, uma sociedade que tivesse sua *própria* religião, suas *próprias* leis morais ou judiciais, que diferenciariam o povo francês de qualquer outro povo do mundo, até mesmo os ocidentais, ou até mesmo os seus vizinhos europeus.

O dicionário Le Robert ainda coloca uma observação no final da definição do termo civilização: “O emprego de *civilização*, denotando “estado social avançado”, é hoje muito criticado pelos antropólogos, que apontam sua conotação intelectual e seu etnocentrismo. Eles preferem o termo *cultura*, mais neutro.”

Essas definições acerca do termo *civilização*, na língua francesa, são relevantes para a preocupação central desta dissertação, ou seja, a verificação das representações culturais nos livros de FLE, porque elas confirmam o sentido histórico etnocêntrico do termo ainda em nossos dias. Assim, se o termo civilização sugere a idéia de superioridade de uma sociedade, de etnocentrismo, pode-se ter como expectativa que os livros didáticos de FLE, que majoritariamente o empregam ao se referirem à França, veiculem imagens de perfeição estrutural, sabedoria, tradição, progresso, intrínsecas à França. Tal expectativa, porém, não

poderia ser valorizada sem que se buscasse sua confirmação ou refutação na materialidade discursiva inerente à representação cultural.

Assim, a partir da análise das discursividades que constituem as lições dos livros e das seções explicitamente dedicadas à cultura, veremos, nas seções a seguir, como se dá ou que efeitos de sentido possíveis sugere a representação cultural. As análises são divididas através das seguintes categorias: a representação do espaço físico, do povo, da história e da língua, isso porque essas representações, como visto no segundo capítulo, formam a comunidade imaginada da nação (segundo Anderson, 1983). Findas essas categorias, realizaremos um panorama a respeito das concepções de cultura e nação para as quais as discursividades dos livros apontam e discutiremos em que medida a globalização e seus efeitos constituem a representação cultural presente nos livros didáticos de FLE.

3.2. A constituição da nação: geografia, povo, história e língua

3.2.1. Representações do espaço geográfico

O espaço geográfico retratado, em dois dos livros analisados (LD1 e LD3), restringe-se a locais pertencentes ao território francês, ainda que essa língua não seja unicamente falada na França. O LD2, por sua vez, apresenta a França e outras localidades onde se fala francês, incluindo, assim, parte do mundo francófono, que se estende por diversos continentes. O local que recebe maior destaque de representação nos livros é a cidade de Paris, sendo que, no LD1, ela é o local onde se desenrolam as histórias que compõem a primeira unidade (formada por 5

lições), enquanto no LD2 ela é o local onde a maioria das estórias acontecem. Vejamos os dois excertos abaixo, que dizem respeito a essa cidade:

E5 (LD3, p.123)
La France au Quotidien
Suivez le guide

Au Louvre, vous pouvez voir les grands chefs-d'oeuvre de la peinture et de la sculpture. Selon vos préférences, vous pouvez admirer la peinture italienne, hollandaise, flamande, et française aussi. (...) Au Louvre, un magasin vous offre des reproductions de bijoux anciens.

Le musée d'Orsay, situé sur les quais de la Seine, est une ancienne gare....³⁷

Não só a representação do espaço físico é majoritariamente centrada em Paris como desta cidade enfatizam-se locais famosos por seu aspecto turístico, tais como os museus, os jardins (LD 1, p. 40), os restaurantes conhecidos (LD3, p. 106), os centros culturais (LD3, p. 124; LD1, p. 32), as lojas e as ruas famosas (LD1, p. 8 e 52). No excerto anterior, Paris é identificada ao museu do Louvre, o qual não deixa de ser representado como “o” (o mais importante) local da cultura (em sua acepção de arte, criação, genialidade), já que, segundo o excerto, lá o visitante pode ver “as grandes obras de arte da pintura e escultura” (cf. “les grands chefs-d'oeuvre de la peinture...” – grifo nosso) e não simplesmente grandes obras de arte da pintura e escultura. O uso do artigo definido dá destaque ao Louvre e a seu acervo como principal centro da cultura como arte.

Em outras palavras, a representação cultural centrada no espaço geográfico de Paris, nas suas imagens internacionalmente conhecidas e nas referências ao consumo, tais como se

³⁷ “A França no Cotidiano/ Siga o guia/ No museu do Louvre, você pode ver as grandes obras-primas da pintura e da escultura. De acordo com sua preferência, você pode admirar a pintura italiana, holandesa, flamenga e francesa

observa pela referência, no excerto, à moda ou à compra de lembrancinhas de turistas (cf. “un magasin vous offre des reproductions”), apresentam a França como local turístico, além de centro cultural, e o francês como a língua a ser utilizada numa situação de viagem.

Além disso, pode-se afirmar que essa representação turística busca fazer do estudo da língua uma atividade prazerosa, de forma que o aluno, ao sentir-se obrigado a aproximar-se do outro, do supostamente diferente que mora além da fronteira, ou ao sentir-se obrigado a afastar-se de si próprio, afastar-se da língua materna, não se sinta expatriado, não se sinta resistente ao conhecimento do desconhecido. Eis o que é sugerido mais claramente pelo excerto seguinte:

E4 (LD3, p.72)

La France au Quotidien

Bons baisers de Paris... (*exibição de fotos de Paris e poesias*)

Activité

Choisissez une image qui représente le Paris ou le coin de la France que vous aimez, ou que vous imaginez ou dont vous rêvez.

En petits groupes, dites pourquoi vous avez choisi cette image.³⁸

A expatriação do aluno se faz, pelo livro didático, como fonte de prazer: no último excerto, é exigido do aluno, como atividade que busca enfatizar a representação cultural ou a representação da nação (a suposta “França no Cotidiano”), que ele diga qual é, dentre os locais representados, aquele de que ele *gosta*, que ele *imagina* ou com que ele *sonha*. Ou seja, pede-se do aluno que ele expresse sua admiração por essa outra comunidade, único sentimento que ele poderia ter por ela, visto que é só para a possibilidade desse sentimento que o livro didático

também. (...) No Louvre, uma loja oferece a você reproduções de jóias antigas. / O museu d’Orsay, situado às margens do Sena, é uma antiga estação de trem...” (tradução nossa).

aponta por meio dos três verbos que o intensificam (cf. “aimer”, “imaginer”, “rêver”). Essa intensificação do sentimento de admiração e apelo ao sonho se dá não somente pela escolha dos verbos utilizados, mas também pelo fato de que eles, juntos e na ordem em que são apresentados, indicam uma gradação.

Após esse primeiro momento de admiração, a atividade pede que o aluno justifique a escolha da imagem (cf. “dites pourquoi vous avez choisi cette image”). Se todas as imagens são belas, representativas em grande parte de locais turísticos, nas quais se observam somente paisagens, parece claro que todas as respostas, assim como já sugeria o início da atividade (como discutimos anteriormente, apoiados nos verbos), versem sobre o caráter de beleza, limpeza, organização... enfim, resultem em uma admiração que *faz sonhar*. Outro livro didático (LD1, p. 100) propõe, após a apresentação de “algumas regiões turísticas da França” o mesmo tipo de atividade:

E6 (LD1, p. 100)

La Bourgogne

Une grande région à la géographie variée. Connue pour ses spécialités gastronomiques (escargots, coq au vin, boeuf bourguignon...) et pour ses vins. Des abbayes du Moyen Age et Dijon, ville au passé très riche.

L'Alsace et les Vosges

Une région de plaine (la plaine du Rhin), de montagnes basses et de grandes forêts, connue pour sa choucroute, ses fromages (Munster) et ses eaux (Vittel). Des vieilles villes aux rues pittoresques...

Quelles régions aimeriez-vous visiter? Pourquoi?³⁹

³⁸ “A França no Cotidiano/ Bons beijos de Paris/ Atividade/ Escolha uma imagem que representa a Paris ou a região da França de que você gosta, ou que você imagina, ou com a qual você sonha. Em pequenos grupos, diga por que você escolheu esta imagem.” (tradução nossa).

³⁹ “A Bourgogne/ Uma grande região de geografia variada. Conhecida por suas especialidades gastronômicas (escargots, galo no vinho, boeuf bourguignon...) e por seus vinhos. Abadias da Idade Média e Dijon, cidade de passado muito rico./ A Alsácia e os Vosges/ Uma região de planície (a planície do rio Rhin), de montanhas baixas e de grandes florestas, conhecida por sua choucrute, seus queijos (Munster) e suas águas (Vittel). Velhas cidades com ruas pitorescas... / Quais regiões você gostaria de visitar? Por quê?” (tradução nossa).

Após a apresentação de regiões da França onde se passam as histórias que ilustram as lições-texto da unidade 2 do livro (composta por 5 lições), o livro pede como atividade final da unidade que o aluno, após conhecer melhor as regiões, diga quais delas gostaria de visitar (cf. “*quelles régions aimeriez-vous visiter?*”). Da mesma maneira que no caso das representações de Paris, explora-se o turístico, a fonte de prazer, o que faz sonhar, uma vez que o aluno é levado a *querer visitar* tais regiões francesas.

A representação de regiões além-Paris, o que se dá em todos os livros didáticos com maior ou menor importância, está centrada grandemente no relevo, nas paisagens (cf. “*région de plaine*”), nas especialidades gastronômicas (cf. “*choucroute, fromages*”) e ainda em algumas referências à história (cf. “*vieilles villes*”, “*abbayes du Moyen Age*”, “*passé très riche*”).

O relevo e as paisagens enfatizados estão em consonância com a representação geográfica em seu aspecto político, convencional, ou seja, estão em consonância com a *fronteira nacional*. A representação do espaço geográfico que se restringe aos limites arbitrários da fronteira nacional tem como efeito o fechamento da nação e da identidade.

Assim sendo, os Alpes, a Alsácia e todas as demais regiões fronteiriças da França tornam-se argumento para o fechamento imaginário da nação e da identidade na medida em que são retratados unicamente como culturalmente franceses, como o lugar do surgimento e manutenção da tradição francesa (da história e da culinária) e como um espaço que termina na fronteira. Ainda que se saiba que os pratos consumidos pelas personagens das lições (LD1, p.64,65,88) e afirmados, como se observa no excerto anterior, como próprios de determinadas regiões francesas, tenham também suas variantes em países vizinhos, sobretudo nas regiões fronteiriças, a identidade é assegurada pela fronteira e pelo que seria “típico” do país, no caso,

da França. Ou seja, mesmo que se saiba que a fondue é também suíça, que a chucrute é também alemã, que o cassoulet tem suas variações também na Espanha, ou, ainda, mesmo que se saiba que os Alpes são também italianos, suíços, austríacos e alemães, e que a arquitetura pitoresca de cidades da Alsácia (cf. “rues pittoresques”), território que já esteve além das fronteiras nacionais da França, tem semelhanças com cidades alemãs mais do que com cidades outras francesas, a representação do espaço realizada pelos livros didáticos ignora essas informações, construindo, assim, o *um* da nação: território determinado, detentor de uma cultura específica que se evidencia pela alimentação típica e que é delimitado por fronteiras que demarcam a diferença e parecem ter sempre sido as mesmas.

O espaço geográfico, formado, por um lado, pelo relevo e hidrografia e, por outro, pela convenção arbitrária da nação (arbitrária porque é política e nem sempre determinada por rios e cadeias montanhosas, que poderiam marcar a passagem de um espaço para outro), é representado como símbolo do fechamento ou da constituição intrínseca da nação. A fronteira opera como uma linha de ruptura mais do que como uma divisão simbólica e histórica, de forma que o livro didático funciona como o *pedagógico* da nação (Bhabha, 2001), meio para aquilo que precisa ser ensinado para que a nação seja pensada como o um.

Já LD2, como afirmamos anteriormente, apresenta a França e outras localidades onde se fala francês, incluindo, assim, uma parte do mundo francófono, que se estende por diversos continentes. O livro retrata localidades como ilhas do Caribe, países do norte da África e cita de passagem, em alguns momentos, os demais países do mundo onde se fala francês. *A priori*, este tipo de representação cultural pode indicar um descentramento da língua francesa em relação ao território francês, uma forma de ver a língua e a nação como culturalmente heterogêneas,

sobretudo em tempos de globalização. Essa impressão inicial, entretanto, não se confirma. Vejamos a seguir.

A representação do Marrocos (LD2, p. 96) se faz pelo viés turístico, ressaltando-se as florestas, o relevo, a temperatura, os esportes ou passeios que podem ser praticados no país e as maiores cidades. Não está em questão a apresentação das realidades vividas pelas populações locais, que não encontram espaço de representação. Representa-se somente o aspecto turístico, o aspecto de lazer, com base em textos autênticos, que, no entanto, não provêm da imprensa escrita, mas, como em todos os casos onde se apresenta uma localidade francófona distante da França, são reproduções de guias turísticos. Não há, no texto que apresenta o Marrocos, nem uma explicação do motivo pelo qual a comunicação em francês neste país é possível nem uma explicação sobre o tipo de relação que existe entre ele e a França, sobretudo no que concerne à expressiva imigração de marroquinos para a França.

Já na apresentação de departamentos e territórios ultra-marinos (os DOM – TOM), na unidade seis (ainda em LD2), enfatiza-se o número populacional de cada um dos territórios, as cidades principais, a distância em relação à França e a atividade econômica (plantio de cana, produção de rum e pesca). Transcrevemos, a seguir, alguns trechos do texto:

E7 (LD2, p.106)
LES DOM-TOM

La France, ce n'est pas seulement la métropole: c'est aussi la France d'outre-mer. Ces terres lointaines mais françaises sont liées à l'histoire coloniale du pays. Certains départements d'outre-mer, qui sont des anciennes colonies, sont français depuis plus longtemps que certains départements de la France métropolitaine. (...) De plus, l'outre-mer est présent en métropole où résident plus de 600 000 personnes qui viennent des DOM-TOM.⁴⁰

⁴⁰ “Os DOM-TOM/ A França não é somente a metrópole: ela é também a França ultra-marina. Essas terras longínquas, mas francesas, estão ligadas à história colonial do país. Alguns departamentos ultra-marinos, que são as antigas colônias, são franceses há mais tempo que alguns departamentos da França metropolitana. (...) Além

Se tínhamos a impressão de que o livro trazia diversas comunidades francófonas do mundo a fim de sair das fronteiras da França, a impressão muda no contato com a frase de apresentação dos DOM-TOM, ou seja: “A França não é somente a metrópole, ela é também a França ultra-marina”. A representação da Martinica, da Guadalupe ou da Guiana é ofuscada pelo que se parece mais com a representação ainda da França, mas desta vez da França que se expande pelo mundo. Tal efeito de sentido também é reafirmado no trecho “essas terras longínquas, mas francesas” (cf. “Ces terres lointaines mais françaises”), que, por meio do uso da conjunção adversativa *mas*, retoma a França como o tema principal do excerto, sendo, assim, os DOM-TOM representados unicamente pelo fato de se encontrarem sob a influência francesa.

Afirma-se, ainda, sobre esses territórios, que eles são longínquos (cf. “terres lointaines”), certamente se se toma novamente a França como referência, como centro. Se, por um lado, esses territórios distantes do continente europeu são ainda a França, seus habitantes não parecem ser franceses, uma vez que sobre eles se afirma que eles constituem um grupo de 600 000 pessoas que vivem na França metropolitana (cf. “...en métropole où résident plus de 600 000 personnes qui viennent des DOM-TOM”). Esse efeito de sentido, de que eles pertencem à França mas não são franceses, também é sugerido na definição da França como *metrópole*. Se a França é metrópole, os DOM-TOM não são as antigas colônias (cf. “anciennes colonies”), mas certamente estão ainda mais próximos do estatuto de *colônias*, termo que se opõe historicamente ao termo *metrópole*.

No período final deste excerto (cf. “plus de 600 000 personnes...”), pode ser observada a única referência do livro à França que hoje é multicultural, mas, como sugere todo o excerto

disso, o ultra-mar está presente na metrópole onde residem mais de 600 000 pessoas que vêm dos DOM-TOM”

dos DOM-TOM por nós discutido, com realidades desiguais entre os franceses metropolitanos (europeus) e os de além-mar.

Esta representação do outro (dos DOM-TOM) feita pelo francês (os autores do livro didático) que, de fato, se efetiva como uma representação da influência da França sobre o mundo, não deixa de estar igualmente marcada por meio da própria estrutura coesiva do texto. É possível observar que enquanto há, no excerto, 5 elementos catafóricos que se ligam ao tema que *deveria ser* o principal (cf. “terres”, “départements d’outre-mer”, “anciennes colonies”, “l’outre-mer”, “DOM-TOM”), há, por outro lado, 9 elementos anafóricos que se ligam à França (cf. “France”, “metropole”, “France d’outre-mer”, “terres...françaises”, “pays”, “départements...français”, “France métropolitaine”, “métropole”), colocando-a, assim, em maior destaque.

Além disso, a respeito dos DOM-TOM, assim como a respeito do Marrocos, transmite-se não uma visão de estrutura (a estrutura – política, econômica, industrial, social – é própria da sociedade francesa, como observaremos melhor na seção a respeito da história e da globalização), mas de exótico (destaca-se a economia agrária, a natureza, o relevo, o clima e os esportes). Tal feito pode também ser obtido quando se contrapõe a França definida no excerto como “pays” (país) aos DOM-TOM, definidos como “terres” (terras). O material didático em questão, se apresenta, assim, como o espelho da crítica de Fanon (que comentamos no primeiro capítulo), crítica que afirma que, na representação de culturas que provêm do colonialismo, tem-se sempre “características, curiosidades, coisas, nunca uma estrutura”, impressão também etnocêntrica em relação à diferença cultural.

Outras sociedades que são normalmente conhecidas como *estruturadas* e falantes de francês, como é o caso do Canadá, da Suíça ou da Bélgica, se apresentam somente por meio de algumas pequenas citações⁴¹ e unicamente nesse livro didático (LD2).

Como pudemos observar nesta seção, a representação do espaço geográfico nos materiais didáticos de FLE está centrada na convenção política da fronteira da nação, ressaltando-se, assim, espaços naturais e tradicionais que seriam os formadores do *espaço da francesidade*. Ressaltam-se deles o turismo e a tradição, por meio de fotos de belas paisagens, por meio de Paris e do consumo e por meio de comidas típicas. Mesmo a representação do além-fronteiras não deixa de se fazer em estreita relação com a nação francesa: territórios outros, mas falantes de francês, são representados por estarem sob a influência direta da França.

3.2.2. Representações do povo francófono ou francês

Assim como a representação do território está centrada na França, o povo que se apresenta é também o francês, povo detentor de mesmo nível econômico e de determinadas características e hábitos expressos em meio aos textos que constituem as lições. Estrangeiros são raramente retratados e quando o são, essa representação se dá pela fato de serem eles amigos dos franceses em viagem à França (caso do LD3, em que a família francesa retratada é amiga de uma espanhola e uma inglesa), por meio de estatísticas sobre o mercado de trabalho (o LD3 afirma que dos 24 milhões de trabalhadores na França 8% são estrangeiros) ou em diálogos que buscam mostrar o francês não-padrão (como as seções do LD3 chamadas

⁴¹ Analisaremos, na seção “Representações da língua”, um texto sobre a francofonia (LD2, p. 68) em que os países em questão são citados.

“Itinéraire Bis”, que mostram nas p. 52 e 104 duas personagens de origem árabe⁴²). No LD2 a referência a estrangeiros se dá somente no momento em que se apresentam os DOM-TOM, como vimos na seção anterior. O LD1 não apresenta nenhum estrangeiro. Ainda que os livros utilizem grandemente o turismo como forma de representação cultural da França, são extremamente raros os estrangeiros retratados.

Assim sendo, na retratação do povo francês não está em questão o multiculturalismo característico da França atual. Movimentos migratórios em direção à França e suas conseqüências no plano cultural são apagados em nome da representação de um (mesmo) povo francês, em nome da retratação de uma sociedade homogênea, onde não há lugar para a diferença. Vejamos o excerto a seguir:

E8 (LD1, p.24)
Unité 1, Un printemps à Paris.
Leçon 3, Goûts et Préférences.

MARDI 26 MAI
Paris. Au restaurant. Nicolas fait des projets de week-end.

Nicolas : Tu es libre dimanche ?
Sylvie : Oui.
Nicolas : Qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce qu'on va à la campagne ?
Sylvie : Je suis fatiguée. Je préfère rester à Paris.
Nicolas : Alors, voici le programme : une partie de tennis, un bon film, un bon restaurant... puis on va danser !
Sylvie : D'accord pour le cinéma et le restaurant. Mais pas d'accord pour le tennis et la discothèque !
Nicolas : Sylvie, tu n'es pas très amusante.⁴³

⁴² As personagens retratadas de origem árabe são um adolescente (Ahmed), que conversa com colegas na saída da escola (p. 104), e um trabalhador marroquino, pintor, que se encontra em um café (p. 52).

⁴³ (LD1) “Unidade 1, Uma primavera em Paris / Lição 3, Gostos e Preferências / TERÇA-FEIRA, 26 DE MAIO Paris. No restaurante, Nicolas faz projetos para o fim de semana. / Nicolas: Você está livre no domingo? / Sylvie: Sim. / Nicolas: O que nós vamos fazer? Vamos ao campo? / Sylvie: Eu estou cansada. Eu prefiro ficar em Paris. / Nicolas: Então, aqui está o programa: uma partida de tênis, um bom filme, um bom restaurante... e depois vamos dançar! / Sylvie: Concordo com o cinema e o restaurante, mas não concordo com o tênis e a discoteca! Nicolas: Sylvie, você não é muito divertida!” (tradução nossa)

No diálogo acima, encontram-se duas personagens: a mulher é jornalista e o homem, músico. Eles estão presentes em todas as lições da unidade 1 deste livro, retratando sua vida cotidiana em Paris.

No excerto citado, eles estão jantando em um restaurante, numa terça-feira, e aproveitando a ocasião para fazer projetos para o fim de semana. A personagem masculina sugere que eles viagem para o campo, mas, diante da recusa da personagem feminina, ele sugere as seguintes atividades, a serem realizadas em um só dia, no domingo: uma partida de tênis, um bom filme, um bom restaurante e, depois, uma saída para dançar. A lição, que busca ensinar o aluno a expressar seus gostos e as atividades de lazer que praticaria, traz como efeito a possibilidade de realização dessas tarefas por qualquer francês ou mesmo um estrangeiro na França, o que se dá pelo modo assertivo com que os personagens do excerto dialogam, e ainda traz como efeito uma imagem extremamente positiva dos franceses, em função da retratação de uma vida calma, organizada, de bom poder econômico, imagem que não apresenta inconvenientes de qualquer natureza, como também lembra Coracini (2003:216) acerca de imagens da França veiculadas por alguns livros didáticos de FLE. Vale lembrar que o aluno brasileiro de FLE terá, nessas lições, um meio para expressar seus gostos e preferências somente se ele fizer parte de uma elite econômico-cultural, à qual essas atividades são normalmente confinadas no Brasil, sobretudo quando realizadas em um só dia, como acontece no excerto.

A lição continua com um diálogo entre duas outras personagens, uns amigos dos personagens da cena anterior do restaurante e que também estão presentes em todos os textos das lições dessa unidade a fim de apresentar seu cotidiano em Paris.

E9 (LD1, p. 25)

MERCREDI 27 MAI

Paris. A la piscine, Roland invite Valérie.

Roland : Valérie ! Je vais à l'opéra vendredi. J'ai deux billets. Vous venez ?

Valérie : Merci. Vous êtes gentil. Mais, je déteste l'opéra !

Roland : Vous aimez la musique classique ? Il y a un concert dimanche à Notre-Dame.

Valérie : Je suis désolée, Roland. Dimanche, je vais chez des amis à la campagne.⁴⁴

Na cena descrita, a personagem masculina, que se encontra na piscina, numa quarta-feira, com as duas outras personagens femininas, convida uma delas para assistir a uma ópera ou a um concerto de música clássica na catedral de Notre Dame. Ela recusa porque vai para o campo. Enquanto isso, a outra personagem feminina (Sylvie, da cena anterior do restaurante) se encontra deitada numa cadeira de piscina lendo um livro, conforme retratado no desenho que segue o texto.

Nas demais lições da unidade em questão, os personagens se encontram em cafés parisienses, em ruas famosas de Paris, na Comédie Française para assistir a uma peça de Molière, em uma danceteria, no Jardin des Tuileries e na praia, na Côte d'Azur.

A vida das personagens se apresenta de modo perfeito; elas vivem felizes num mundo de lazeres e oportunidades, enfim, num mundo em que não há problemas. Esse efeito de sentido se dá não somente pela representação de uma vida repleta de atividades de lazer, mas também pelas próprias atividades de lazer focalizadas (tênis, danceteria, ópera, passeios na casa de amigos, piscina, dentre outras) que aparecem como representativas de uma condição social e econômica que seria característica dos franceses de modo geral. Tais representações veiculadas

⁴⁴ “QUARTA-FEIRA, 27 DE MAIO / Paris. Na piscina, Roland convida Valérie. / Roland: Valérie! Eu vou à ópera sexta-feira. Tenho duas entradas. Você quer vir? / Valérie: Obrigada. Você é muito gentil. Mas eu detesto

nos diálogos pressupõem um aluno que compreenda ou se insira nessa situação econômico-social, o que, no caso brasileiro, é restrito a um aluno de elite, assim como podem produzir nele o desejo por um país que parece mais estruturado e justo, ou pelo menos mais prazeroso, que o seu.

Nota-se, ainda, que, quando vão ao teatro, as personagens francesas assistem não a peças modernas, mas a uma peça de autor tradicional, de um célebre dramaturgo do século XVII, ou seja, Molière. Tal atitude sugere a idéia de um povo tradicional, que tem uma origem e a conserva, tal e qual, aliás, afirmava Michelet (vide nota nº26) a respeito da população francesa e seus grandes pensadores.

O único aparente problema que concerne às personagens se encontra na lição 5. Nela, uma certa depressão parece caracterizar Sylvie:

E10 (LD1, p. 40-41)
Leçon 5, Surprises
MARDI, 30 JUIN
Paris, Au jardin des Tuileries.

Roland: Sylvie, vous êtes triste?

Sylvie: Non, je rêve...

Roland: Ça ne va pas? Partez en vacances!

Sylvie: Oui, je pars bientôt sur la Côte d'Azur, chez une amie.

Roland: C'est bien. Et puis... Il y a Nicolas, là-bas, en juillet.

Sylvie: Oh! Vous savez. Nicolas est un ami d'enfance. Il est sympathique. Il est amusant. Mais nous sommes vraiment différents.⁴⁵

ópera! / Roland: Você gosta de música clássica? Haverá um concerto domingo na Notre-Dame. / Valérie: Sinto muito, Roland. Domingo, eu vou à casa de uns amigos no campo.” (tradução nossa)

⁴⁵ (LD1) “Lição 5, Surpresas / TERÇA-FEIRA, 30 DE JUNHO / Paris. No Jardim des Tuileries. / Roland: Sylvie, você está triste? / Sylvie: Não, estou sonhando... / Roland: Você não está bem? Vá viajar! / Sylvie: Sim, eu vou em breve à Côte D'Azur na casa de uma amiga. / Roland: Ok. E além disso... Nicolas estará lá, em julho. / Sylvie: Oh! Nicolas é uma amigo de infância, você sabe. Ele é simpático. Ele é divertido. Mas nós somos realmente diferentes.” (tradução nossa)

As personagens se encontram numa terça-feira no Jardim das Tuileries, um dos mais famosos de Paris, que se encontra na entrada do museu do Louvre. A personagem masculina, Roland, percebendo uma certa tristeza em Sylvie, encontra facilmente o remédio para seu mal: “Você não está bem? Vá viajar!” (cf. “Ça ne va pas? Partez en vacances!”). Mas, seu remédio parece não ter nada de original, já que Sylvie responde “sim, eu vou em breve à Côte d’Azur, na casa de uma amiga” (cf. “je pars bientôt...”). Assim, resolve-se facilmente o mal, que, na verdade, acaba se tornando um bem: se as coisas não estão bem, largue tudo, tire umas férias e vá para as famosas praias do Mediterrâneo, no sul. Ou seja, trata-se de soluções falsas que criam expectativas ilusórias a respeito dos modos de vida na França.

A representação do *modo de ser francês*, como se observa, passa pela prática de esportes (tais como natação, partidas de tênis, passeios no campo e ski, excluindo-se da representação o que seria o esporte mais popular da França – e de outros países – , ou seja, o futebol), por formas de lazer diferenciadas (como a valorização da arte, da leitura, de peças de teatro e óperas), como também afirma Coracini (2003: 218), e pelo consumismo, fator esse que se observa sobretudo em LD2 e LD3, mas que não deixa de se apresentar também no último excerto, de LD1, no qual a resolução de problemas se dá pela possibilidade de pagar, ou seja, de comprar uma viagem e, com ela, poder resolver todos os problemas ou, ao menos, acreditar que é possível resolver assim todos os problemas.

A relação do povo francês com o consumismo que os livros didáticos constroem, pode ser melhor observada nos dois próximos excertos, de outro livro didático:

E11 (LD3, p. 88-89)

LES JEUNES GAGNENT PEU MAIS CONSOMMENT BEAUCOUP

- Pour les vêtements : entre 100 et 400 F. Ils achètent surtout des chaussures et des pulls. Les jeans restent « le must » : 91% des jeunes portent des jeans. (...)

Les jeunes de moins de 25 ans reçoivent aussi beaucoup de cadeaux. Leurs parents et amis leur offrent le plus souvent : un walkman, un radiocassette, un blouson, parfois même une mobylette ou une moto.⁴⁶

O excerto de LD3 chama a atenção, primeiramente, pelos sujeitos que envolve (os jovens) e, em seguida, pela temática que lhe é inerente (o consumismo). Isso porque diferentemente dos excertos anteriores, que retratavam um francês pertencente a uma comunidade que garantiria a ele um mesmo nível sócio-econômico, mesmos hábitos e mesma preocupação pela prática de alguns determinados esportes, ou seja, imagens que apontavam para a idéia de um francês constituído numa nação homogênea e diferenciada (em relação a outros povos), temos, no excerto anterior, a representação dos jovens franceses. O diferencial do excerto encontra-se no fato de ele caracterizar estritamente “jovens franceses” e mostrá-los como diferentes em relação aos adultos, como pessoas que têm seu próprio jeito de ser. Esse fator (presente unicamente em LD3) aponta, em princípio, para uma visão de comunidade nacional heterogênea, ou para uma visão de cultura como práticas ou hábitos que vão inevitavelmente mudando, com o passar do tempo, à revelia da tradição.

A temática que envolve a representação dos jovens não diz respeito a assuntos como esporte próprios a eles, moral própria, hábitos próprios, assuntos esses que circunscreviam a vida dos outros franceses representados (personagens das histórias das lições), mas diz respeito declaradamente ao consumismo. Os jovens franceses seriam consumidores e, dos itens que mais consomem, pode-se afirmar que todos são bens não-essenciais ou artigos de moda, como

⁴⁶ “OS JOVENS GANHAM POUCO MAS CONSOMEM MUITO

- Com roupas: entre 100 e 400 francos. Eles compram sobretudo calçados e blusas. Os jeans são o “must”: 91% dos jovens usam jeans. (...) Os jovens de menos de 25 anos recebem também muitos presentes. Seus pais e amigos lhes dão normalmente um walkman, um toca-fitas, uma jaqueta, e, às vezes, até mesmo uma mobilete ou uma moto.” (tradução nossa)

determinadas roupas (jeans, jaqueta), aparelhos eletrônicos (walkman) ou ainda mobiletes e motos (cf. “walkman, un radiocassette, un blouson, parfois même une mobylette ou une moto”).

A representação dos jovens (os representantes mais novos da sociedade) com base no consumismo não é casual; é possível afirmar que se encontra nela uma ideologia ou a representação de uma mudança característica do momento histórico atual, da era da globalização. Tal mudança, em relação ao momento anterior, moderno (cf. capítulo II), diz respeito à perda de controle do Estado-Nação sobre a coletividade e à importância adquirida pelas multinacionais, que são, hoje, atores principais do capitalismo. A lógica (moderna) da constituição da nação por meio de leis, da ordem e da economia controlada pelos Estados, dentre outros, foi invertida em prol do capital extraterritorial, do capital na mão de uns poucos proprietários de empresas que não se prendem ao espaço, que fecham ou instalam suas indústrias em qualquer país do mundo, sem encontrar para tanto barreiras nacionais. Em outras palavras, a lógica do “cidadão” (com direitos e deveres junto a um Estado) foi substituída pela lógica do “consumidor”, atraído pela propaganda que lhe promete a solução para todos os seus problemas.

Num momento como o atual, da força das multinacionais e da interconexão planetária, da velocidade proporcionada pelos meios de comunicação, pela internet e pelos meios de transportes, fatores que acarretariam mudanças inegáveis no plano da cultura e da nação, que não podem mais ser vistas como entidades unitárias, fechadas em si mesmas, é reinante a ideologia do consumo, a tal ponto que tudo se transforma em artigo de consumo, ou em um bom argumento para venda. Segundo Bauman (1998), viveríamos num momento de incerteza, de falta de redes de segurança, que encontra sua fonte na expansão do mercado. Assim, teríamos proporcionado “o desvio do projeto da comunidade como defensora do direito

universal à vida decente e dignificada para o da promoção do mercado como garantia suficiente da universal oportunidade de auto-enriquecimento” (*op.cit.*:34) e estaríamos até mesmo vivendo em um mundo em que o espírito dominante do consumismo faz as pessoas “disporem do outro como a fonte potencial de experiência agradável”, ou seja, disporem do outro como mais um objeto consumível, o que inviabiliza a geração de laços que antes eram duradouros (*op.cit.*:35). Melman (2002) vê emergir neste novo momento o que ele denomina de “a nova economia psíquica”, que consiste na exibição do gozo, na exposição como uma forma de autenticidade, de objetificação, que nada mais é que um bom argumento de venda (cujo maior exemplo atual talvez sejam os “reality show”, como “Big Brother”). Em tempos em que “o céu está vazio, tanto de Deus quanto de ideologias, de promessas, de referências, de prescrições” (*op.cit.*:19), é a “uma verdadeira interiorização do modelo do mercado a que estamos assistindo” (Gauchet, *apud* Melman 2002:13).

A representação dos jovens atrelada ao consumismo e, sobretudo, ao consumo de bens que não são de primeira necessidade, mas cujo consumo se encontra estimulado pela mídia mundial, não deixa de estar atrelada a esse novo momento histórico, em que não são mais os Estados os detentores de um poder centralizador sobre a nação, mas, sim, momento em que o mundo capitalista encontra-se submetido à força do capital extraterritorial, à lógica do mercado. Não se retratam os jovens por meio de valores que esses *teriam*, ou por meio de quem *seriam*, mas em relação estritamente ao que eles *podem comprar*, à satisfação que adquirem na aquisição de determinados objetos, dos quais se espera, inconscientemente, poder preencher a falta constitutiva.

Vale observar ainda que a redação do excerto em questão (E11), que se dá por meio de enunciados assertivos, com uso de verbos no presente (cf. “ils achètent, ils restent, ils

reçoivent”) e de períodos simples, não só se encontra adequada ao suposto nível básico do aluno, mas também promove um efeito de verdade sobre o que é dito, de forma a não criar margem a questionamentos.

O excerto seguinte, que é uma continuação do excerto anterior, dá prosseguimento à retratação do consumo entre os jovens franceses:

E12 (LD3, p. 88-89)

50 MILLIONS DE CONSOMMATEURS

Les jeunes de moins de 25 ans dépensent par trimestre : au restaurant 330 F. Ils préfèrent les pizzas, puis les grillades; 4 % d’entre eux prennent essentiellement des hamburgers. Comme boisson, ils boivent surtout du coca, de l’orangina et du soda pour marquer leur différence avec le monde des adultes. La bière et le café viennent en second. (selon l’institut BVA : Bureau de Ventes et Achats)⁴⁷

Neste excerto, é retratado um outro tipo de consumo próprio aos jovens, ou seja, o consumo de comidas e bebidas. Pode-se observar que, diferentemente da representação construída em LD1 sobre a alimentação, que não só apresenta quase unicamente comidas ditas *típicas* da França como ainda apresenta personagens nas lições que consomem unicamente essas comidas (como comentado no momento da discussão sobre o espaço geográfico, com base no excerto E6), encontramos, na representação dos hábitos alimentares dos jovens, alguns produtos de origem estrangeira (americanos), mas que já influenciam hábitos alimentares em todo o mundo, em virtude das razões que caracterizam a globalização atual, como discutido anteriormente. Esses produtos são a Coca-cola, a pizza e o hambúrguer. Observa-se que a bebida preferida dos jovens seriam os refrigerantes e, dentre elas, além da *Coca-cola*, está

⁴⁷ “50 MILHÕES DE CONSUMIDORES / Os jovens de menos de 25 anos gastam por trimestre, no restaurante, 330 francos. Eles preferem primeiramente pizza e, em segundo lugar, carne grelhada; 4% dentre eles comem normalmente hambúrguer. Para beber, eles pedem sobretudo Coca-cola, Orangina e soda, para marcar sua diferença com o mundo dos adultos. A cerveja e o café vêm em segundo (estatísticas do Instituto BVA – Bureau des Ventes et Achats).” (tradução nossa)

presente uma outra marca tomada como o nome que define o tipo de refrigerante em questão, ou seja, o refrigerante francês de laranja *Orangina*. Podem-se observar aqui exemplos de derivação imprópria, que mostram a força da indústria como forma de apelo ao consumo em dias atuais.

Nota-se igualmente, no excerto, que toda a retratação dos jovens se faz com base em estatísticas estabelecidas por um instituto de pesquisa (cf. “*selon l’institut BVA : Bureau de Ventes et Achats*” – grifo nosso), o que busca dar credibilidade, junto ao leitor, às informações veiculadas. Em todo o LD3, as informações de ordem cultural sobre os franceses são feitas por meio de estatísticas, fato que se observa igualmente em LD2. As estatísticas funcionam como um argumento de autoridade, um meio *científico* que produz o efeito de sentido de verdade inquestionável. No caso da retratação dos franceses, tem-se como efeito que o livro retrata suas *características reais*, ou seu modo de ser real.

No entanto, a despeito da mudança de comportamentos que as estatísticas mostram, que apontariam para uma visão do (ainda que jovem) francês e da comunidade francesa como suscetíveis às mudanças mundiais, à globalização e seus efeitos sobre o plano cultural, encontra-se, em meio ao excerto, um comentário sobre as tendências mostradas pelas estatísticas. Tal comentário afirma que os jovens bebem Coca-cola, Orangina e soda para (com o objetivo de) marcar sua diferença com o mundo dos adultos (cf. “*pour marquer leur différence avec le monde des adultes*”). A presença desse comentário aponta, contrariamente à visão de uma sociedade descentrada, para a visão de uma sociedade que se quer ou que ainda se encontra (ilusoriamente) fechada em si mesma, em sua própria cultura e suas próprias tradições ; enfim, tal comentário aponta, ainda, para a homogeneização da comunidade da nação. Isso porque os jovens não pareceriam consumir tais alimentos em função de uma

mudança nos hábitos alimentares que estaria sendo processada, mas, sim, em função de uma rebeldia que lhes seria inerente, em função de quererem “marcar sua diferença”, de não quererem ser como os adultos. Ou seja, ao enunciar-se que jovens agem diferentemente porque querem (desejam, lutam por) ser diferentes, tem-se como efeito de sentido que as escolhas dos jovens se dão mais em função de uma rebeldia que lhes seria própria do que em função de escolhas pessoais e determinadas por influência da mídia, da publicidade, da globalização, enfim, das mudanças históricas mundiais.

Assim sendo, se a diferença dos jovens provém de um “querer ser diferente” e não de um “ser diferente”, tem-se como efeito de sentido, igualmente, que a mudança de hábitos ressaltada pelas estatísticas é passageira, pois seria reveladora de um *modismo* de juventude. Assim, a noção de um povo homogêneo em seus costumes e tradicional, que era fortemente sugerida por LD1, pode aqui também, em LD3, encontrar ressonância, apesar de haver, às vezes, a retratação de hábitos diferentes, que podem ser interpretados, no entanto, como passageiros.

Quanto ao uso de estatísticas na retratação dos franceses e de sua vida, vale ainda comentar que um recurso que, em princípio, se mostra como o mais adequado, uma vez que busca dar espaço à pluralidade e à heterogeneidade de toda sociedade, sem reduzi-la a uma imagem escolhida que representaria a maioria, acaba por se mostrar, ainda, como pouco problematizador e reducionista, fato que ocorre fundamentalmente em virtude dos temas dessas estatísticas presentes nos livros didáticos. No primeiro capítulo de LD3, discutem-se as profissões típicas dos franceses; no segundo, como os franceses gastam seu dinheiro; no terceiro, restaurantes e lanchonetes; no quarto, os museus franceses; no quinto, a moda; no sexto, o cinema; no sétimo, o esporte. Além disso, a presença dessas estatísticas não impede que, em outros momentos, o livro reforce alguns estereótipos, como o de que Paris é uma

cidade extraordinária, porém, habitada por pessoas antipáticas, e o estereótipo de que os franceses não gostam dos ingleses.⁴⁸

De modo geral, pode-se afirmar que a representação do povo que constitui a França vai ao encontro da representação da comunidade (imaginada) da nação como *um*, uma vez que os franceses, como povo resultante da tradição, são quase únicos a encontrar espaço de representação. Não há referências à imigração ou à França multicultural, salvo as poucas referências que apontamos. O francês é representado como um mesmo povo na medida em que consome as mesmas comidas, interessa-se pelos mesmos esportes, tem uma vida tranqüila em meio à França turística (dos pontos turísticos famosos internacionalmente), tem um mesmo nível sócio-econômico e não sofre com inconvenientes sociais ou com quaisquer outros problemas. Quando a comunidade da nação é descentrada pela influência externa a ela, o que observamos nos excertos sobre os jovens e o consumo, pode-se afirmar que se apresenta, mesmo assim, um desejo final, marcado pela discursividade, de se apagarem essas diferenças internas e se preservar, assim, a tradição.

3.2.3. Representações da história

Como discutimos no segundo capítulo, um dos mais importantes fatores para a fundamentação da nação é a história, vista tradicionalmente como linearidade que tem início numa origem que é a causa de tudo e o local onde se encontra a identidade ou, ainda, como reunião de fatos que perpassariam toda a nação, criando, assim, um eu nacional. Essa visão do

⁴⁸ P. 52: Personagem E: Eu adoro a Inglaterra! L: – Verdade? É surpreendente para uma francesa...

P. 60: Personagem E: - Ok, mas você acha os parisienses simpáticos? C: – Nem sempre, mas eu os acho divertidos. Eles são muito engraçados. F: – Eu não os acho gentis.

processo histórico tem sido criticada por sociólogos e filósofos, que acreditam que a história deve ser vista como descontínua e como uma narrativa que não escapa de relações de poder em jogo na sociedade, perspectiva que também adotamos.

Se, como afirmava Foucault, a todo saber corresponde um poder, o saber histórico não foge a essa lógica. Aquele que escreve a história a escreve segundo uma lógica de poder, a partir de um lugar legitimado e através de um discurso que, pelo seu aspecto de *pedagógico*⁴⁹ (nos termos de Bhabha) – saber doutrinário –, provocará efeitos nos sujeitos que com ele estiverem em contato. No caso do livro didático de FLE, esses sujeitos são os alunos, que vão aprender (mais) a respeito da história da nação francesa.

Assim, acreditamos que a construção da nação pelo viés da história se realiza nos livros didáticos de duas maneiras fundamentais: de um lado, por meio da veiculação de festas típicas, de costumes e datas importantes (que seriam reveladores da origem judaico-cristã do povo francês), o que se pode denominar de ‘história dos costumes’, e, por outro, por meio de fatos e datas que dizem respeito à nação no seu aspecto político e territorial, o que se pode denominar de ‘história oficial’. Na representação da história dos costumes, encontram-se referências à celebração do Ano Novo, do Carnaval, da Páscoa, de Finados, do Natal e da primeira comunhão (LD1, p. 93; LD3, p.218-219), enquanto que, na representação da história oficial, encontram-se referências a manifestações célebres para a história da França, referências ao colonialismo, ao progresso tecnológico, a desfiles militares, à eleição de presidentes e ao desemprego, basicamente (conforme veremos a seguir nos excertos de LD 2, p. 198-199, e de LD3, p. 180).

⁴⁹ Assim como, aliás, todo o discurso de representação cultural dos livros didáticos se apresenta, ou seja, como uma força de influência sobre o aluno.

A observação das representações da história dos costumes já aponta para a utilização da narrativa histórica como forma de manutenção da origem, dos costumes que constituem a tradição e que aparecem como a-temporais, como uma verdade que se manteria com a passagem do tempo. Essa observação se efetua na medida em que são representados somente hábitos, costumes e datas importantes para um suposto francês *tradicional*, descendente da tradição cristã, que constituiu o imaginário de história oficial da França. Datas outras, estabelecidas já no cotidiano francês mas de origem estrangeira (a exemplo de celebrações como o Ramadan, para os muçulmanos) estão ausentes de qualquer comentário em qualquer um dos três livros didáticos.

A representação da história oficial, por sua vez, pode ser observada nos excertos abaixo.

E13 (LD3, p. 180)

La France au quotidien

Quelques faits de l'histoire depuis 1968

Nous avons fait notre révolution culturelle

Nous avons fait notre révolution culturelle: depuis mai 68, les rapports entre les professeurs et les étudiants ont changé, la situation des femmes s'est améliorée, la liberté des mœurs a grandi.

Nous avons subi un choc pétrolier

“En France, on n'a pas de pétrole mais on a des idées”.

A partir de 1973, à la suite du “choc pétrolier”, nous avons subi, comme tous les pays, une crise économique. Depuis, nous avons fait des économies d'énergie, nous avons maîtrisé l'inflation, mais nous n'avons pas réussi à réduire le chômage.

Nous avons changé de pouvoir politique

“Changer de vie.”

En mai 1981, la gauche est venue au pouvoir, après 23 ans d'absence. Des réformes économiques et sociales ont été accomplies: la nationalisation de grandes entreprises et de banques, la retraite à 60 ans, le R.M.I. ou le Revenu Minimal d'Insertion.

Nous avons développé les techniques

Toujours plus vite!

Depuis la fin de la guerre, les Français ont connu un développement technique important. Ils ont mis au point, avec les Britanniques, l'avion supersonique Concorde.

Ils ont réalisé le TGV ou train à grande vitesse qui relie Paris à Lyon en deux heures (...). L'Airbus A320, mis en circulation en 1989, est le premier avion commercial entièrement automatisé.⁵⁰

No livro em questão, este é o único momento em que é discutida a história oficial da nação. Nos demais livros didáticos, as referências a elas são também pouco numerosas ou mesmo inexistentes (caso de LD1). Nos volumes 2 dos livros, no entanto, a história tem grande espaço de representação, o que nos faz supor que um dos motivos da pouca presença da história oficial nos livros 1 de FLE dá-se em vista da complexidade do tema ou mesmo em vista de que os livros 1 preocupam-se mais com situações cotidianas relacionadas ao turismo e à comunicação, como observamos no momento da discussão sobre as representações do espaço geográfico. Ainda assim, a história é narrada e, como se pode observar no excerto acima, ela se faz em termos nacionais, ou seja, sua representação não ultrapassa os limites do território francês, salvo no excerto sobre a crise do petróleo, sobre a qual discutiremos em seguida.

Na apresentação dos fatos históricos, à primeira vista, chamam a atenção os títulos dos textos (cf. E13). Todos eles são iniciados pelo pronome pessoal “nós”, como se todos os constituintes da nação fossem os sujeitos responsáveis pela execução dos fatos destacados,

⁵⁰ ALGUNS FATOS DA HISTÓRIA A PARTIR DE 1968 / Nós fizemos nossa revolução cultural / Nós fizemos nossa revolução cultural: a partir de maio de 68, a relação entre professores e estudantes mudou, a situação das mulheres melhorou, a liberdade dos costumes cresceu. / Nós sofremos um choque petrolífero / “Na França, nós não temos petróleo, mas temos idéias”. / A partir de 1973, depois do “choque petrolífero” (aumento do preço do petróleo), nós sofremos, como todos os países, uma crise econômica. Nós fizemos economias de energia, nós dominamos a inflação, mas nós não conseguimos reduzir o desemprego. / Nós mudamos de poder político / “Mudar de vida”. / Em maio de 1981, a esquerda subiu ao poder depois de 23 anos de ausência. Reformas econômicas e sociais foram realizadas: a nacionalização de grandes empresas e bancos, a aposentadoria com 60 anos, o salário mínimo. / Nós desenvolvemos as técnicas / Sempre mais rápido! / Depois do fim da guerra, os franceses realizaram um desenvolvimento tecnológico importante. Eles criaram, juntamente com os ingleses, o avião supersônico Concorde. Eles realizaram o TGV, ou trem de grande velocidade, que liga Paris a Lyon em duas

como, enfim, se a nação fosse uma unidade da qual todos participassem igualmente. A esses pronomes são associados verbos que denotam ação, tais como “fizemos”, mudamos”, ou “desenvolvemos” (cf. “nous avons fait (...) changé (...) développé...”), ou seja, aponta-se para a sociedade do “nós” que se quer homogêneo, que caminha para o progresso, para o aprimoramento da nação, de acordo com uma mesma linha de causalidade. Tal idéia de progresso contínuo da nação é ainda reafirmada por informações como a de que a situação das mulheres melhorou, assim como aconteceu com a qualidade de vida em vista do estabelecimento da aposentadoria aos 60 anos e do salário mínimo, informações ainda de que a liberdade cresceu e de que os meios de transporte franceses são cada dia mais rápidos. Ressaltam-se, na *escolha* (pois a narrativa histórica oficial opera através da escolha de fatos e não de reunião dos fatos) efetuada pelo livro didático, em suma, o caráter da França como país que possui um povo consciente e determinado (que luta pelos seus direitos), organizado e inteligente (pois soube superar uma crise do petróleo), que participa da política (como por ocasião da eleição de Mitterand) e que é desenvolvido tecnologicamente (como se observa na citação do TGV, do Concorde e do Airbus).

A história da nação, que se constituiria de conquistas e progressos coletivos (cf. “Nous avons fait”) encontraria um empecilho ao progresso, “ao sempre mais rápido” (cf. “toujours plus vite!”), na crise do petróleo sofrida na década de 70. O que poderia parecer um fato descontínuo na linha da narrativa da nação aparece como um problema que é, antes de mais nada, mundial, e não especificamente francês (cf. “nous avons subi, *comme tous les pays*, une crise” – grifo nosso) e que, em segundo lugar, pôde ser superado pelo que seria a organização ou inteligência francesa, como se observa por meio do primeiro enunciado do texto: “En

horas (...). O Airbus A320, colocado em circulação em 1989, é o primeiro avião comercial inteiramente

France, on n'a pas de pétrole *mais on a des idées*" (grifo nosso). Assim, a única expressão de um fato negativo ou descontínuo em relação ao progresso intrínseco da nação é de origem internacional e essa questão pôde ser em grande parte resolvida pelas ações do governo francês ou por "nós", o povo francês, sempre ressaltado na discursividade.

Em outras palavras, o discurso do livro didático acerca da história nacional aponta para o que Bhabha e Fanon denunciam a respeito do discurso colonial (discutido no capítulo 1), ou seja, uma hierarquização que se faz com base na primazia dos valores eurocêntricos, tais como a técnica, o crescimento e a estrutura social, além de operar uma simplificação dos acontecimentos narrados. Esse discurso produz como efeito, ainda, assim como verificamos na representação do povo, a representação da "estrutura" em contraposição ao "exótico" das culturas coloniais ou não européias, a representação da *civilização*, do progresso que caracteriza fortemente a história da nação francesa.

LD2 também dedica uma de suas seções à história, que transcrevemos e analisamos a seguir.

E14 (LD 2, p. 198)

LES GRANDES DATES QUI COMPTENT EN FRANCE

après-guerre:

- Les femmes françaises obtiennent le droit de vote.
- Élection du Général de Gaulle à la présidence de la République.
- Fin de la guerre d'Indochine. (...)

Les années soixante:

- La jeunesse découvre le rock-and-roll dont les vedettes sont Johnny Halliday, Sylvie Vartan.
- L'Algérie devient indépendante.
- Révolte des étudiants (plus culturelle que réellement politique)
- Brigitte Bardot. (...)

Les années soixante-dix:

- Crise petrolífera
- Festivais de música.
- Début de l'écologie...
- La pilule.

Les années quatre-vingts:

- Élection du socialiste Mitterand à la présidence de la République...
- Le chômage, la crise, l'exclusion, la toxicomanie.
- Le SIDA
- Montée de l'extrême droite, l'immigration et la sécurité, thèmes de tous les débats politiques.
- Le TGV, la pyramide du Louvre, les fêtes du bicentenaire de la Révolution française.
- La chute du mur de Berlin
- Augmentation du nombre de chaînes de télé. (...)

Les années quatre-vingts-dix

- Plus de 3 millions de chômeurs
- Les SDF, les "restos du coeur"
- Signature après référendum (...) du traité de Maastricht: l'Europe sans frontières.
- Jacques Chirac est élu président de la République.⁵¹

O título da seção a respeito da história, no caso deste livro (LD2), já é revelador da escolha de fatos que se efetua no momento da escrita da história da nação, pois trata-se da representação de *grandes* datas e que *contam* para a nação (cf. "les grandes dates qui comptent"), que a justificam como nação legítima. Entre essas datas, ressaltam-se manifestações ou movimentos sociais, festivais, avanço tecnológico (TGV, pirâmide do Louvre, canais de tv) e eleição de presidentes, todos temas também apresentados no excerto anterior,

⁵¹ AS DATAS QUE CONTAM NA FRANÇA

Pós-guerra: o direito de voto conquistado pelas mulheres; a eleição à presidência de Charles de Gaulle; o fim da guerra da Indochina;

Anos 60: o rock francês; a Argélia se torna independente; a revolta cultural dos estudantes (mais cultural que realmente política); Brigitte Bardot;

Anos 70: crise petrolífera; festivais de música; início do movimento pela ecologia; a pílula;

Anos 80: eleição do socialista Mitterand à presidência; o desemprego, a crise, a exclusão e as drogas; a AIDS; a queda do muro de Berlim; a subida da extrema direita e a imigração e a segurança, tema de todos os debates políticos; o TGV, a pirâmide do Louvre, festas do bicentenário da Revolução Francesa; a queda do muro de Berlim; o aumento dos canais de tv;

Anos 90: mais de 3 milhões de desempregados; os sem-teto, os "restos du coeur"; assinatura da união europeia; a eleição de Chirac à presidência.

extraído de outro livro didático. Há também referências ao fim da guerra da Argélia e da Indochina, que remetem ao estatuto de metrópole da França do passado.

Problemas de ordem interna e externa também são apresentados, tais como a AIDS e o desemprego, a subida da extrema direita, a imigração como tema de debates e os “restos du coeur” (restaurantes do coração). Tais datas ou fatos importantes para a fundamentação da nação são simplesmente citados pelo livro didático, sem que haja, assim, maiores explicações sobre o que eles significam para as realidades atuais da França. Os exemplos mais importantes dessa falta de explicações dizem respeito aos significados de “Restos du Coeur”⁵², da imigração como “debate político” e da subida da extrema direita “referente aos anos 80” (grifos nossos), que podem ser desconhecidos tanto do aluno quanto do professor. O estilo de apresentação dos fatos históricos é esquemático, assertivo, por meio de frases simples que eliminam questionamentos ou dúvidas.

De modo geral, pode-se afirmar que, na construção da história (tanto a dos costumes quanto a oficial), busca-se retratar uma história nacional. Ainda que os fatos históricos possam se dar numa escala além-fronteiras, busca-se evidenciar uma nação, que assim se constitui por natureza, por um mesmo povo, por laços que unem os cidadãos e não por meio de um construto. Assim, o exterior à nação é normalmente apagado, assim como problemas ou inconvenientes na retratação do país. O discurso sobre a nação retrata o progresso, a estrutura, a modernidade, funcionando como um discurso *pedagógico* (na acepção de Bhabha, 2001), simplificador e redutor. O discurso *performativo* na narrativa histórica, ou seja, o *agora* que descentra a história

⁵² Os Restos du Coeur são restaurantes populares, idealizados por Coluche, artista francês, na década de oitenta. Eles funcionam no inverno distribuindo comida, em diversas capitais francesas, aos franceses que se encontram abaixo da linha da pobreza. Segundo dados referentes à última campanha (2002/2003, cf. site na internet: www.restosducoeur.org), 610 000 pessoas foram beneficiadas, dentre elas 27 000 bebês de menos de 18 meses. Foram distribuídos 61,5 milhões de refeições.

como linearidade e auto-progressão e o povo como imagem pré-construída, se constituindo, assim, como meio responsável por apontar a constituição heterogênea da população e da história, está praticamente ausente da representação ou ocorre através de poucas citações que aparecem sem maiores explicações, como se verifica no último excerto analisado.

3.2.4. Representações da língua francesa

Quanto às representações da língua francesa veiculadas nos livros didáticos, pode-se afirmar, ainda que haja pequenas variações, que elas funcionam, assim como a história, o povo ou a geografia retratados, como um meio para que se pense a nação francesa como uma unidade, diferenciada de outros povos e culturas assim que se ultrapassam os limites das fronteiras nacionais. Tal efeito de sentido nem sempre se efetua a partir de uma mesma concepção de língua e de ensino de língua recorrente nos livros didáticos, uma vez que somente dois dos livros analisados estão mais inseridos dentro das preocupações do método de ensino de língua, sobretudo estrangeira, mais em voga na atualidade, ou seja, o método comunicativo (a exceção é LD1).

O livro que assegura mais fortemente a língua nacional, como língua única e uniformemente estruturada, utilizada no espaço do território nacional, é o LD1. Pelo fato de ser, dentre os livros analisados, o mais antigo e possivelmente o de maior sucesso entre os professores de francês, ao menos no Brasil, LD1 mantém-se, quanto à representação da língua nacional, fortemente fiel às concepções de língua que já eram subjacentes às suas primeiras edições.

Assim sendo, o livro estrutura o ensino do francês, diferentemente dos demais livros, sobretudo através da progressão gramatical. Cada lição inicia-se com um texto (diálogo entre falantes franceses); em seguida, são fornecidas explicações acerca do vocabulário relacionado aos temas desenvolvidos na lição e da nova estrutura gramatical presente nos diálogos e, por fim, tem-se exercícios de fixação da gramática e alguns exercícios em que se exige do aluno a utilização do novo vocabulário em situações de comunicação. Pode-se afirmar que tal abordagem de ensino de língua estrangeira, pela ênfase que dá à gramática, é partidária de uma visão de língua como sistema abstrato, do qual o falante faria uso a fim de se expressar ou de se comunicar, ou do qual o falante se apropriaria, como se a língua fosse algo externo a sua própria constituição. Seria essa uma língua protegida das imperfeições ou corrupções presentes em sua manifestação oral, como poderiam afirmar os puristas, defensores da gramática normativa; língua que se manifesta, nas gravações dos diálogos do livro, quase exclusivamente com o mesmo sotaque, um suposto sotaque parisiense, e que é a única língua de comunicação do país, de forma que se ignoram, assim, não só as variantes do francês presentes em território nacional, mas também as diversas outras línguas não-latinas que ainda sobrevivem na comunicação diária em diversas regiões francesas⁵³.

Em outras palavras, pode-se afirmar que tal concepção de língua está ainda ancorada na herança estruturalista, na visão de língua como sistema, que é internalizada pelo aluno através de exercícios de repetição e generalização de estruturas, em que cada padrão estrutural é focalizado um a um, gradativamente e em ordem de (uma instituída) complexidade.

⁵³ Quanto à diversidade lingüística, no caso específico do território francês, afirma Walter (1988:137) que, no extremo oeste, persiste o *breton*, no norte, o *flamand*, no leste, o *alsacien* e o *lorrain* e no sul (de leste a oeste), um conjunto de cerca de dez dialetos agrupados sob o nome de *langues d'oc* ou *occitan*. Segundo dados da autora (p.147), em 1950 o *breton* tinha 700.000 falantes (estima-se que hoje esse número seja a metade), enquanto o

O excerto seguinte é uma amostra dessas concepções de língua que perpassam o livro didático em questão:

E15 (LD1, p. 34)

VOCABULAIRE ET GRAMMAIRE

• L'HEURE: Quelle heure est-il? Il est...

9h00... neuf heures. 9h15 ...neuf heures et quart/ neuf heures quinze. 9h30... neuf heures et demie / neuf heures trente ...⁵⁴

O objetivo pedagógico relativo ao excerto citado não é a explicação de um tópico gramatical, mas relaciona-se mais diretamente à aquisição de vocabulário, que, neste caso, diz respeito à aprendizagem das horas em francês. Mesmo assim, tal explicação sobre as horas não foge à visão de língua como um instrumento abstrato e que deve ser protegido das variações ou evoluções a que ela se assujeita no dia-a-dia, fato que pode ser observado pela explicação da pergunta que se utiliza para se informar sobre as horas, ou seja, “quelle heure est-il?”. Tal enunciado é, ao mesmo tempo, o menos comum na fala e o mais gramaticalmente correto. Ele é o mais aceito pela gramática normativa uma vez que nele se encontram, primeiramente, uma estrutura formal em que a pergunta é iniciada pelo pronome interrogativo (“quelle”), e, em segundo lugar, porque há a inversão (segundo a gramática normativa, obrigatória neste caso, mas que não é comum na fala) da ordem direta do sujeito (o pronome neutro “il”) e do verbo (o verbo impessoal “est”). Outras formas mais comuns de realização dessa pergunta, assim como de enunciados relativos a outros assuntos e que fujam ao crivo da gramática normativa, não são representados no livro didático, que identifica, assim, a língua francesa a uma só variante: a padrão.

occitan, em 1963, tinha 12 milhões de falantes. Estima-se que hoje o número de falantes do *occitan* seja de 8 milhões, dos quais 2 milhões seriam falantes dele em tempo integral.

⁵⁴ VOCABULÁRIO E GRAMÁTICA

Assim, tem-se, como língua francesa, neste material didático, a representação de uma entidade que é idealizada, uma vez que se trata de um ensino restrito à variante padrão do francês, ou, dito de outro modo, tem-se a representação da língua que normalmente é ensinada na escola, ou seja, uma língua abstrata, que não comporta a diversidade porque visa a ser um meio para o estabelecimento de um Estado unificado, cujo povo teria a mesma língua, cultura e tradições. Trata-se da língua legitimada pelos grandes autores, estabilizada pelas regras da gramática e expressão da imaginária fixidez à qual a língua e a identidade nacional, que também resulta dela, se submetem. Como afirma Yaguello (1998: 95),

Aceitar a mudança [lingüística] é sentir-se, de certo modo, despossuído; é perder um poder sobre e pela língua (...). Eis por que é ela um tal princípio de conflito de gerações, assim como as classes sociais.⁵⁵

Tradicionalmente, a língua é entendida pela escola como uma entidade que deve ser preservada, pela qual se deve lutar a fim de que as mudanças que maculariam sua suposta pureza possam ser relegadas a segundo plano. Nesse sentido, vale lembrar que julgamentos sobre a variação na língua são normalmente apoiados em aspectos como ‘a beleza perdida’, ‘a riqueza de expressão perdida’, ‘a sonoridade perdida’, tudo isso em prol de uma expressão que seria ‘vulgar’; ou seja, os *julgamentos* sobre a mudança lingüística são grandemente apoiados em aspectos estéticos, que nada têm de científicos⁵⁶. Tais julgamentos estéticos têm, no entanto, grande funcionalidade política, pois viabilizam o estabelecimento de um poder centralizador por meio *da* língua legítima.

• A HORA: Que horas são? É/ São... 9:00...nove horas. 9:15...nove e quinze. 9h30...nove e meia/nove e trinta.

⁵⁵ Tradução nossa.

⁵⁶ Yaguello (op.cit:12), lembrando essa sensação de perda da (imaginada) língua original que a variação da língua pode provocar, assim como os julgamentos que ela acarreta, afirma que “a evolução de uma língua é entendida mais freqüentemente como degeneração, e não como progresso” (tradução nossa, grifo nosso).

Como afirma o excerto anterior, “aceitar a mudança [lingüística] é (...) perder um poder sobre e pela língua”, ou seja, é aceitar que não se pode controlar a evolução de uma língua e aceitar que se perdeu, ou se está perdendo, um controle unificador que é exercido, via escola, por meio da língua. Da união dessas duas conseqüências, resulta uma terceira: aceitando-se a variação lingüística, aceita-se que a origem da língua, que é sempre vista como a raiz pura e nobre de um mesmo povo, não se deu de fato como uma mera ordem natural das coisas, mas sim como uma instituição, que passa por momentos políticos de imposição de uma norma de prestígio sobre outras. Assim sendo, aceita-se que a nação não se constitui num mesmo povo homogêneo, a não ser imaginariamente, o que é negativo para o Estado nacional.

Num momento histórico como o atual, em que a intercomunicação do mundo propicia a aculturação entre os povos que estão em contato, o que acarreta efeitos também nas línguas nacionais, que não passam mais incólumes à influência sobretudo do inglês, a nação, como a constituição de um povo que tem uma mesma e sempre igual língua, se torna ainda mais imaginada (nos termos de Anderson, [1983]1989) que em momentos históricos anteriores.

Alheio a essas questões, o LD1 transmite uma língua francesa logicamente estruturada pela gramática normativa, língua que não convive com variantes, nem com línguas minoritárias que ainda existem na Europa de modo geral⁵⁷, nem com termos originários da língua inglesa ou de outras línguas. O LD1 representa o desejo concretizado daquilo que é, falaciosamente, uma língua única, clara, transparente, que une o povo e o afasta do temor da maldição (ou tradição)

⁵⁷ A respeito da diversidade lingüística na Europa, afirma Yaguello (1998: 51): “O problema das minorias [lingüísticas] nacionais é quase universal e as zonas fronteiriças nacionais se encontram sempre desunidas. A própria Europa é o exemplo mais antigo e o mais impressionante. Assim, por exemplo, o alemão (ou um de seus dialetos) é falado por grupos espalhados em dez países europeus; ao mesmo tempo, a Romênia possui nada menos que quatorze minorias lingüísticas em seu território” (tradução nossa).

de Babel. No território *français*, único representado neste livro, está o mesmo povo; a diferença, entendida como a outra forma de expressão, encontra-se além-fronteiras.

Os dois outros livros didáticos abordados (LD2 e LD3), ainda que estruturarem igualmente o ensino de gramática de modo progressivo, têm como preocupação central a aquisição, por parte do aluno, de competências, preocupação essa que advém do fato de os livros se inserirem no método comunicativo, o que se pode observar por meio do excerto seguinte:

E16 (LD2, p. 3)

Chaque unité correspond à un savoir-faire linguistique complet, mais chaque groupement de trois unités correspond à l'aquisition d'un savoir-faire global directement réutilisable en situation réelle de communication.⁵⁸

Sendo fiel ao método comunicativo, o livro tem por objetivo ensinar a língua francesa para a comunicação, o que passa pela aquisição de competências lingüísticas, como afirma o excerto (cf. “savoir-faire linguistique”), e, posteriormente, pela aquisição de competências globais que serão reutilizadas em situação real de comunicação (cf. “savoir-faire global directement réutilisable en situation réelle de communication”). Ainda que o livro em questão diferencie-se de LD1 quanto a preocupações metodológicas no ensino da língua, um exame mais atento da terminologia empregada, no excerto em questão, revela que as concepções de língua dos dois livros se aproximam. Isso porque, tanto em um quanto em outro livro, a língua é vista como *instrumento*, como um conjunto de saberes estabilizados que podem ser *adquiridos* (cf. “aquisition”) pelo aluno e que, no momento oportuno, poderão ser *reutilizados* (cf. “réutilisable”). A língua é, aqui, uma ferramenta, um objeto exterior ao sujeito, um saber que é,

portanto, objetivo, transparente quanto aos sentidos, saber de que o sujeito (racional) poderá fazer uso, quer para expressar seus desejos, quer para se comunicar com sucesso em situações da vida cotidiana. Essa ferramenta é apresentada, em especial, por meio de numerosos diálogos que retratam diferentes situações de comunicação, diálogos que poderiam, em tese, ser reproduzidos pelo aluno de francês caso fosse a um país francófono.

Ao se acreditar que os diálogos serão *reutilizados* pelo aluno, descarta-se a possibilidade de existência de imprevistos na comunicação que exigiriam do aluno um conhecimento da língua que fosse além das frases feitas, aprendidas nos diálogos, assim como se descarta a possibilidade de equívocos na comunicação, os quais resultam da impossibilidade de se garantir um sentido ao que se diz e da impossibilidade de tradução literal de uma língua, em vista da carga semântica diferenciada entre palavras que, de uma língua para a outra, seriam sinônimas, e em vista de formas de humor (como a ironia, os chistes) que não se estabelecem do mesmo modo de uma língua para outra. Afinal, como lembra Gnerre (1998:20),

O poder das palavras é enorme, especialmente o poder de *algumas* palavras. (...) *Progreso* é uma palavra relativamente recente cuja efetiva definição variou através das diferentes situações históricas pelas quais o país passou. Assim, se a forma das palavras ficou igual a si mesma, quantos foram os diferentes conteúdos a elas atribuídos?

Como se pode depreender do excerto, perspectiva que também adotamos, a língua não é simples instrumento para a comunicação, o que também implica dizer que ela não pode ser pensada segundo a relação pretensamente neutra entre significante e significado. O signo lingüístico, assim como as formações discursivas de modo mais amplo, estão marcados pelas ideologias dos diferentes momentos histórico-sociais, que determinarão o que pode e deve ser

⁵⁸ “Cada unidade corresponde a uma competência lingüística completa, mas cada conjunto de três unidades corresponde à aquisição de uma competência global que pode ser diretamente reutilizada em situação real de

dito, e que farão com que um enunciado, ainda que repetido em sua materialidade, acarrete sentidos outros, dado que o momento de enunciação é sempre outro (Foucault, 1970: 26).

Assim, a língua concebida como instrumento ou ferramenta que guardaria sempre os mesmos sentidos e refletiria a realidade, é, antes de mais nada, uma língua que não tem memória discursiva ou que não historiciza (os sentidos seriam a-históricos, categóricos, e não constituídos e contingentes) e que se dá, portanto, como simples reprodução empírica, e não como vivência, como aprendizagem, no aluno.

Uma vez que o objetivo expresso em LD2 e LD3 é propiciar a comunicação em língua francesa, diferentes níveis de linguagem são ensinados, como se observa no excerto seguinte:

E17 (LD2, p. 133)

GRAMMAIRE: qui (pronom relatif)

Dans le langage familier, pour parler:

- d'un homme:

vous pouvez dire: le type, le gars, le mec.

C'est qui le mec à lunettes qui parle avec le directeur?

- d'une femme:

vous pouvez dire: la fille, la nana.

Tu connais la nana en bleu qui danse avec Robert?⁵⁹

Neste excerto, a explicitação do uso do pronome relativo *que* (“qui”) é seguida de diversas formas de expressão de homem (“mec”, “type”, “gars”) e mulher (“fille”, “nana”) em francês. Ou seja, o livro busca retratar desde a linguagem mais formal, correta segundo a gramática normativa ou a escolha vocabular, até uma linguagem informal (ou variante não-padrão), língua do dia-a-dia, que muda, se renova, contém gírias, sintaxe ou regência que

comunicação.” Tradução nossa.

⁵⁹ “GRAMÁTICA: que (pronome relativo)

Na linguagem coloquial, para falar de um homem, você pode dizer: o tipo, o sujeito, o cara.

Quem é o cara de óculos que fala com o diretor? / de uma mulher, você pode dizer: a moça, a gata.

diferem daquelas prescritas pela gramática normativa. Isso pode ser observado no enunciado “C’est qui le mec à lunettes qui parle avec le directeur?”, que traz uma linguagem mais cotidiana não só pela ordem de seus termos, mas também no modo como o verbo “parler” (falar) é utilizado. Segundo a norma culta, esse verbo rege a preposição “à” (a) e não “avec” (com), como ocorre no excerto.

Observa-se que essas representações de registros diversos do francês, que teriam por objetivo aumentar a competência comunicativa do aluno na nova língua, relacionam-se às “diferentes maneiras de falar dos franceses” (conforme LD3, p.3), unicamente. Ao mesmo tempo em que se reconhece, assim, que existe variação na língua, reafirma-se, contrariamente, seu caráter de nacional, de língua inscrita dentro dos limites da fronteira, como se a fronteira política fosse fronteira lingüística. Sobre esse aspecto, afirma Walter (1988: 213):

Língua oficial, assim como o italiano e o alemão, o francês da Suíça se distingue pouco do francês das regiões vizinhas da França (Franche-Comté, Bourgogne, Savoie): a fronteira política entre a Suíça e a França não é uma fronteira lingüística.⁶⁰

Mesmo sendo o francês uma língua que, no continente europeu, é falada em três países, além de ser também falada no continente africano, americano e asiático, o livro didático não só representa uma língua francesa que se prenderia aos limites políticos da França, como ainda raramente traz ao conhecimento do aluno que há, no mundo, outros países francófonos. Este é o caso de LD1, que trata exclusivamente de uma língua padrão falada na França, e de LD3, que traz, segundo definição do livro, diferentes níveis de linguagem – formal e coloquial –, mas que são caracterizados como unicamente franceses.

Você conhece a gata de azul que está dançando com o Robert?”. Tradução nossa.

⁶⁰ Tradução nossa.

É interessante observar que, na primeira edição de LD1, tanto no livro 1 quanto no livro 2, há a presença de personagens de origem suíça, que, ainda que estejam em território francês, trazem ao conhecimento do aluno que na Suíça também se fala francês, além de personagens malinenses e canadenses em seus próprios continentes. Algumas particularidades da língua francesa presentes nessas regiões além-França são apresentadas, assim como o sotaque particular de cada uma das personagens. Além da língua francesa, o bretão (língua presente na Bretanha, França) era representado por meio de personagens que estavam presentes em cinco lições. O fato de a edição mais recente do livro apagar essa variedade que caracteriza a realidade lingüística francesa e a representação das línguas ditas regionais reafirma um desejo que, contrariamente à tendência planetária atual, aponta para o fechamento da nação. Como discutimos no segundo capítulo, um dos efeitos da globalização é justamente a localização, ou seja, a necessidade de se assegurar a localidade, de se assegurar o nacional, a tradição, face ao medo da perda de identidade que o movimento unificador da globalização engendraria. LD1, como uma mostra dessa tendência, evolui não para a abertura à diversidade, mas para o fechamento da nação, para sua singularização: ele redescobriria uma identidade étnica (do grego *éthnos*, “nação”) calcada, entre outros, na língua vista como um todo, ou na falsa noção de língua comum. LD3 é também mostra dessa tendência ao estabelecer a língua francesa, assim como suas variantes coloquiais e formais, como língua da França, estritamente.

Já LD2, que, no plano da representação do território⁶¹, sai das fronteiras da França a fim de mostrar o mundo francófono, o qual, no entanto, se encontra sempre sob a influência direta da França, não deixa de representar a língua francesa como a *língua da França que se*

⁶¹ Como discutimos na seção “Representações do espaço geográfico”, presente neste capítulo.

globaliza, da França que se estende pelo mundo, ao menos é esse um dos efeitos de sentido para o qual o excerto abaixo, que trata da francofonia, aponta:

E18 (LD2,p. 68)
LA FRANCOFONIE

Le français est la deuxième langue étrangère enseignée après l'anglais. Il est parlé dans 37 pays et on estime que 120 millions de personnes sont francophones. Le français est parlé sur les cinq continents : en Afrique dans une vingtaine de pays ainsi qu'au Maghreb, en Amérique du Nord : au Québec et en Louisiane, en Europe : en Suisse, en Belgique, mais aussi en Guyane, en Nouvelle-Calédonie et dans l'Océan Indien.⁶²

O texto visa não somente a explicar o que é o movimento da francofonia (países que falam francês), mas, principalmente, a estabelecer o estatuto da língua francesa no mundo, seu lugar no ranking das línguas mais importantes. Para tanto, explicita, já de início, que o francês é a segunda língua mais ensinada depois do inglês e que ele é falado em todos os cinco continentes, sendo que, na Europa, a Suíça e a Bélgica seriam francófonas. O leitor atento certamente observará que o livro, ainda que produzido na França, não a apresenta como país francófono. No entanto, segundo o site oficial internacional da francofonia (www.francophonie.org), a França é um dos 51 membros, desde 1970, que compõem o grupo. A ausência de sua citação em meio aos demais países francófonos provoca o efeito de sentido de que a França não é exatamente um país francófono, mas, sim, que os países francófonos são falantes da língua *da* França. Ou seja, tem-se ainda a idéia de pureza, origem e identidade relacionada ao francês da França, ou, melhor dizendo, à norma padrão legitimada na França. A

⁶² “A FRANCOFONIA

O francês é a segunda língua estrangeira ensinada depois do inglês. Ele é falado em 37 países e estima-se que 120 milhões de pessoas são francófonas. O francês é falado em cinco continentes: na África, em uns vinte países assim como no Magreb; na América do Norte, no Quebec e na Louisiana; na Europa, na Suíça, na Bélgica; mas também na Guiana, na Nouvelle-Calédonie e no Oceano Índico.” (tradução nossa)

França seria o pressuposto da francofonia e da língua francesa (imaginada como *uma*), ao redor da qual os outros países francófonos se encontrariam.

Um outro aspecto que merece atenção, referente à abordagem de língua pertinente aos três livros didáticos, são os recorrentes exercícios de fonética. Sobre eles, afirma LD3:

E19 (LD3, p. 4)

Des exercices de répétition et de petits amusements sonores figurent également dans le livre. Ceux-ci permettent de travailler un son particulier ou deux sons mis en opposition. Ils peuvent être appris par coeur et servir d'exercice de prononciation ou tout simplement d'activité ludique.⁶³

Através dessa preocupação, comum no ensino de línguas estrangeiras, em ensinar ao aluno a pronúncia que seria a correta, a legítima, observa-se igualmente o desejo de fechamento da nação. Isso porque não é possível falar em pronúncia correta, homogênea, se se acredita que a língua está sujeita a variação. Esses exercícios de fonética, no entanto, não parecem ser concebidos como acessórios, mas como essenciais, uma vez que o aluno deve não só praticá-lo, mas repeti-lo (cf. “exercices de répétition”) e, até mesmo, decorá-lo (cf. “peuvent être appris par coeur”), num esforço que Mey (1998: 75) classifica como “verdadeiro esforço sísifício, que em 99% dos casos é infrutífero”. O aluno é *treinado*, num estilo behaviorista ‘estímulo, resposta, reforço’⁶⁴, a fim de que atinja a perfeição de pronúncia na outra língua, como se tal realidade fosse possível ou, pelo menos, fundamental no que concerne ao aprendizado de uma língua estrangeira.

⁶³ “Exercícios de repetição e pequenos jogos sonoros se encontram igualmente no livro. Eles permitem o trabalho com um som particular ou dois sons colocados em oposição. Eles podem ser decorados, servindo de exercícios de pronúncia, ou simplesmente de atividade lúdica.” (tradução nossa)

⁶⁴ Como afirma LD3, p. 3, trata-se de um “entraînement à la phonétique”, ou seja, treinamento em fonética.

Dessa forma, assim como discutimos a respeito dos exercícios puramente estruturais ou de memorização de frases feitas, que são em tese importantes para a comunicação, os exercícios de fonética fazem também com que o aprendizado da língua estrangeira se apresente como não-historicizante para o aluno, uma vez que a ele cabe a pura reprodução cuja motivação se encontra na sonoridade como um fim em si mesma (cf. “servir d’exercice de prononciation”) ou em uma brincadeira (cf. “tout simplement d’activité ludique”). O exercício de fonética como atividade lúdica pode apontar para a necessidade de se fazer da aprendizagem da língua estrangeira algo prazeroso para o aluno, assim como para a possibilidade, a cargo do professor, de se dar menos importância a esses exercícios.

Por fim, é possível afirmar, ainda, que, por meio desses exercícios, *o sotaque* de prestígio, aquele sempre presente nas gravações, é confundido com *a língua* ou identificado como sendo ela própria.

De um modo geral, pode-se concluir que a representação de língua que perpassa os livros didáticos analisados assegura a constituição da sociedade imaginada como nação, quer pela representação de uma língua única, a variante padrão, que Mey (1998: 80) define como “virtualmente inexistente, (...) falada, na melhor das hipóteses, por muito poucos da população de um país”, quer pela representação de níveis diferentes de linguagem (linguagem formal, linguagem informal) que, no entanto, se prenderiam ao território francês. Línguas minoritárias, que existem em território francês, praticamente não são representadas nem citadas (à exceção de LD2, que cita, quando apresenta algumas regiões da França (p. 38), a existência de línguas regionais e as nomeia por região onde se encontram) e o inglês, cujo status de língua da globalização o faz inserir-se em todos os recantos do planeta, não parece influenciar a língua francesa, uma vez que praticamente não há a ocorrência, nos livros, de termos dessa língua. A

exceção se encontra no texto da página 88-89 de LD3 (transcrito e comentado neste capítulo na seção “Representações do povo francófono ou francês”, E12), onde se encontram expressões como “the must” e “walkman”. Pode-se dizer que os termos em inglês afirmam a presença da globalização, assim como (contrariamente) sugerem que esses anglicismos (sobretudo referentes ao universo dos jovens) podem ser simplesmente passageiros, como foi discutido anteriormente.

3.3. Considerações finais: a cultura, a nação e o movimento da globalização na discursividade dos livros didáticos de FLE

A cultura, como pôde ser observado por meio das análises anteriores, aponta para uma totalidade, sendo, assim, *a* cultura francesa, e não uma cultura ou culturas que se reconstruem na história e que são em si mesmas heterogêneas. A nação, seguindo essa tendência, é a representação do *um*, que termina na *fronteira*, o que sugere que mais do que uma divisão política, ela seria o local onde se *defronta* com a alteridade.

O movimento histórico que caracteriza os nossos dias, ou seja, a globalização, se inscreve nos livros didáticos de quatro formas principais que, no entanto, não passam diretamente pelas características centrais da globalização, tais como “interconexão dos povos do mundo”, “compressão espaço-tempo”, “internacionalização do capital”, tudo o que resulta no enfraquecimento dos Estados-nação e que vai contra a concepção de nação francesa para a qual os livros apontam.

Conforme pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, dos quais somos partidários, não há produção discursiva que seja a representação objetiva da realidade ou total

expressão de intencionalidades do falante, revelando, assim, um *domínio consciente* que ele teria *sobre* a linguagem. Toda produção discursiva se liga ao momento histórico, que constitui suas condições de produção, faz parte de uma formação discursiva e das ideologias que a atravessam, determinando, assim, “o que pode e deve ser dito”, e não escapa das relações de poder em jogo na sociedade, que legitimam um discurso e anulam outro. Assim sendo, ainda que a globalização e seus efeitos diretos se esquivem da representação da nação e da cultura nos livros didáticos, vistas geralmente como totalidades intocadas por influências externas, ela se inscreve, mesmo assim, nos livros, porém, às avessas ou por denegação. O saber de poder (o livro didático), ao ignorar os efeitos da globalização sobre o plano cultural (o que ocorre sobretudo em LD1 e LD3), visando, assim, a instituir uma nação homogeneamente constituída pela língua, povo, história e geografia, revela não a ausência da globalização das realidades vividas na França, mas um desejo de assegurar o que seria nacional, a tradição, face à, cada dia mais comum, aculturação, ocidentalização (Latouche, 1994) ou americanização (Santos (2), 2002) do mundo.

Assim, como afirmado, a inscrição da globalização se dá de quatro maneiras, as quais passam, contrariamente, pela manifestação de um desejo de fechamento da nação, da identidade. Essas quatro maneiras dizem respeito: 1) ao já comentado temor que a globalização provoca, o que tem como efeito o reforço da identidade, sua recriação, que é entendida, no entanto, como simples valorização da cultura fundada na tradição⁶⁵; 2) ao reconhecimento,

⁶⁵ A idéia de que é em momentos de mudanças que se reafirmam mais fortemente as raízes, a origem que funda a identidade, tida como unitária, também é expressa num comentário de Yaguello (1998:117) sobre a língua francesa em Louisiana, nos Estados Unidos: “Nous sommes fiers de la langue française et nous voulons la conserver”. Quand les gens se sentent obligés de proclamer qu’ils sont fiers de leur langue, il y a des raisons de s’inquiéter pour la langue en question. Le français est comdamné en Louisiane et la fierté vient trop tard. Est-ce qu’on entend jamais un Américain se proclamer fier de la langue anglaise?” (“Nós temos orgulho da língua francesa”. Quando as pessoas se sentem obrigadas a proclamar seu orgulho pela língua, há razões para se preocupar pela língua em

ainda que em poucos momentos, de mudanças na cultura em função da interconexão do mundo atual, como por exemplo, a mudança de certos hábitos (alimentares, de consumo, de lazer) e as mudanças lingüísticas (que marcam a influência da língua inglesa), que são, no entanto, atribuídas unicamente aos jovens, pessoas que, segundo o livro, “gostam de marcar sua diferença”, informação que sugere que suas escolhas são intencionais e temporárias, e não simplesmente motivadas pelo momento histórico em que vivem; 3) à representação (em LD2) do além-França, de outros países francófonos, vistos unicamente, no entanto, como exóticos ou turísticos, o que sugere uma globalização centrada na França; 4) ao destaque que é dado, por LD2, às multinacionais, instituições centrais de poder na globalização, segundo teorias discutidas no segundo capítulo.

A representação de multinacionais que é realizada em LD2 se efetua nas seções do livro relativas ao aprendizado da cultura (“civilisation”) francesa. A primeira dessas representações se dá logo de início, na lição 0 (introdutória), p. 9. Nela, observam-se fotos de diversos países do mundo, os quais o aluno deve identificar, como primeira atividade. A identificação se dá não pela paisagem retratada, mas pela língua de cada país que se encontra expressa nas fotos. É possível reconhecer, assim, um país do Magreb, a Inglaterra ou os Estados Unidos, a Alemanha, o Japão ou a China, a Grécia e a Itália. A França também é retratada, mas por uma de suas imagens internacionalmente conhecidas, ou seja, pelo Café des Deux Magots, em Paris. Se, em princípio, essas imagens parecem desconectadas entre si, um exame mais atento revela que a imagem de cada país o liga à França, o que se dá por meio da retratação de indústrias multinacionais de origem francesa. Assim, tem-se a representação, nas fotos dos países, da

questão. O francês está condenado na Louisiana e o orgulho vem muito tarde. Será que nós escutamos alguma vez um americano se proclamar orgulhoso pela língua inglesa?” – tradução nossa)

Peugeot, da Yoplait e de modos franceses, como a visitação de Cafés e o consumo de crepes (estabelecimentos “Salon café de Paris” e “Crêpes de France”).

O outro momento em que se destacam as multinacionais se encontra nas páginas 52-53, unidade 3 do mesmo livro (LD2). Nelas, encontra-se uma tarefa para o aluno denominada “Teste: você conhece a França?”. Entre fotos de artistas famosos e grandes estadistas (De Gaulle, Mitterrand e Chirac), encontram-se algumas marcas, tais como Lacoste, Renault, Chanel, revista Elle, bolsas Vuitton, Club Med e Lancôme.

Um dos efeitos de sentido da representação da cultura francesa por meio de marcas de indústrias de origem francesa (o que ocorre unicamente em LD2) que, em boa parte, já são hoje internacionais (multinacionais), é a de que a França participa ativamente da globalização, na acepção de que ela estaria “exportando-se” para boa parte do mundo, mas não recebendo, em contrapartida, influência dele, mesmo que ele, esse outro, esteja dentro de suas próprias fronteiras, o que pode ser afirmado em virtude da ausência de referência a marcas de origem não francesa mas que já fazem parte do mundo em geral, como, a título de exemplo, Coca-cola, Mac Donald’s, Nestlé ou Ford.

Outro efeito de sentido de tal representação, que decorre deste primeiro, é que a França tem uma estrutura política e econômica forte e tem tecnologia própria para a produção de carros, além de ter um povo que aprecia perfumes, cosméticos, bolsas, enfim, artigos de moda. Esse efeito de que a França é estruturada política, econômica e tecnologicamente contrasta com a representação que se faz de outros países francófonos ou dos departamentos ultra-marinhos, como já discutimos anteriormente.

Vale observar, ainda, que a globalização se inscreve nessas representações por meio do espaço que é cedido à representação de bens que são, em grande parte, consumíveis. A

ideologia do consumo, como discutimos neste capítulo, é parte do momento histórico em que vivemos, que transforma cidadãos, com direitos e deveres junto a um Estado, em consumidores, em escala internacional. Esse consumo, no entanto, não está efetivamente ao alcance de todos, sobretudo no referente aos bens representados na última atividade comentada acima (LD2, p.52-53), que, ao menos no Brasil, restringem-se a uma elite econômica. No entanto, é construída a imagem de um país onde é possível, de modo generalizado, aceder a esses bens, o que pode provocar o desejo do aluno de FLE. Eis o que buscaremos observar, dentre outros, no capítulo seguinte.

Pode-se concluir que a globalização se efetua nos livros didáticos quer por denegação (o livro tenta negar sua presença, afirmando o *um* homogêneo e centralizador da nação, o que ocorre sobretudo em LD1 e LD3, quando se interpretam os indícios da globalização como passageiros), quer por um certo efeito de que a França se globaliza, influencia outros países por meio de suas indústrias, mas, inversamente, não sofre influências externas (o que se pode observar em LD2).

IV

Imagens de alunos de FLE sobre a cultura francesa

“Embora corajoso e heróico, como mostra o desenrolar de nossa História, o brasileiro é bom e cordial. Assim, procura resolver pacificamente seus problemas. (...) Foram o amor e a bondade que

*levaram os brasileiros a conseguir a
Abolição da Escravatura.”*

Livro didático de OSPB – Groth, 1978.

Na busca por entender quais poderiam ser os efeitos das representações dos livros didáticos de FLE sobre os alunos, entrevistamos cerca de trinta alunos de francês do Centro de Estudos de Línguas (CEL) de Mogi Mirim e de Campinas (SP). A faixa etária dos alunos entrevistados varia entre 15 e 18 anos. Todos eles são alunos do ensino público, requisito básico para os interessados em cursar línguas estrangeiras através deste Projeto mantido pelo Estado de São Paulo há mais de 15 anos. Os cursos não são obrigatórios e têm a duração total de três anos, divididos em 6 estágios. Entrevistamos uma classe de terceiro estágio, uma de quarto e outra de quinto. Normalmente, as classes são pouco numerosas, em vista da evasão escolar e de os cursos não serem obrigatórios, o que tem provocado o fechamento de alguns CEL por parte do governo estadual, como ocorreu por alguns meses com o CEL de Mogi Mirim.

A realização dessas entrevistas se deu há aproximadamente três anos, momento em que desenvolvia uma pesquisa de iniciação científica, sob a orientação da Prof. Dra. Maria José Coracini, intitulada “Estereótipos e Construção do Imaginário nos livros didáticos de FLE”. Ainda que já fosse, então, nossa preocupação a representação cultural, defendíamos que ela deveria se dar nos termos dos estudos da antropologia ou sociologia, que estabelecem, sobretudo em seus primórdios, as culturas como totalidades. Acreditamos, hoje, sobretudo em vista da globalização que vivemos e dos movimentos migratórios em direção aos países do Primeiro Mundo, que a cultura, a história e a identidade têm de ser pensadas segundo as

perspectivas de Bhabha, Hall e Bauman, dentre outros, cujas posições apresentamos nos capítulos um e dois.

Se, no momento da análise da discursividade dos livros didáticos de FLE, as representações culturais concernentes à França diziam respeito a imagens que os franceses têm de si próprios ou que buscariam construir no estrangeiro sobre si próprios (uma vez que os materiais são produzidos na França) e que, muitas vezes, como pudemos observar, colaboram para a construção de estereótipos ou para uma visão de França e francês bem definida por características que seriam intrínsecas a eles e não partilhadas com países além-fronteiras (o que poderíamos denominar de auto-estereótipos), nas transcrições das entrevistas, a seguir, deparamo-nos com um imaginário⁶⁶ outro, uma vez que se trata do imaginário do aluno de FLE, que vive a realidade brasileira, distante da França e que encontra, como principal fonte de conhecimento sobre esse país, o livro didático (imaginário que podemos denominar, assim, de hetero-estereótipos). Mesmo o discurso do professor, com o qual o aluno também está em contato, não deixa de ser fortemente influenciado/formado pelos livros didáticos (e pelo desejo do outro que ele pode acarretar), visto que, como também afirma Zarate (1995), poucas vezes o professor de francês, sobretudo o da rede estadual, tem a oportunidade de viajar ou viver na

⁶⁶ Segundo Pêcheux (*apud* Ghiraldelo, 2002:31) a noção de imaginário pode ser definida como um jogo de imagens estabelecidas por um feixe de relações, também imaginárias, entre enunciador e enunciatário(s), na materialização dos discursos. A possibilidade desse jogo de imagens entre os sujeitos do discurso é pressuposta pelos esquecimentos 1 e 2, determinados por Pêcheux, por meio dos quais o sujeito opera (ou se dá como tal, ou seja, como sujeito). Esses esquecimentos funcionam num nível inconsciente, ideológico, fazendo o sujeito “aceitar” certa seqüência lingüística e “recusar” outra (proveniente de outra formação discursiva), produzindo assim determinados efeitos de sentido (esquecimento nº 1), assim como funcionam num nível (falsamente) consciente, por meio do qual o sujeito acredita, por um lado, ser o seu discurso o reflexo da realidade, de forma que suas palavras transmitiriam todo conhecimento sobre o mundo de forma objetiva e transparente e, por outro, que ele é senhor de suas palavras, fonte de seu dizer (esquecimento nº 2) (Brandão, 1998-b: 41). O imaginário, assim, nunca seria a representação da *realidade*, o conjunto de conhecimentos objetivos sobre o mundo, mas sempre jogo de imagens, instituído por imagens que inconscientemente aceitamos ou recusamos, provocando, assim, *efeitos* de sentido, mas que nos parecem como *a verdade* sobre determinado assunto, pelo fato de sermos constituídos pela crença de que tanto a linguagem é transparente quanto de que todo ser é centrado pela razão que tudo desvenda.

França ou em outro país francófono e, assim, conhecer de forma mais ampla as realidades do país (ou países) cuja língua ensina.

Os nossos entrevistados, alunos que não são, em grande parte, *extraterritoriais* (segundo designação de Bauman, 1999, discutida no segundo capítulo) a ponto de poder *interagir* com esse outro cuja língua aprendem, revelarão, em suas respostas, não só a internalização do discurso positivo dos livros didáticos, mas também o confronto, a nível inconsciente, com esse outro, de outra comunidade lingüística, de outro continente, confronto que provoca, segundo ressalta Revuz (1998: 228), um avanço “em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem (...), [o que provoca nosso] próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver”. Assim sendo, aprender uma língua estrangeira, mais do que dominar um código a serviço da comunicação, seria poder *ver a si mesmo* com outros olhos, poder contestar aquilo que se tinha como verdade absoluta. O aluno, assim, faz mais do que expressar nas entrevistas o que ele acredita ser o outro; o aluno expressa seu próprio estranhamento causado pelo contato com o outro, com o diferente; ele expressa seu próprio conflito identitário, uma vez que acreditamos que a identidade está sempre em construção e que sua imagem, portanto, como algo fixo e pré-dado, é ilusória. Ou, como afirma Coracini (2003: 205), “falar do outro é falar de si: a comparação implícita está sempre presente”.

Transcrevemos e analisamos, a seguir, algumas respostas às perguntas colocadas e realizamos, no final do capítulo, um comentário geral a respeito das impressões dos alunos. O livro utilizado nos CEL era o *Nouveau Sans Frontières*, de cuja discursividade tratamos no capítulo anterior (trata-se de LD1).

4.1. Imagens dos alunos sobre a língua francesa

A primeira pergunta colocada aos alunos foi “Você gosta de estudar francês? Por quê?”

. Eis uma das respostas:

D) “Sim porque é uma língua muito bonita e porque é mais uma língua em meu curriculum apesar de não ser tão pedida.”

Pode-se afirmar que o enunciado I aponta, em primeiro lugar, para um imaginário mais geral a respeito do trabalho, aquele que diz que “é vitorioso, consegue um bom trabalho, fica rico aquele que estuda”, ignorando-se, assim, problemas maiores de ordem econômica e política que interferem mais diretamente na conquista de um emprego (como discutimos acerca das multinacionais, no capítulo 2) e aponta também para um outro imaginário mais específico em relação ao trabalho em nossos dias, ou seja, o de que é importante aprender línguas estrangeiras para se estar bem profissionalmente no mundo que se globaliza. Oito respostas apontam para uma visão utilitarista da língua estrangeira, destacada como algo importante na conquista de um futuro emprego, como sugere o trecho “é mais uma língua em meu curriculum”.

Além disso, a maioria das respostas, assim como a citada acima, teve como justificativa do gosto pelo estudo da língua francesa a beleza que lhe seria inerente (cf. “é uma língua muito bonita”). Mas como entender o que seria a beleza de uma língua, ou o padrão que estabelece que uma língua é *feia* e outra *bonita*?

Os padrões de beleza, historicamente, não são um dado *a priori*, uma simples verificação da realidade⁶⁷, mas são sempre construídos no âmbito social, variando, assim, a

⁶⁷ Uma vez que partimos do pressuposto que não é possível haver “verificação objetiva da realidade”, mas sempre visões parciais, perpassadas por uma linguagem que não é um instrumento transparente de comunicação, mas

cada momento histórico-social. No concernente à língua, esse dado é relevante pois, a partir dele, podemos afirmar que o aluno de FLE acredita ser o francês uma “bela língua” porque no nosso momento histórico-social, e, precisamente, no livro didático de FLE com o qual os alunos estudam, a língua francesa, por um lado, está associada a falantes que se constituem como um povo belo, refinado, chique e que mantém uma constituição homogênea e, por outro lado, ela é uma língua representada como um sistema estruturado, organizado, que não convive com dialetos, com variantes ou com gírias, como, contrariamente, é o caso da língua do aluno.

A representação da língua francesa nos materiais didáticos, como pudemos observar no capítulo anterior, não foge a um desejo de asseguramento da língua “bela e pura”, que é, no entanto, abstração das realidades que envolvem qualquer língua. No entanto, exaltações ufanistas relativas à beleza da língua que deve ser conservada não deixam de estar presentes igualmente no Brasil, o que se pode observar pela literatura, pela mídia ou por eventos da política brasileira. Quanto à literatura, a fase romântica é a mais representativa do esforço em se criar uma “língua brasileira”, identificada com o falar simples do índio e do sertanejo, que são figuras-chave no mito de origem do Brasil. Foi José de Alencar certamente o maior representante deste esforço, como lembra Gnerre (1998: 17). O Romantismo, não por acaso, se estabeleceu como movimento literário durante o século em que o Brasil se viu independente de Portugal, de forma que fazia parte de seus objetivos *criar* uma identidade brasileira, o que passava também pela criação de uma língua nacional. Em outros momentos literários, observa-se igualmente preocupação em cantar as belezas da língua, como o fez, a título de exemplo,

ideológico (como já comentado na nota 1 deste capítulo), acreditamos que há sempre construção (e não reflexo) da realidade.

Olavo Bilac, em sua obra que é fortemente patriótica⁶⁸. No referente à comunicação de massa (à mídia), a tendência ao protecionismo do idioma também se apresenta, o que pode, a título de exemplo, ser observado pela reportagem de capa da revista “Ensino Superior” (ano 6, nº 62, novembro de 2003, ed. Segmento), que tem como manchete: “Meu rico e maltratado português – os estudantes só descobrem a necessidade de reaprender a língua na universidade, sob a pressão das circunstâncias” (grifos nossos). Tem-se aqui a imagem da língua “rica” (primeiro grifo) e a idéia de que quem não se comunica no português padrão, na norma que é fortemente imaginária, na verdade, não sabe se comunicar em português (segundo grifo). Por fim, quanto à política, podemos citar o projeto de lei (nº. 1.676/99) de autoria do então deputado federal Aldo Rebelo (PC do B – SP), que tinha por objetivo principal a defesa da língua portuguesa da influência (sentida como maléfica) da língua inglesa. Vale lembrar que o projeto previa a substituição dos termos da língua inglesa por termos da língua portuguesa, assim como a aplicação de multas a quem utilizasse, em território brasileiro, termos do inglês em meio à comunicação em português.

Diferentemente, porém, do imaginário que o aluno de FLE constrói a respeito da língua francesa, imaginário veiculado pelo livro didático que transmite fortemente a idéia de uma língua homogênea, o imaginário do aluno em relação a sua língua materna, ainda que ele se construa também pela influência dos meios acima discutidos, que buscam assegurar *uma* língua legítima, passa pelo conhecimento de que a sua língua varia, está sujeita a gírias, a regionalismos, a influências externas a ela, dentre outros fatores, que são entendidos, por uma

⁶⁸ Olavo Bilac escreveu o poema “Língua Portuguesa”, cuja primeira estrofe lembramos: “Última flor do Lácio, inculta e bela,/ És, a um tempo, esplendor e sepultura; / Ouro nativo, que, na ganga impura,/ A bruta mina entre os cascalhos vela...”

ideologia que busca assegurar o *tradicional* referente à nação, como negativos. A língua francesa pareceria, assim, como mais bela e pura que a sua língua, que a língua do aluno.

Outro fator que justifica a suposta “beleza” da língua francesa pode ser encontrado nas afirmações de Revuz (*op.cit.*:222) a respeito do primeiro contato do aluno com a sonoridade da língua estrangeira que começa a aprender. Afirma a autora que o estranhamento causado pela língua estrangeira ou a distância em relação à língua materna que se torna necessária no aprendizado da língua estrangeira, pode resultar em fonte de prazer para uns, o que sugere a maioria das respostas à questão 1, e de ansiedade para outros. Para uns, a nova sonoridade, a nova língua, pode ser vivenciada como uma atividade prazerosa, e, para outros, como uma recusa diante do diferente, uma recusa de distanciamento em relação à língua materna.

Assim sendo, as justificativas de grande parte dos alunos, de que gostam da língua francesa porque ela é bonita, resultariam de uma associação da língua às representações da França e de seu povo efetuadas sobretudo pelo livro didático; resultariam também de uma visão de língua estruturada e organizada, imagem também subjacente ao livro didático, e, ainda, de um *prazer* que o aluno sente ao entrar em contato com uma nova sonoridade e discursividade, em certo sentido libertadoras, uma vez que não carregam os interditos, os recalques e as falhas na estrutura, que deveria ser pura e lógica⁶⁹, da língua materna. Como lembra Coracini (2003: 200), “a língua do outro pode tanto provocar temores, e, portanto, bloqueio psicológico que se manifesta em situação de aprendizagem de uma ou de várias línguas estrangeiras, como provocar prazer, e, portanto, um desejo muito grande de aprender qualquer língua ou uma certa língua com a qual nos identificamos.”

⁶⁹ Acreditamos que não é possível haver uma língua pura e lógica, aquela que não se sujeitaria a exceções ou formas de expressão outras que não as estabelecidas pelas regras da gramática normativa.

A resposta seguinte, à mesma pergunta (“Você gosta de estudar francês? Por quê?”), vai ao encontro da resposta anterior, ainda que o aluno não tenha respondido o que lhe atraía especificamente na língua francesa. Mesmo assim, tal resposta aponta para o fascínio pelo outro (como se verifica na passagem “me adapto a outro modo de vida”, ou seja, constituo-me pelo outro, encontro uma nova maneira de ser), pela nova discursividade como fonte de prazer e ressalta igualmente a ideologia que comentamos a respeito do trabalho (aprender línguas estrangeiras é importante porque “enriqueço meu grau curricular”).

II) “Sim, eu gosto porque aprendo sobre novas culturas, me adapto a outro modo de vida, enriqueço meu grau curricular no campo das línguas, etc.”

Não houve, dentre as respostas dos alunos à pergunta 1, nenhuma negativa; ou seja, nenhum aluno afirmou que não gostava de estudar francês (vale lembrar que o curso de francês não é obrigatório para os alunos entrevistados, que, em princípio, se matriculam e continuam o curso por vontade própria).

4.2. Imagens dos alunos sobre a França e os franceses

A segunda pergunta colocada foi “Quais são suas impressões a respeito da França?”.

Transcrevemos, a seguir, quatro respostas representativas da maioria.

I) “Um país que oferece muitas vantagens, principalmente em assuntos ligados a todo tipo de arte.”

II) “Geralmente o que me vem à cabeça quando eu penso nesse país são: roupas muito finas, restaurantes muito finos, lugares, praças muito interessantes e bonitas. Com certeza é o país com os lugares mais lindos do mundo.”

III) “Eu admiro muito os costumes, a evolução na moda, as artes, a beleza da língua, tudo enfim.”

Assim como pudemos observar no referente às impressões do aluno sobre a língua francesa, as representações em torno da França versam sobretudo sobre o conceito de “beleza” (cf. “arte”- I, “lugares finos e lindos”- II, “moda, arte”- III). A França teria belas praças, jardins e restaurantes a serem freqüentados, imagens provenientes, possivelmente, da numerosa retratação dos jardins e praças parisienses realizada pelo livro didático. O aluno vê na França, ainda, um “país que oferece vantagens” (cf. I), um país que é, portanto, suficientemente bem organizado a fim de poder oferecer a seus cidadãos um bom emprego, uma boa qualidade de vida, lazeres, dentre outros, o que o país do aluno parece não oferecer (o aluno relata sobre o outro aquilo que causa nele estranhamento, que é diferente, como discutimos anteriormente, apoiados em Revuz (1998) e Coracini (2003). Eis porque o aluno “admira muito” (cf. III) esse país, admira “tudo, enfim” (cf. III).

Pode-se afirmar que não só esta última resposta (III) exprime uma admiração incondicional por aquilo que o aluno acredita ser a França, como também as outras respostas exprimem esse sentimento, porém, de modo implícito. Isso porque a França, para o aluno, não aparece como um país que tem diversas realidades (aspectos como clima, território, economia, história, política, dentre outros, poderiam ter sido citados nas respostas) mas como país da arte, da moda e da beleza, ou seja, país que corresponde, por um lado, a uma imagem de beleza (turística) veiculada pelo livro didático, e, por outro, a uma imagem internacional da França como país da alta costura, dos melhores perfumes e da arte. País idílico, a França parece, ao aluno, poder proporcionar a seu povo, na verdade, nada menos que *prazeres irrestritos*,

imaginário de tal maneira forte no aluno que seus comentários resultam em grande admiração do país.

A resposta seguinte relata, em linhas gerais, impressões semelhantes às anteriores sobre a França. Lembra ainda seu caráter de país desenvolvido e as implicações desta caracterização na formação do imaginário do aluno:

IV) “Como todo país desenvolvido, a França passa a impressão de ser um país limpo, com muito policiamento e muita conscientização populacional, além de ser um país com muitos lugares lindos e históricos.”

País desenvolvido que é, a França não parece enfrentar os problemas que fazem parte do cotidiano da sociedade (*sub-desenvolvida, em vias de desenvolvimento ou emergente*, respectivamente as últimas nomenclaturas oficiais, que não deixam de indicar gradualmente um eufemismo) na qual vive o aluno, na qual ele se constitui como sujeito. A França, desta maneira, não sofre com a violência (pois é um “país com muito policiamento”) e tem uma população “conscientizada” (diferentemente da sua, sobre a qual se afirma freqüentemente *não ter memória*).

O aluno associa a França a um imaginário que ele detém a respeito do que seja um país classificado como desenvolvido (IV – “como todo país desenvolvido”), imaginário esse que passa pela idéia de que lá se encontra tudo o que aqui, num país subdesenvolvido, não há, e pela idéia de que o desenvolvimento de países como a França exprime um estágio avançado de civilização, mais do que de cultura.

Ou seja, pode-se afirmar que tal resposta aponta tanto para um imaginário mais amplo sobre o Primeiro Mundo quanto para a representação cultural realizada pelos livros didáticos e identificada como “civilização”. Uma das mais clássicas obras a respeito da civilização é o livro

“O Mal-Estar na Civilização”, de Freud ([1932] 1997). A abordagem do tema guarda semelhanças, como observaremos a seguir, com a descrição do aluno em relação ao que ele acredita ser a França.

Freud, num momento em que aponta para a idéia de um sujeito que se encontra além da tensão consciente/inconsciente, sendo assim um ser formado no social, associa a Civilização⁷⁰ a um sentimento de “mal-estar” por ela provocado (sentimento necessário, no entanto, para a contenção dos instintos maléficos do homem, por meio do recalque que impossibilita a liberdade total⁷¹). Segundo o autor, a civilização estaria baseada em características como o culto à beleza, à limpeza e à ordem, que não teriam qualquer valor prático ou lucrativo, mas que ninguém pensaria relegar a segundo plano. Afirma que “os benefícios da ordem são incontestáveis. Ela capacita os homens a utilizarem o espaço e o tempo para seu melhor proveito” (*op.cit.*:46) e que “a sujeira de qualquer espécie nos parece incompatível com a civilização”(*op.cit.*:47).

Para o aluno, a França aparece como o ideal da civilização, uma vez que esse país tem como preocupações, ou, mais precisamente, realizações, a ordem (cf . IV: “muito policiamento”), a beleza (cf. IV: “lugares lindos e históricos”) e a limpeza (cf. IV: “país limpo”), que não só pareciam a Freud, em seu conjunto, como algo sem valor prático, como, podemos dizer, não dizem respeito às diversas realidades pertinentes às comunidades

⁷⁰ Tradução do termo alemão “Kultur”, segundo opção do tradutor José Octávio de Abreu.

⁷¹ Segundo Freud, o homem é naturalmente mau: “Os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que podem, no máximo, defender-se quando atacadas (...). Em consequência dessa hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração. O interesse pelo trabalho em comum não a manteria unida; as paixões instintivas são mais fortes que os interesses razoáveis. A civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos (...) daí o emprego de métodos destinados a incitar as pessoas a identificações, (...) [tais como] o mandamento ideal de amar ao próximo como a si mesmo.” (Freud,[1932] 1997: 68)

estabelecidas em Estados-nação, o que o aluno, em sua atitude de admiração pela outra comunidade que lhe parece perfeita, não cogita.

A terceira pergunta colocada aos alunos dizia respeito ao povo francês: “Quais são suas impressões a respeito dos franceses? Como você vê o povo francês?”. Transcrevemos a seguir algumas respostas.

I) “Eles têm um padrão de vida mais elevado que no Brasil, lá dificilmente há desemprego e o nível escolar melhora a sua condição de vida.”

II) “Para manter toda essa beleza que eu conheço da França, os franceses devem ser muito cultos e inteligentes.”

III) “Muito educados com tudo e com todos, muito inteligentes.”

O imaginário dos alunos a respeito dos franceses ressalta, mesmo que nem sempre de forma explícita, uma comparação do Brasil em relação à França, que, como já havíamos observado na questão anterior, se mostra de forma desigual em favor desse último país. Assim, a resposta I estabelece uma relação clara entre os dois países e afirma, sobre os franceses, que eles têm uma “melhor condição de vida” pois a França lhes proveria emprego e educação. Essa expectativa que, pode-se afirmar, não diz respeito unicamente à França, mas a países desenvolvidos de modo geral, faz parte de um imaginário brasileiro, que justifica o grande número de emigrações para o Primeiro Mundo. Vale lembrar, no entanto, que essa expectativa positiva dos brasileiros em relação à França, não deixa de ser reforçada pelos livros didáticos de FLE e pelas imagens positivas sobre o país e sua sociedade que eles veiculam. Ou seja, se, por um lado, o aluno acredita que os países desenvolvidos são inegavelmente melhores que nós (os sub-desenvolvidos), por outro lado, o livro didático reforça esse imaginário por meio da representação cultural que empreende.

Na concepção de Backes (2000:138), a expectativa positiva em relação a países do Primeiro Mundo não deixa de ser uma ideologia que perpassa o povo brasileiro. Através de um estudo sobre a identidade brasileira, a autora afirma que a cena originária, ou a origem do povo brasileiro, marca dois traumas: o primeiro seria o fato de ela não se encontrar aqui, mas na Europa, enquanto o segundo seria “o encontro da índia besuntada de vermelho com o português lúbrico que ‘só pensava naquilo’” (*op.cit.*:151), ou seja, o segundo trauma advém da cena do descobrimento, que marca “o corpo a ser desfrutado, gozado” (*op.cit.*:151), que é tanto a índia (o povo nativo) quanto a terra, pela exploração maciça que já se fez dela desde os primeiros contatos. Terra onde todas as liberdades são permitidas, paraíso enfim encontrado, país a ser gozado em liberdade, uma vez que a lei paterna se encontra ausente, na Europa. Essa expectativa positiva que normalmente se tem no Brasil em relação ao Primeiro Mundo, que é reforçada pelos dois traumas originários do país, além da própria representação cultural empreendida pelos livros didáticos, podem ser justificativas das supostas características citadas relacionadas aos franceses, como (cf. I) “padrão de vida elevado”, “bom nível escolar” e “ausência de desemprego”, quando se sabe que o desemprego tem números expressivos na França desde a década de 70.

A resposta a seguir ressalta, ainda, a superioridade (sobre nós mesmos) do povo francês:

IV) “São muito chiques e educados, dando uma impressão de superioridade sobre os outros, por não admitir diferenças étnicas e lingüísticas em seu meio.”

A razão dessa superioridade é a não admissão de “diferenças étnicas e lingüísticas em seu meio”, imagem que aponta igualmente para as representações da França e de sua cultura efetuadas pelos livros didáticos. Como pudemos observar, o povo representado pelos livros

didáticos é composto unicamente pelo francês (um suposto francês típico, tradicional, branco, classe média-alta), de forma que se excluem da representação todos os imigrantes ou franceses descendentes de habitantes das ex-colônias, que formam a sociedade multicultural da França.

Os franceses são superiores, na visão do aluno, porque não convivem com a alteridade, não convivem com outras línguas que influenciariam a pureza da língua francesa (IV – “não admitir diferenças étnicas e lingüísticas”), aspectos que comprovam, mais uma vez, a organização, a *ordem* do país. O brasileiro, contrariamente, não só convive como é proveniente de diversas etnias (o que remete à auto-imagem do brasileiro como *povo mestiço*), aspecto que parece ser sentido como negativo ou inferior pelo aluno.

As respostas abaixo, em princípio, se opõem às qualificações positivas das respostas anteriores. Vejamos:

V) “Eles me parecem um pouco antipáticos e metidos, passando a imagem de superiores. Eles também são chiques revelando o bom gosto que têm pela gastronomia, arte...”

VI) “Pelo pouco contato que eu tive, não deu para tirar conclusões muito precisas, mas acho que eles são um tanto individualistas ou mais rigorosos talvez.”

Se, em princípio, pode-se supor que “antipáticos”, “metidos” e “individualistas” são características que depõem contra o francês, revelando que eles não são unicamente detentores de boas qualidades, logo em seguida a esses adjetivos, os alunos explicam o que pretendem dizer por meio de termos como antipáticos ou individualistas. Na verdade, os franceses seriam antipáticos *pois* passam a idéia de superiores (cf. V) tendo como outras razões dessa superioridade o fato de serem “chiques” e de “terem bom gosto” (cf. V). Da mesma maneira, a resposta VI afirma serem os franceses individualistas, mas, logo em seguida, procede a uma correção: “ou mais rigorosos talvez” (leia-se “mais rigorosos que nós”). Toda imagem negativa

relacionada aos franceses, pelo fato de vir sempre retificada por uma imagem positiva, não seria reveladora de uma forma negativa de ver esse outro, mas sim de um sentimento de auto-proteção em relação àquele que os alunos vêem como superior.

4.3. Auto-imagens dos alunos brasileiros face ao francês

Se, nas respostas às perguntas anteriores sobre os franceses, sua língua e seu país, o aluno já falava grandemente de si próprio ao falar do outro (Coracini, *op. cit.*), a questão seguinte pede que ele compare explicitamente suas diferenças e semelhanças: “Estabeleça uma comparação entre suas concepções a respeito da cultura brasileira e da francesa.”

Transcrevemos algumas respostas.

I) “O brasileiro é um povo solidário (...) acho que pela França que teve uma colônia na África, este poder todo dominou o seu jeito de ver o mundo, pela ganância de querer e conseguir qualquer coisa, não pensa no seu semelhante.”

II) “Os franceses são muito mais patriotas que os brasileiros. Todos os itens socio-econômicos na França são melhores do que no Brasil. Mas na França não existe o calor humano que encontramos no Brasil.”

III) “Os franceses são muito mais típicos que os brasileiros. Eles têm comidas típicas, danças típicas.”

Por meio da confrontação, verifica-se novamente a presença de qualidades positivas atribuídas à França e a seu povo. Os franceses “são patriotas” (cf. II), “típicos” (cf. III), ou seja, são o retrato da *nação* fundada na origem comum e na tradição, e têm “itens sócio-econômicos melhores” (II), ou seja, são a concretização da estrutura, da ordem, da civilização, como já pôde ser observado em respostas analisadas anteriormente. Ao brasileiro, restaria a outra face da

moeda, composta por “curiosidades”⁷² resultantes da tentativa de formar o “um” brasileiro, que é no entanto marcado por uma origem multi-étnica e pela exploração histórica externa. Tais “curiosidades”, visando a fundar um sentimento de *brasilidade*, encontram-se, no caso destas respostas, apoiadas em valores afetivos que seriam tipicamente brasileiros (como a solidariedade), e que, na verdade, funcionam como um fundamento da nação, que se encontra inviabilizada de se instituir por meio de uma origem comum, por meio de uma origem étnica fundadora. Assim sendo, os brasileiros, como um todo, são “solidários” (cf. I) e possuem “calor humano” (cf. II).

Enquanto a França se mostra como a civilização, a estrutura, o Brasil se mostra, pelo contrário, como deficiente de estrutura, *mas detentor de um povo cordial* (como compensação, como percebemos em II – “Mas na França não existe o calor humano que encontramos no Brasil”). A cordialidade, associada a um jeito de ser brasileiro, já se encontrava nas palavras de Sérgio Buarque de Holanda (1999:141):

A hospitalidade e a generosidade, virtudes tão gabadas por estrangeiros que nos visitam, representam, com efeito, um traço definido do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência ancestral dos padrões de convívio humano, informados no meio rural e patriarcal. Seria engano supor que essas virtudes possam significar “boas maneiras”, civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante. Na civilidade há qualquer coisa de coercivo – ela pode exprimir-se por mandamentos e sentenças.

Conforme assinala o autor, o povo brasileiro seria detentor de uma característica positiva, digna de elogios por parte dos estrangeiros que nos visitam, ou seja, a cordialidade. Na “cordialidade”, que seria nossa marca, não há, no entanto, “civilidade”; há sentimento, há um

⁷² Discutimos no primeiro capítulo os processos de construção de um estereótipo, que incluem, segundo Fanon, a visão de que somente os países desenvolvidos, ou as antigas metrópoles têm estrutura, enquanto as antigas colônias

“fundo emotivo”. A civilidade, marcada pela ordem e pela estrutura, tem algo de “coercivo”, na medida em que exige dos cidadãos o cumprimento de “mandamentos” e “sentenças”; dito de outro modo, exige o cumprimento de leis. Segundo essa visão de “brasilidade”, que exclui a civilidade, continuaríamos sendo um país “sem rei, sem lei, sem fé”, tal como os colonizadores teriam *descoberto*, logo nos primeiros contatos com os índios, por intermédio de uma visão etnocentrista⁷³. O apego à idéia de cordialidade, generalizado num todo brasileiro nacional como se coloca, resulta em um auto-estereótipo que funciona na formação imaginária da identidade brasileira.

Na pergunta seguinte, pediu-se ao aluno que dissesse se mudaria de país. “Se você tivesse a oportunidade de mudar de país e ir morar na França, você iria? Explique.” Vejamos algumas respostas.

- I) “Eu iria com certeza porque meu sonho é conhecer a França.”
- II) “Não. Em parte, eu prefiro o calor humano do Brasil.”

A expectativa positiva em relação à França, como esperado, se reafirma nessas respostas. Pode-se notar que, na resposta I, o aluno não só afirma que “iria” como reafirma seu desejo dizendo “com certeza” e, ainda, que esse é seu “sonho”; ou seja, o enunciado do aluno afirma três vezes seu desejo de integrar-se à comunidade francesa. A resposta II, ainda que explicita de início uma rejeição ou negação ao fato de o aluno mudar de país, acaba, no entanto, reafirmando, assim como a resposta anterior, a superioridade da França. Isso porque é afirmado “em parte eu prefiro o calor humano do Brasil”, ou seja, o aluno reconhece que prefere o Brasil,

teriam “curiosidades”.

⁷³ Segundo Bosi (1994:17), a afirmação é de Gândavo (cap.XX), um dos primeiros informantes sistemáticos sobre o Brasil: “[a língua tupi] é mui branda, e a qualquer nação fácil de tomar. (...) carece de três letras, convém a saber,

porém com ressalvas, e justifica essa preferência unicamente por nossa cordialidade, sem mais razões.

As respostas seguintes, por sua vez, reafirmam algo que já se mostrava na resposta I, quando o aluno diz que “seu sonho” é conhecer a França. Vejamos.

III) “Se eu morasse na França, iria querer passear sempre ao entardecer por praças e jardins floridos, essa seria uma razão pela qual eu me mudaria para este país.”

IV) “Iria, porque lá teria condições de realizar todas as vontades que tenho de realizar aqui, tais como estudar, praticar esportes, sair para me divertir à noite, etc.”

Mais do que a imagem de uma França detentora de aspectos unicamente positivos, as respostas apontam para a imagem de uma França *idílica*, local onde todos os sonhos do aluno poderiam ser realizados. As respostas ressaltam as praças e jardins franceses (cf. III) e a possibilidade de estudo, de prática de esportes e de acesso a lazeres (cf. IV), imagens que sugerem a internalização, pelo aluno, do discurso do livro didático, cuja ênfase se encontra nos itens mencionados, sobretudo nas primeiras unidades do livro, como pudemos observar no momento da análise da representação do povo francês. O livro, por meio da retratação que efetua das personagens e seus hábitos, coloca essas atividades como diárias e abertas a todos, o que é certamente falacioso. É interessante observar que a resposta III (“Se eu morasse na França, iria querer passear sempre ao entardecer por praças e jardins floridos, essa seria uma razão pela qual eu me mudaria para este país”) funciona como uma clara paráfrase de uma passagem do livro didático, encontrada na unidade 3, que tinha por objetivo ensinar a correlação de tempos verbais do passado, como o Pretérito Perfeito e o Imperfeito. Essa passagem afirmava: “Quand j’habitais à Paris, **j’allais tous les jours** au jardin du Luxembourg

não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei, e desta maneira vivem desordenadamente sem terem além disso conta, nem peso, nem medido.”

et tous les soirs j'allais au cinéma ou au théâtre.”⁷⁴ (LD1, p.130, grifos do livro). Parece confirmada, assim, a hipótese de que o livro contribui fortemente para a criação dessa atmosfera idílica em relação à França, que, como vimos, é reproduzida nesse discurso do aluno e em outras respostas que observamos anteriormente.

4.4. Imagens dos alunos sobre o livro didático

A última questão pedia ao aluno que opinasse sobre o livro didático em particular, ainda que, como observamos, o aluno já demonstre nas respostas anteriores a formação de um imaginário que tem, como uma de suas bases fortes, o livro didático. Questão: “Qual é sua opinião a respeito dos personagens que ilustram as histórias do livro didático?”. Vejamos três respostas.

I) “Se assemelham à vida real, mas às vezes são um tanto quanto infantis. Mostram o cotidiano dos franceses.”

II) “São personagens com estilos de vida semelhantes, penso eu. Acho que os personagens deste livro retratam bem a maneira dos franceses. Ir a concertos, a maneira de se alimentar, a formalidade, e muitas outras coisas. Até os personagens desenhados no livro são todos muito parecidos, parecem até que fazem parte da mesma família.”

Na opinião do aluno, o livro mostra o francês real e seus hábitos comuns, como a “formalidade” ou “ir a concertos” (cf. II), representações frequentes no livro didático. A resposta I afirma terem os personagens “estilos de vida semelhantes”, o que não parece estranho para o aluno, pois, em seguida, é afirmado que o livro retrata bem “a maneira dos franceses”. A

⁷⁴“Quando eu morava em Paris, eu ia todos os dias ao ‘jardin du Luxembourg’ e todas as noites eu ia ao cinema ou ao teatro.” (tradução nossa).

maneira dos franceses é, portanto, ser semelhantes, partilhar de boas qualidades, ter acesso a um país estruturado, e assim, ser patriota, característica essa que o livro também veicula. Uma vez que eles são semelhantes, eles constituem uma família (cf. III: “fazem parte da mesma família”), um grupo social unido por laços de sangue, por laços de descendência. A França, assim, é construída, no imaginário do aluno, como o perfeito retrato da nação, não só por ele acreditar que os franceses parecem constituir uma família, mas também pelas outras características, até aqui elencadas, que se relacionariam à França e a seu povo, como a estrutura, a civilidade e a língua bela e pura.

4.5. Considerações finais

Como pudemos observar por meio da análise das respostas dos alunos a respeito da França, dos franceses e do livro didático utilizado, as imagens que eles revelam em relação ao outro cuja língua aprendem se dão, sobretudo, através de uma adjetivação: a beleza. O aluno vê a língua como bela, língua cuja sonoridade atrai, língua que se mostra como fonte de prazer pelo contato com o outro ou com a outra comunidade que o aluno deseja. A França também é bela, possui belos jardins, pelas praças; é, enfim, um país estruturado, organizado, que provê a seus cidadãos trabalho, boas condições de vida, diversidade de atividades de lazer. Os franceses, “para manter toda essa beleza da França”, como afirmou um aluno, são um povo chique (ou seja, bonito, elegante), inteligente, rigoroso e frio, revelando, por meio dessas características, seu *talento* para estabelecer a ordem.

Por um lado, esse imaginário é revelador da própria auto-imagem do aluno como membro da comunidade (imaginada) da nação brasileira, cujos estereótipos estão fundados na

cordialidade e no exotismo da natureza. Ele vê no francês e em sua comunidade tudo o que ele não seria ou não teria no Brasil, como a possibilidade da prática de esportes, a variedade de formas de lazer (restaurantes, concertos, visitas a galerias de arte...), a possibilidade de um emprego, enfim, a *estrutura* na sua concepção mais ideal, quase idílica, o retrato perfeito da nação, local de um povo homogêneo, que caminha de mãos dadas e onde não há lugar para o diferente.

Por outro lado, a expressão dessas imagens estereotípicas, que se dão como tal por serem reducionistas e generalizantes, é reveladora não só de um certo sentimento de *inferioridade*⁷⁵ do brasileiro face ao europeu ou a imagem do colono face ao colonizador, a imagem do filho face ao pai, representativo da lei, da ordem e da origem, mas é reveladora também da influência do discurso do livro didático⁷⁶, que confirma as imagens de que a França é superior, na medida em que é o retrato perfeito da nação (uniforme), que tem um povo bem sucedido (não só profissionalmente, mas também quanto à saúde física e mental, visto que tem possibilidades diárias de lazer), e que tem uma mesma origem, de forma a resultar numa “grande família”, como afirma um dos depoimentos.

Resta, assim, ao aluno, a admiração incondicional a esse outro, com o qual ele não pode interagir e, portanto, que ele não pode conhecer melhor, uma vez que não é dada a todos a possibilidade de *ser global*, mas que ele observa por meio das representações do livro didático. Este último funcionaria, então, como um Sinóptico (Bauman, 1999:59) através do qual “muitos vigiam poucos”, ou seja, os alunos observam o francês retratado, que admiram e invejam. Esse

⁷⁵ Vimos que os alunos afirmaram, em diversos momentos de seus depoimentos, que os franceses eram *superiores*.

⁷⁶ Sobre a força do livro didático junto ao aluno e também ao professor, afirma Coracini (1999:33): “...o professor, autorizado pela instituição escolar (já que é portador de um diploma legalmente reconhecido), legitima o material comercializado, considerando-o base para o seu trabalho em sala de aula. Assim, o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos.”

discurso (reducionista) do livro didático é tomado como lei, como verdade, como realidade pelo aluno e, certamente também, pelo professor. Os franceses (os autores do livro), por sua vez, não deixam de observar igualmente os alunos, por meio de representações de quem seja esse aluno⁷⁷ e, sobretudo, das imagens que querem transmitir a eles sobre a França.

Se, por um lado, o livro didático funciona como um *Sinóptico*, ou seja, como um local de observação do outro, por outro lado, ele é um veículo da representação da nação no seu *aspecto pedagógico* (Bhabha, 2001:204), que visa a transmitir a idéia de que a nação é constituída com e por um mesmo povo, homogêneo, que está fundado em um passado histórico coerente e se caracteriza por partilhar as mesmas tradições. O outro aspecto que é responsável pela construção do conceito de nação, ou seja, o discurso *performativo* (Bhabha, *op.cit.*), que Bhabha define como o “presente enunciativo”, o discurso responsável por quebrar a “auto-geração da nação” (*op.cit.*: 209), ressaltando, assim, sua constituição heterogênea, se encontra raramente presente nos livros didáticos. Esse discurso, que é a representação da atualidade que irrompe a tradição, poderia acontecer nos livros de francês por meio de informações como a imigração maciça, a diversidade étnica e cultural, o fim (real e virtual, já que a França é membro da comunidade européia) das fronteiras, dentre outras, que, no entanto, ou estão ausentes dos livros didáticos ou são simplesmente citadas de passagem.

⁷⁷ Vale lembrar que, no livro em questão, no momento em que é ensinado ao aluno a descrição física (p. 42), constam da lista de termos apenas as palavras *loiro, moreno e ruivo* (blond, brun, roux) e respectivos femininos. Adjetivos como negro, asiático, árabe, dentre outros, que podem dizer respeito à descrição do aluno (incluindo aqui a realidade brasileira), não são ensinados nesse momento e em nenhum outro do livro.

Conclusões

As perguntas de pesquisa que motivaram esta dissertação e às quais buscamos responder por meio da análise da discursividade de três livros didáticos de FLE, produzidos na França e largamente utilizados no Brasil, foram as seguintes:

- 1) Quais são as concepções de cultura que atravessam livros didáticos de Língua Francesa (LE) e que efeitos de sentido elas provocam?
- 2) Como a identidade e cultura francesas são construídas, nesses livros, face à globalização e à crise identitária ou descentramento da nação que ela engendraria?
- 3) *De que maneira* o movimento da globalização, de forma mais ampla, se inscreve nesse discurso ou o atravessa?

Como foi possível observar por meio das análises empreendidas, a cultura é, sobretudo, entendida em sua relação com a nação, ou seja, com a França especificamente. Mais do que a representação da francofonia, ou de uma cultura que se forma no dia-a-dia, sempre alterada pelo contato com a diferença e pelo momento histórico, tem-se a representação de uma cultura fechada, que se caracterizaria por pertencer ao território francês. Tal efeito de sentido a respeito da representação cultural pode ser observado através das representações seguintes: 1) da história, que é normalmente a *oficial*, aquela que reúne os fatos importantes para a manutenção do conceito de nação e que, portanto, ressalta vitórias, como a liderança de políticos do

passado, a arte e a tecnologia; 2) do povo, que divide modos de ser comuns, como formas de lazer ou preferências culinárias, de forma a constituir um todo em que o diferente – quer nacional, quer estrangeiro – não encontra lugar; 3) da língua, como um falar único, logicamente estruturado e presente nos limites do território da França. Tem-se, enfim, um efeito de cultura que pode resultar numa visão estereotipada do francês e seu país, uma vez que se efetua por meio de generalizações e da afirmação do que seria o tradicional, o tipicamente francês, ou modos de ser que circunscrevem a vida dos franceses. Pode-se identificar essa visão de cultura com aquelas que definem a Antropologia e a Sociologia (à exceção daquela que teoriza acerca da pós-modernidade), ou seja, como totalidades, como agrupamentos que encontram a diferença no exterior e não dentro dos seus próprios limites estabelecidos.

A nação, espaço onde se estabelece a cultura, é normalmente entendida como a-temporal, e não como construção recente. Ela é reforçada sobretudo pela fronteira, local onde uma *identidade*, um jeito de ser francês, acabaria e outra identidade (belga, suíça, alemã) começaria. Em tempos de União Européia, por meio da qual se estabelece a quebra de barreiras entre os seus membros, e em tempos de globalização planetária, a nação é, contrariamente, representada como o *um* que garante a identidade francesa, seu modo diferenciado de ser. Países vizinhos à França, dentre os quais alguns que formam com ela um *continuum* lingüístico, não são representados. O material didático trata basicamente de uma língua francesa da França e de um território, o francês. Nos momentos em que o livro didático cede espaço à representação de outros países francófonos, ele o faz por estarem esses países em contato direto ou sob o poder da França, por serem eles quer territórios franceses fora da Europa quer ex-colônias francesas. Ou seja, resta, como efeito de sentido, que a nação francesa é a representação da *civilização* (termo normalmente utilizado pelos livros no referente à

cultura), do progresso, em contraposição aos outros, que seriam o *exótico*, países ainda muito ligados à natureza, agrários (como ressalta LD2). Países distantes, como o Canadá, ou próximos, como a Bélgica ou a Suíça, mas que não fazem parte de um imaginário de exotismo construído ou não se encontram sob influência direta da França, não são questão nos livros didáticos.

A nação é, assim, a história vitoriosa, o mesmo povo unido, o território onde ele vive e as tradições que o originaram. Ela é, enfim, nos livros didáticos, a representação do projeto nacional moderno, da ideologia nacionalista, que se esquivava daquilo que Bhabha denomina como discurso *performativo*, ou seja, daqueles discursos que rompem com a linearidade histórica, com a tradição, sendo assim mostra da heterogeneidade constitutiva das sociedades pós-modernas e da descontinuidade histórica.

Essas observações a respeito da representação da cultura respondem em parte a nossa primeira questão, visto que a representação da cultura como “nacional” é certamente a principal concepção de cultura que integra os livros didáticos (as demais serão comentadas adiante). Essas observações também indicam as respostas às demais questões (sobre a identidade e a globalização), isso porque diante de uma representação cultural que se funda em um território nacional e não retrata suas heterogeneidades constitutivas, mas, sim, reforça uma origem e uma suposta homogeneidade da sociedade, que se prolongam até nossos dias, tem-se como efeito que a identidade francesa é construída através do apagamento dos efeitos atuais mundiais que estariam se processando sobre o plano cultural em virtude da globalização.

Ainda que se busque, no entanto, representar uma única cultura, uma totalidade que se inscreve no espaço francês, e uma identidade que não sofre influência da alteridade (nem dentro dos limites da fronteira nacional nem fora dela), os efeitos da globalização se apresentam na

discursividade, porém de forma velada, e são reinterpretados, em momentos posteriores, quer como passageiros (se esses efeitos da globalização depõem contra o conceito de nação) quer como uma mostra da modernidade da França que se globaliza, que se exporta, mas que não sofre a contrapartida.

Quanto aos demais conceitos de cultura presentes nos livros didáticos, tem-se a cultura como *práticas sociais*, que, nos livros didáticos, dizem respeito a esportes, consumo de determinadas comidas, freqüentação a restaurantes, teatros, cinemas e jardins; cultura como *civilização*, como o progresso, o que se dá pela representação do desenvolvimento tecnológico, das vitórias históricas e das multinacionais de origem francesa conhecidas internacionalmente (essas últimas presentes em LD2), cultura *como características intrínsecas*, estereotípicas, como se verifica nas imagens veiculadas em LD3 a respeito do parisiense antipático ou, ainda, do francês em geral que não gosta dos ingleses e, finalmente, cultura como *arte*, como criação e genialidade, o que se observa nas representações dos museus parisienses.

Toda essa representação cultural, como pôde ser observado no quarto capítulo, opera como um dos fatores principais na formação do imaginário do aluno de FLE sobre o francês e seu país (ao menos dos adolescentes, sujeitos de nossa pesquisa), sobretudo porque ele tem poucas informações sobre a francofonia, de modo geral, ou poucos meios de interagir com os francófonos. O livro funciona, assim, como um *porta-voz* da cultura do outro, um meio fundamental, para o aluno, de conhecimento da história, dos hábitos, do modo de ser daqueles que falam a língua que ele aprende na escola. Em virtude de tomar as representações culturais inerentes aos livros didáticos que analisamos como a verdade sobre a França ou como a representação de toda a sua realidade, o aluno vê a França e os franceses como superiores (termo que eles utilizam ou sugerem), o que nos leva a afirmar, por outro lado, que ele se vê,

diante deles, como inferior – a tecnologia, o progresso, a organização e a possibilidade de uma vida agradável seriam próprios dos franceses, enquanto aos brasileiros restaria a tão cultuada *cordialidade*.

Assim, dada essa importância que o livro didático adquire no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no que tange à representação cultural, na formação de um conhecimento sobre o outro, sobre a outra comunidade lingüística, acreditamos ser fundamental que o professor da LE faça da aula não somente um momento de aprendizagem da língua, mesmo porque ensinar língua é também ensinar cultura, mas promova uma problematização dos efeitos de sentido para os quais as representações culturais apontam, uma vez que, ao menos nos materiais analisados, elas se dão de modo reducionista e como fator de influência na formação da própria identidade do aluno, que vê no outro um espelho que permite entender-se melhor, de forma a valorizar-se ou (como foi o caso majoritário nas entrevistas) depreciar-se. Como lembra Coracini (2003: 198), “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, face ao outro mais ou menos desconhecido, com quem se identificam (de maneira positiva ou negativa).”

O professor de FLE tem como grande tarefa, a fim de que se evitem concepções essencialistas ou estereotípicas de cultura, que têm como efeito final a intolerância, a hierarquia cultural e a dominação de um sobre outro, ser aquele que proporciona o debate cultural, o jogo da diferença (segundo Bhabha, 2001), ressaltando a heterogeneidade das culturas nacionais, discutindo a narrativa histórica, que é sempre construída, e mostrando a francofonia, não como o exótico a ser visitado, mas como países legítimos que têm na(s) sua(s) língua(s) francesa(s)

uma língua legítima, longe de se constituir como uma deformação da norma, do suposto padrão francês ou parisiense.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, B. (1983) *Nação e Consciência Nacional*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ed.Ática, 1989.
- ALTHUSSER, L. (1974) *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 2001, 8ª edição.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982) “Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments por une approche de l’autre dans le discours”. *DRLAV- Revue de Linguistique*, v. 26.
- AVANCINI, E.G. (1991) *Doce Inferno: açúcar, guerra e escravidão no Brasil holandês*. São Paulo: Atual.
- BACKES, C. (2000) *O que é ser brasileiro?* São Paulo: Escuta.
- BAUDRILLARD, J. (2003) *Power Inferno*. Tradução de Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina.
- BAUMAN, Z. (1998) *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Tradução Mauro Gama e Cláudia M. Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____.(1999) *Globalização: as conseqüências humanas*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____.(2000) *Em busca da política*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BHABHA, H. K. (1998) *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1ª reimpressão, 2001.
- BOLOGNINI, C.Z. (1991) “Livro Didático: Cartão Postal do País onde se Fala a Língua-alvo?” Campinas, SP: revista Trabalhos em Lingüística Aplicada, nº 17, janeiro/junho.

- BOSI, A. (1994) *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 41ª edição.
- BRANDÃO, H.N.B.(1998-a) *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 7ª edição.
- _____. (1998-b) *Subjetividade, Argumentação, Polifonia – A Propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP: Imprensa Oficial do Estado.
- CHAUI, M. (1994) *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 38ª edição.
- _____. (2001) *Convite à Filosofia*. São Paulo : Ática, 12ª edição.
- CORACINI, M.J.R.F. (org.) (2003) *Identidade e Discurso – (des)construindo subjetividades*. Chapecó: Ed. Argos & Campinas: Ed. da Unicamp.
- _____.(org.) (1999) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes
- _____.(org.) (1995) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- COSTA, S.R.R. (1995) “O ensino de Português para Estrangeiros em dimensão intercultural: rumo à expansão de adequada imagem do Brasil.” In: Almeida Filho, J.C.P. (org.) *Português para estrangeiros, interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes.
- CUCHE, D. (1996) *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: Editions la Découverte.
- CUIN, H. & GRESLE, F. (1996) *Histoire de la Sociologie, livre 2*. Paris: Editions La Découverte.
- DE CARLO, M. (1997) “Stéréotypes et identité”. In: *ELA (Etudes de Linguistique Appliquée)*, nº 107, juillet-septembre.
- FOUCAULT, M. (1970) *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga Sampaio. São Paulo: Ed. Loyola, 1998, 4ª edição.
- _____.(1975) *Vigiar e Punir – nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1999, 19ª edição.
- _____.(1979) “Nietzsche, a genealogia e a história”. In: *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000, 15ª edição.

- FREUD, S. (1932) *O Mal-Estar na Civilização*. Tradução José Octávio de Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GENARD, J.L. (2001) *Les pouvoirs de la culture*. Bruxelles: Editions Labor.
- GERARD, J. (1991) *Histoires belges*. Allier: Marabout.
- GNERRE, M. (1998) *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- GHIRALDELO, C. M. (2002) *As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Orientadora: Maria José R. F. Coracini.
- GROTH, L.de B. *Organização Social e Política do Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
- HALBWACHS, M. (1950) *A memória coletiva*. Tradução: Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- HALL, S. (1998) *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª ed.
- _____. (2003) “A questão multicultural”. In: *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Organização: Liv Sovik; Tradução: Adelaide La Guardia Rezende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil. Páginas 51-100.
- _____. (2003) “Estudos Culturais: dois paradigmas”. In: *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Organização: Liv Sovik; Tradução: Adelaide La Guardia Rezende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil. Páginas 131-159.
- _____. (2003) “O problema da ideologia: o marxismo sem garantias”. In: *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Organização: Liv Sovik; Tradução: Adelaide La Guardia Rezende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil. Páginas 265-293.
- HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- JESUÍNO-FERRETTO, A. (2003) “Dieu est-il toujours brésilien?” In: *Lacan et la psychologie des foules*. Revue La Célibataire, printemps, nº 7, Paris: EDK.
- KILANI, M. (1992) *Introduction à l'Antropologie*. Lausanne: Editions Payot Lausanne.

- LAFORGE, L. (1992) “Une langue /Une culture à enseigner, Une langue/Une culture à apprendre”. Québec, Canadá: *Revue AQEFLS*, vol.14, nº 2-3.
- LARAIA, R.B. (1988) *Cultura – um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 3ª edição.
- LATOUCHE, S. (1994) *A ocidentalização do mundo*. Petrópolis, RJ :Vozes, 2ª edição.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1952) *Race et histoire*. Paris: Folio Essais, 1996.
- _____. (1958) *Anthropologie Structurale*. Paris: Plon.
- MACHADO, R. (1999) *Nietzsche e a Verdade*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- MANIGLIER, P. (2003) *La culture*. Paris : Ellipses.
- MARCHAL, P. (2002) “Remarques marginales et actuelles sur le thème de l’identité”. In: *L’identité comme symptôme*. Revue La Célibataire, printemps-été, nº 6, Paris: EDK.
- MELMAN, C. (2002) *L’Homme sans gravité – jouir à tout prix*. Entretiens avec Jean-Pierre Lebrun. Paris: Denoël.
- _____. (2003) “Remarques contemporaines sur la psychologie des foules”. In: *Lacan et la psychologie des foules*. Revue La Célibataire, printemps, nº 7, Paris: EDK.
- MEY, J.L. (1998) “Etnia, identidade e língua”. Tradução de Maria da Glória de Moraes. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e Identidade – elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras / FAPESP.
- MOLINA, O. (1987) *Quem engana quem? Professor x Livro Didático*. Campinas: Papirus.
- NIETZSCHE, F.W. (1873) “Sobre a Verdade e a Mentira no Sentido Extra-Moral”. In: *Obras Incompletas/ Friedrich Nietzsche*; seleção de textos de Gerard Lebrun; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho – 4ª edição, São Paulo: Nova Cultura, 1987 (col. Os pensadores).
- ORLANDI, E.P. (2001) *Análise de Discurso – princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição.
- PÊCHEUX, M. (1983) *O Discurso – estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes. 2ª edição, 1997.

- _____ (1983) “Analyse du Discours: trois époques”. In: PÊCHEUX, M. et MALDIDIER, D.E. *L’Inquiétude du Discours*. Paris: 1990.
- RENAN, E. “What is a nation?”. In: BHABHA, H.K. (1990) *Nation and Narration*. London and New York: Routledge. Páginas 1 a 22.
- REVUZ, C. (1998) “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e Identidade – elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras / FAPESP.
- ROBERTSON, R. (1999) *Globalização: teoria social e cultura global*. Tradução: João R. Barroso. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ROCHA, E. (1994) *O que é etnocentrismo*. São Paulo : Brasiliense.
- SANTOS, A.C.M. (1) (2002) “Linguagem, memória e história: o enunciado nacional.” In: FERREIRA, L.M.A. & ORRICO, E.G.D. *Linguagem, Identidade e Memória Social*. Rio de Janeiro: DP&a
- SANTOS, B. de S. (2) (org.) (2002) *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez.
- SCHNITMAN, D.F. (1996) “Ciência, cultura e subjetividade.” In: SCHNITMAN, D.F. (org.) *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues.
- SILVA, E.T. (1998) *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras e ALB.
- SILVA, T.T. (1999) *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte : Autêntica.
- SMITH, A. D. (1997) *A Identidade Nacional*. Tradução de Cláudia Brito; revisão científica de João Marques de Almeida. Lisboa: Gradiva.
- UYTTENDAELE, M. (2002) *La Belgique racontée à Noa*. Bruxelles: Le Grand Miroir.
- VARNHAGEN, F. (1906) *A. História Geral do Brasil. Tomo Primeiro*. São Paulo: Melhoramentos, 1956, 6ª edição.
- VEKEN, C. (2002) “Quand l’obscène devient féroce: nos ancêtres les Gaulois”. In: *L’identité comme symptôme*. Revue La Célibataire, printemps-été, n° 6, Paris: EDK.
- WALTER, H. (1988) *Le français dans tous les sens*. Paris: Robert Laffont.
- WIDDOWSON, H.G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

YAGUELLO, M. (1998) *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris: Éditions du Seuil.

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

_____.(1995) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.