



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

ANA CLÁUDIA BARBOSA GIRAUD

DISCURSOS E ESTILOS DE DOCENTES DE LÍNGUA FRANCESA
FACE À GLOBALIZAÇÃO

FORTALEZA

2014

ANA CLÁUDIA BARBOSA GIRAUD

DISCURSOS E ESTILOS DE DOCENTES DE LÍNGUA FRANCESA FACE À
GLOBALIZAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães

FORTALEZA/CE

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- G435d Giraud, Ana Cláudia Barbosa.
Discursos e estilos de docentes de língua francesa face à globalização / Ana Cláudia Barbosa Giraud. – 2014.
261 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Tese(doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Linguística aplicada.
Orientação: Profa. Dra. Maria Izabel dos Santos Magalhães.
- 1.Língua francesa – Estudo e ensino(Superior) – Falantes de português. 2.Língua francesa – Globalização. 3.Política linguística. 4.Professores de francês – Fortaleza(CE) –Atitudes. 5.Análise crítica do discurso – Fortaleza(CE). 6.Representações sociais – Fortaleza(CE). 7.Identidade social – Fortaleza(CE). I.Título.

CDD 448.2469

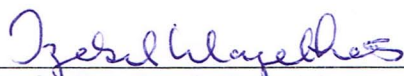
ANA CLÁUDIA BARBOSA GIRAUD

**DISCURSOS E ESTILOS DE DOCENTES DE LÍNGUA FRANCESA FACE À
GLOBALIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada e Análise de Discurso.

Aprovada em 14/08/2014

BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC) /Universidade de Brasília (UNB) /PosLing



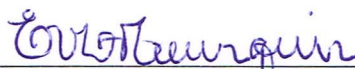
Prof. Dr. Bruno Rego Deusdará Rodrigues
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)/ILE



Prof.ª. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar
Universidade Estadual do Ceará (UECE)/PosLa



Prof.ª. Dra. Martine Suzanne Kunz
Universidade Federal do Ceará (UFC)/PPGLetras/POET



Prof.ª. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Universidade Federal do Ceará (UFC)/PosLing

A todos os professores e professoras de francês do estado do Ceará.

AGRADECIMENTOS

Minha profunda gratidão à professora Izabel Magalhães, minha orientadora, que conduziu este trabalho de forma generosa, com a seriedade e a energia apaixonada de quem ama a sua profissão.

Aos meus pais, Cosme (*in memoriam*) e Leny. Sem eles, eu nada seria.

Ao meu marido, Jean-Michel, e às minhas filhas Charlotte e Juliette, pelo carinho, compreensão e paciência durante toda essa caminhada.

Às minhas irmãs Christine e Cristiane, aos meus irmãos Carlos e Damião, à minha cunhada Sidna, e às minhas amigas Noélia Victor e Glória Hamelak.

Às professoras Claudiana Nogueira e Eulália Leurquin pelas valiosas sugestões durante o exame de qualificação desta tese.

Agradeço as contribuições dos professores Ruberval Ferreira, Francisco Marino Neto, e da professora Eneida Sabóia.

Agradeço igualmente as/aos colegas do GEDIP - Grupo de Estudos de Discurso, Identidade e Prática Social, em especial, Beatriz Alencar Furtado, Lissa Fontenele e Nádia Gadelha.

Todo o meu eu reconhecimento ao colegiado da Casa de Cultura Francesa, pela confiança e incentivo.

As línguas não são apenas o meio privilegiado de comunicação entre os seres humanos, elas encarnam também a visão e a representação de mundo de seus locutores, seus imaginários, sua maneira de veicular o conhecimento.

(Louis-Jean Calvet, 2002)

RESUMO

Ao longo do Século XX, o estatuto da língua francesa como língua estrangeira sofreu mudanças significativas. A Globalização e as Políticas Linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras têm provocado a supervalorização da língua inglesa em detrimento de outras línguas estrangeiras. Dessa maneira, é importante que seja realizada uma reflexão considerando a perda de prestígio da língua francesa no cenário pós-moderno global e suas influências sobre as identidades de docentes de Francês Língua Estrangeira (FLE). Nesse sentido, esta pesquisa tem como foco a análise do discurso de oito docentes de língua francesa de duas instituições de Ensino Superior estando fundamentado sobre os aportes teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC), sobretudo, a partir dos estudos de Fairclough (2001a, 2003, 2006), Chouliaraki & Fairclough (1999) e Magalhães (2000, 2004, 2006). De acordo com essa perspectiva, a linguagem é uma prática social e as estruturas linguísticas se configuram como modos de ação e interação sobre as pessoas e sobre o mundo, de forma que o discurso constitui um espaço de luta hegemônica. A metodologia utilizada nesse estudo compõe um diálogo entre a ADC e a Pesquisa Etnográfica. Os dados – textos transcritos de 16 entrevistas individuais e dois encontros de grupo focal – são examinados em seus aspectos linguísticos e ideológicos focalizando o *significado representacional* e o *significado identificacional* dos textos. Em consonância com a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) e com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), as análises consideraram as categorias *Sistema de Transitividade, modalidade e avaliação*. No que concerne aos *discursos* dos/das docentes, os resultados apontam para uma representação da língua e da cultura francesas ligada ao caráter afetivo da relação que esses/essas profissionais com elas mantêm. Relativamente aos seus *estilos*, a análise de dados aponta uma identidade de resistência (CASTELLS, 1999), indicando que o contexto global contemporâneo é favorável para o multilinguismo e multiculturalismo, e reivindicando um valor social positivo para docentes de língua francesa.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso Crítica, Globalização, Políticas Linguísticas, Identidades.

RESUMÉ

Tout au long du XXe siècle le statut de la langue française comme langue étrangère a subit des changements significatifs. La mondialisation et les Politiques Linguistiques pour l'enseinement des langues étrangères a provoqué, dans ces dernières decénies, la super valorisation de l'idiome britannique en dépit des autres langues étrangères. Il est donc important qu'une réflexion considérant la perte de prestige de la langue française sur la scène mondiale post-moderne et ses influences sur les identités des professeurs de Français Langue Étrangère (FLE) soit menée. Dans ce sens, cette recherche a pour but l'analyse du discours de huit professeurs de langue française de deux institutions d'enseignement supérieur. Elle est construite sur les fondements théorico-méthodologiques de l'Analyse de Discours Critique (ADC), principalement sur les études de Fairclough (2001a, 2003, 2006), Chouliaraki & Fairclough (1999) et Magalhães (2000, 2004, 2006). D'après cette perspective, le langage est une pratique sociale et les structures linguistiques constituent des manières d'agir et d'intéragir sur les gens et sur le monde, du fait que le discours constitue un espace de lutte hégémonique. La méthodologie utilisée dans cette étude compose un dialogue entre l'ADC et la Recherche Ethnographique. Les données – des textes transcrits de 16 entretiens individuels et de deux rencontres de groupe focal – sont examinées dans leurs aspects linguistiques et idéologiques mettant l'accent sur la *signification représentationnelle* et la *signification identificationnelle* des textes. Conformément à l'Analyse de Discours Textuellement Orientée (ADTO) et à la Linguistique Systémique Fonctionnelle (LSF), les analyses ont pris en compte les catégories *Système de Transitivité, modalité et évaluation*. En ce qui concerne les *discours* des enseignants et enseignantes, les résultats suggèrent une représentation de la langue et de la culture françaises liée au caractère affectif de la relation que ces professionnels et professionnelles maintiennent avec celles-ci. Relativement à leurs *styles*, l'analyse des données indique une identité de résistance (CASTELLS, 1999), signalant que le contexte global contemporain est favorable au multilinguisme et au multiculturalisme, et revendiquant une valeur sociale positive pour les professeurs de langue française.

MOTS CLÉS: Analyse de Discours Critique, Mondialisation, Politiques Linguistiques, Identités.

ABSTRACT

Throughout the twentieth century the status of French as a foreign language has undergone significant changes. Globalization and Language Policies for learning foreign languages have provoked overvaluation of English over other foreign languages. Therefore, it is important that there be reflection considering the loss of prestige of the French language in the post-modern world scenario and its influence and on the identities of teachers of French as a Foreign French Language (FFL). Accordingly, this research focuses in the discourse analysis of eight French teachers from two higher education institutions. It is built on the foundations of theoretical and methodological Critical Discourse Analysis (CDA), mainly from Fairclough's studies (2001a, 2003, 2006), Chouliaraki & Fairclough (1999) and Magalhães (2000, 2004, 2006). From this perspective, language is a social practice and its linguistic structures are ways of acting and interacting on people and on the world, so that discourse is a space for hegemonic struggle. The methodology used in this study comprises a dialogue between CDA and the Ethnographic Research. Data - Text transcripts of 16 individual interviews and two focus group meetings - are examined in their linguistic and ideological aspects focusing on the *representational meaning* and *identificational meaning* of texts. In line with the Discourse Analysis Textually Oriented (DATO) and the Systemic Functional Linguistics (SFL), the analyzes considered the categories of *Transitivity System*, *modality* and *evaluation*. Regarding the speeches of the teachers, the results point to a representation of the French language and culture linked to the affective relationship that they keep with this language. With regard to their styles, data analysis indicates a resistance identity (Castells, 1999), indicating that the contemporary global context is favorable for multilingualism and multiculturalism, and claiming a positive social value for teachers of French language.

KEYWORDS: Critical Discourse Analysis, Globalization, Language Policy, Identities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conceitos centrais para a ADC.....	32
Quadro 2: Tipos de processo, seus significados e participantes característicos.....	38
Quadro 3: Tipos de Modalidade segundo Fairclough.....	41
Quadro 4: Tipos de avaliação segundo Fairclough.....	43
Quadro 5: Concepção tridimensional do discurso.....	44
Quadro 6: Categorias analíticas sugeridas para a análise tridimensional do discurso..	47
Quadro 7: Modelo referencial para análise.....	49
Quadro 8: Tópico guia da primeira entrevista semi estruturada.....	128
Quadro 9: Tópico guia da segunda entrevista semi estruturada.....	129
Quadro 10: Tópico guia para o primeiro encontro do grupo focal.....	132
Quadro 11: Tópico guia para o segundo encontro do grupo focal.....	133
Quadro 12: Categorias analítico-discursivas utilizadas na análise de dados.....	137

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA.....	23
2.1	Para uma análise crítica das práticas discursivas.....	23
2.2	As contribuições de Foucault e Bakhtin.....	26
2.3	A Abordagem Dialético Relacional.....	29
2.31	Os fundamentos da ADTO: a Linguística Sistêmico Funcional.....	32
2.3.1.1	O Sistema de Transitividade ou a Gramática da Oração.....	34
2.3.1.2	O Sistema de Modalidade.....	39
2.3.1.3	O Sistema de Avaliação.....	42
2.3.2	A evolução do modelo analítico de Fairclough.....	44
2.4	Gêneros (ação), Discursos (representação) e Estilos (identificação).....	51
2.4.1	O significado acional.....	51
2.4.2	O significado representacional.....	53
2.4.3	O significado identificacional.....	56
3	SEMIOSES DE UM MODELO CULTURAL E IDEOLÓGICO.....	59
3.1	Os primórdios das relações franco-brasileiras: as Invasões Francesas e os Jesuítas.....	62
3.2	A chegada da corte portuguesa: novos modos, novas representações.....	65
3.3	Paris: o paradigma da modernidade.....	71
3.4	As capitais brasileiras perseguem o brilho da <i>Belle Époque</i>	74
3.4.1	O Rio de Janeiro projeta uma cidade maravilhosa.....	77
3.4.2	A influência francesa na <i>Terra da Luz</i>	80
4	GLOBALIZAÇÃO, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A QUESTÃO DAS IDENTIDADES.....	90
4.1	Globalização: da dimensão econômica aos aspectos sociodiscursivos.....	91
4.1.1	Globalização, linguagem e Economia Baseada no Conhecimento.....	99
4.2	Política linguística, planejamento linguístico e glotofagia.....	103
4.2.1	Contra o pensamento único.....	106
4.3	Globalização e Identidade.....	110
4.3.1	As identidades culturais no mundo globalizado.....	113

4.3.2	Linguística Aplicada e Identidades.....	116
5	METODOLOGIA.....	121
5.1	O grupo de participantes.....	122
5.2	Os métodos de pesquisa.....	125
5.2.1	Entrevistas.....	126
5.2.2	Grupo Focal.....	129
5.3	Procedimentos analíticos.....	134
6	MODOS DE REPRESENTAR E MODOS DE SER DE DOCENTES DE LÍNGUA FRANCESA.....	138
6.1	<i>Que pensez-vous?</i>	139
6.1.1	O encantamento pelo francês.....	141
6.1.2	O significado representacional da língua e da cultura francesas.....	145
6.2	<i>Qui êtes-vous?</i>	153
6.2.1	Estilos particulares de docentes de língua francesa: o eu e o outro.....	153
6.2.2	O significado identificacional de ser professor(a) de francês.....	161
6.3	Conclusões.....	173
7	MODOS DE REPRESENTAR E MODOS DE SER NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO.....	175
7.1	Ser um professor/uma professora de francês no contexto global.....	176
7.2	O discurso sobre línguas estrangeiras.....	185
7.3	A identidade de docentes de francês face à supremacia da língua inglesa.....	192
7.4	Discussão em grupo: pontuando discursos e estilos de professores e professoras de francês.....	199
7.5	Conclusões.....	205
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
	REFERÊNCIAS.....	214
	APÊNDICES.....	227

1 INTRODUÇÃO

Tudo flui. Gostaria de iniciar esta tese evocando o aforismo de Heráclito de Éfeso, no sentido de compartilhar a experiência que vivenciei nesses quatro anos e meio de pesquisa. Hoje, não sou nem a mesma pessoa, nem a mesma pesquisadora. Naquele momento, quando entrei no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, jamais tinha me dedicado à pesquisa etnográfica. Embora minhas pesquisas de Especialização e de Mestrado tenham contemplado os estudos da linguagem, os *corpora* com os quais lidei foram textos literários e cinematográficos. Entrar no campo da etnografia, isto é, abandonar minha zona de conforto foi, dessa forma, um grande desafio.

Durante minha formação no Curso de Letras Francês-Português da Universidade Federal do Ceará – UFC e, posteriormente, ao longo de minha experiência como professora de língua e literatura francesas em escolas de idiomas e no Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará – UECE (como professora substituta)¹, sempre me inquietou o destino profissional dos/das estudantes que almejam dedicar-se ao ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE), em vista de todas as dificuldades que restringem o mercado de trabalho para esses/essas profissionais. Do mesmo modo, preocupo-me com aqueles/aquelas que são responsáveis por suas formações – os/as docentes de língua francesa dos cursos de letras – pois realizam não só o trabalho de formação de formadores, mas a árdua tarefa de incentivá-los a permanecerem e concluírem o curso, mesmo diante de perspectivas profissionais pouco motivadoras. Evidentemente, essa realidade não é exclusiva dos/das estudantes que, em sua formação acadêmica, preparam-se como futuros professores de francês. Pode-se dizer que é uma dificuldade que atinge, de uma maneira geral, todas as categorias profissionais no mundo global. Entretanto, a problemática dos/das docentes de língua francesa me chama particularmente atenção porque diz respeito ao meu campo de atuação.

¹ Comecei no ensino de FLE em 1998 e desde então trabalhei em duas escolas particulares de ensino de línguas estrangeiras. Também atuei como professora substituta na Casa de Cultura Francesa, instituição pública federal atrelada à Universidade Federal do Ceará e no Curso de Letras-Francês da Universidade Estadual do Ceará, ministrando aulas em disciplinas de produção textual, literatura e língua francesa. Hoje, sou professora efetiva da Casa de Cultura Francesa – UFC.

Com o *novo capitalismo*² e a ascensão dos Estados Unidos da América (EUA) no cenário mundial, o estatuto da língua francesa sofreu uma importante transformação. Sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, os EUA foram paulatinamente assumindo o papel de modelo econômico e cultural que até então fora desempenhado pela França. Nesse sentido, Canclini (2010) assinala que em menos de cinquenta anos Paris e outras capitais europeias que eram referências primordiais para o pensamento e para a estética latino-americana perderam seus lugares. São cidades americanas que atualmente povoam nosso imaginário: “Nova York, para as elites culturais; Miami e Los Angeles, para o turismo de classe média; Califórnia, Texas, Nova York e Chicago, para os trabalhadores que emigram” (CANCLINI, 2010, p. 15).

Em relação ao Brasil, apesar da acentuada influência da cultura francesa em vários domínios de nossa sociedade e do ensino do francês ainda se manter bastante atuante em determinadas cidades brasileiras, o processo de perda de destaque do ensino de FLE acentuou-se na década de 1960, quando o governo brasileiro banuiu o francês do currículo escolar obrigatório e em 1996, com a exclusão da obrigatoriedade da língua francesa na prova de seleção da escola de diplomatas brasileiros, o Instituto Rio Branco (NASCIMENTO, 2006, p.107). Pode-se também afirmar que a criação do MERCOSUL – e sua conseqüente ênfase sobre a língua espanhola – e a ausência da língua francesa nas provas do ENEM representaram, de certo modo, um novo prejuízo para o prestígio da língua e a conseqüente diminuição de perspectivas de vagas no mercado de trabalho para os profissionais do ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE).

Apesar de permanecer uma língua hegemônica, a língua francesa tem progressivamente perdido o *status* de que desfrutou quando ocupava o espaço de *língua franca* e hoje não figura nos projetos das políticas linguísticas de países não francófonos, como é o caso do Brasil. A globalização tem priorizado o ensino do inglês com vistas ao mercado de bens e serviços. Essa não é, em absoluto, uma questão puramente econômica que se reflete diretamente no campo social, ela passa pelo

² O termo *novo capitalismo* – também denominado *globalização*, *pós-modernidade* ou *modernidade tardia* – é aqui empregado no sentido dado por Fairclough (2003), para se referir à “mais recente de uma série histórica de reestruturações radicais pelas quais o capitalismo manteve sua continuidade fundamental, [sem contudo insinuar] um foco exclusivo em assuntos econômicos. As transformações do capitalismo têm ramificações ao longo de toda a vida social, e, como tema de pesquisa, o “novo capitalismo” deveria ser interpretado, em sentido amplo, como o que concerne ao modo como essas transformações repercutem na política, na educação, na produção artística e em muitas outras áreas da vida social.”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 4).

discurso. “Hegemonias linguísticas internacionais alimentam-se de crenças e atitudes face a hierarquias linguísticas e imbricam-se com a designação de mais recursos à língua dominante,” (PHILLIPSON, 2002). Dessa forma, a problemática contemporânea do estatuto da língua francesa atinge dimensões discursivas e identitárias, na medida em que discursos dominantes inculcam representações que orientam identidades (FAIRCLOUGH, 2003).

Por essa razão, este estudo se inscreve em uma perspectiva crítica dos estudos da linguagem em que esta é apreendida como prática social, de forma que não se pode estudar somente as características linguísticas dos textos, mas também os aspectos extralinguísticos presentes nas relações implicadas nos eventos sociais. Uma vez que “os fenômenos sociais só existem inseridos em um campo de problematizações, o que torna mais difícil estudar a linguagem como objeto autônomo, que existe em si mesmo e dentro de um domínio claramente delimitado” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). De acordo com esse horizonte dos estudos linguísticos contemporâneos, estudar os processos linguísticos pressupõe o exame da relação entre linguagem e sociedade e requer uma abordagem transdisciplinar, já que “uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado” (MOITA LOPES, 2006, p. 99).

A abordagem teórico-metodológica adotada nesta tese é a Análise de Discurso Crítica (ADC), que interessa-se prioritariamente pelo estudo das relações entre o discurso e o momento sócio-histórico contemporâneo, buscando compreender como a língua participa de processos e mudanças sociais em escala global, regional e/ou local. “Toda prática é uma articulação de elementos sociais diversos em uma configuração relativamente estável, sempre incluindo o discurso” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 225). Logo, não se pode negligenciar o papel da linguagem junto às mudanças socioeconômicas das sociedades contemporâneas nem a necessidade de uma abordagem transdisciplinar que apreenda o discurso em uma dimensão dialética. Para tanto, deve-se relacionar a pesquisa linguística à natureza e às consequências dessas mudanças.

Nesse sentido, justifica-se que um estudo focado no discurso dos docentes sobre a língua e a cultura francesas diante das mudanças do mundo globalizado seja realizado. Trabalhos anteriores, como os desenvolvidos por Moreira (2006), Vergueiro (2009) e Maurício (2010), já se voltaram para a análise do estatuto atual da língua francesa pondo em destaque, sobretudo, os estereótipos e as representações da cultura e

da língua francesa que alunos de cursos livres e estudantes de Letras-Francês apresentam.

Contudo, esta pesquisa se apresenta como pioneira, na medida em que nenhuma dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado realizadas no Brasil contemplou o estudo dos discursos (representações) e estilos (identidades) de professoras e professores de francês do Ensino Superior. As pesquisas até agora desenvolvidas em torno da língua e da cultura francesa têm focado principalmente questões ligadas às crenças e estereótipos de aprendizes de FLE, de professores de francês em formação e de professores de francês do ensino fundamental e médio.

Maurício (2010) utilizou os aportes teóricos da psicanálise lacaniana para analisar o discurso de aprendizes de FLE de uma escola particular de idiomas em Taubaté, em sua dissertação intitulada *Língua francesa: lugar à margem na constituição da subjetividade do aprendiz do sexo masculino*. Além da questão de pesquisa anunciada no título do trabalho, a autora tenta delimitar o lugar ocupado pela língua francesa em relação a outras línguas.

As representações de professores de francês foram analisadas na pesquisa de Vergueiro (2009) com professores de francês da rede pública de ensino de Porto Alegre. A pesquisadora verifica, por meio de entrevistas, como o discurso de três professoras, indica suas representações sobre a língua e a cultura francesas, de acordo com o conceito teórico proposto por Serge Moscovici, sobre psicologia social.

Relativamente à questão dos estereótipos, Moreira (2006) desenvolveu um estudo em que investiga a representação estereotipada da língua e da cultura francesa no discurso dos alunos do centro de línguas da Universidade Federal do Paraná. Por meio de questionários aplicados com alunos do referido centro de línguas, o pesquisador realiza uma análise fundamentada igualmente nos estudos de Serge Moscovici.

Os referidos trabalhos, são dissertações de Mestrado, que utilizam os aportes teóricos da Análise de Discurso de linha francesa (AD). A pesquisa que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC é, dessa forma, inovadora por se tratar de uma tese de Doutorado, que tem como participantes professores e professoras de francês do Ensino Superior e por adotar a proposta teórico metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC).

Este estudo diferencia-se daqueles, primeiramente, por focalizar o discurso de professores formadores. E, ainda, por objetivar também apreender de que forma esses profissionais representam a língua e a cultura francesas. Há, aqui, o intuito de

compreender como essas representações contribuem para a construção de suas identidades e influenciam suas (inter) ações nos cursos de Letras Francês. Além disso, saliento que este estudo difere dos anteriores por buscar fundamentos teóricos e metodológicos na Análise de Discurso Crítica.

O ensino de LE no Brasil, como no mundo, de modo geral, é marcado pela história do colonialismo europeu e pela dominação econômica dos Estados Unidos. Quando se fala em ensino de inglês, de francês, de alemão ou de italiano, são manuais vindos da Inglaterra, Estados Unidos, França, Alemanha ou Itália que são utilizados nos cursos livres de idiomas, e mesmo nos cursos de licenciatura em LE. No caso do ensino de espanhol, embora o Brasil esteja rodeado de países de língua hispânica, os manuais utilizados ainda são, em sua maioria, aqueles vindos da Espanha. Esses manuais veiculam representações hegemônicas que revelam relações de poder e dominação originadas no campo econômico com alcance no âmbito cultural, em um exercício de violência simbólica (BOURDIEU, 1989), no qual o dominador impõe sua cultura aos dominados.

Na esfera do ensino de francês, o paradigma cultural e linguístico que orienta o ensino de FLE é o paradigma vindo da França, com seu passado colonial e desejo de dominação cultural (RIVAS, 2005). A discussão sobre o discurso hegemônico francês veiculado nos manuais de FLE é um tema bastante salutar, que, sem dúvida, merece a atenção de pesquisadores. No entanto, de acordo com as razões explicitadas nos parágrafos iniciais, a questão central que orienta esta tese diz respeito ao quadro de mudança do estatuto da língua francesa no Brasil, levantando a seguinte interrogação: *Como docentes de língua francesa estão redefinindo discursivamente suas identidades profissionais e suas representações sobre a língua e a cultura francesas face à globalização?* O estudo contempla o discurso de docentes de língua francesa dos Cursos de Letras, de duas instituições públicas de ensino superior, a partir do exame de entrevistas com 6 (seis) professoras e 2 (dois) professores sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica.

Assim, baseada na análise de dados gerados em dezesseis entrevistas individuais e em dois encontros de grupo focal³ com oito docentes de língua francesa⁴, discuto questões ligadas às suas práticas profissionais, às suas identidades e às suas

³ Estes procedimentos estão detalhados no Capítulo 5 (*Metodologia*).

⁴ No intuito de preservar suas identidades pessoais, designei nomes fictícios para eles/elas: Alberto, Cristina, Geórgia, João Paulo, Margarida, Mariana, Natália e Simone.

representações sobre a língua e a cultura francesas na era da globalização. Para tanto, alguns questionamentos foram norteadores deste trabalho: a) Como os/as docentes posicionam-se face ao discurso hegemônico global sobre o ensino de línguas estrangeiras? b) Que crenças e/ou ideologias ancoram suas concepções de língua e cultura francesas? c) De que forma essas representações contribuem para a construção de suas identidades? d) Quais identidades são construídas por meio de seus discursos?

Estou ciente que minha inexperiência com pesquisa etnográfica possa ter limitado minha atuação como entrevistadora e como mediadora das discussões em grupo, por exemplo, no que diz respeito, principalmente, à condução das perguntas e à exploração de temas que não tinham sido previstos nos guias de tópicos estabelecidos. É possível que a mesma falta de experiência tenha restringido o trabalho de transcrição, de organização, e de seleção dos dados. Entretanto, em todas essas etapas, procurei seguir as orientações de Angrosino (2010), Babour (2009), Flick (2009), Gaskell (2013), Gibbs (2009), e Magalhães (2000). Aprendi muito com eles, sobretudo com a última pesquisadora citada, a professora Izabel Magalhães, minha orientadora, a quem recorri incontáveis vezes, e que me ensinou a primar pela ética e pela qualidade, elementos essenciais para a validade da pesquisa.

Faço parte da categoria social a qual também integram os/as participantes desta tese. Já os/as conhecia antes mesmo de iniciar a pesquisa. Alguns deles/delas já foram meus professores ou minhas professoras, meus/minhas colegas de faculdade, ou colegas de trabalho. No entanto, se, por um lado, não tive que enfrentar problemas de aceitação por parte do grupo, por outro, confrontei-me com mais um grande desafio, aquele de zelar, em todas as etapas da pesquisa, pelo meu papel de pesquisadora para a realização de um trabalho que considero válido.

É claro que não foi uma tarefa fácil. As implicações éticas se mostraram mais presentes do que em outras pesquisas. Aprendi a não permitir que o meu papel social de professora de francês e a natureza de meu relacionamento com os/as docentes interferissem nos resultados da pesquisa. Assim transformada, procedi ao tratamento e à análise dos dados. Tendo em mão uma grande quantidade de textos, selecionei os excertos que respondiam às minhas questões de pesquisa. Considerando a absoluta relevância do uso da análise discursiva como um método para estudar a mudança social, conforme Fairclough (2001a, 2003, 2006, 2010), tive como quadro de referência, sobretudo os estudos que tratam sobre a Teoria Social do Discurso, sobre a História

Cultural no Brasil, sobre Globalização, sobre Políticas Linguísticas e sobre a noção de identidades em uma perspectiva de apreensão transdisciplinar das práticas discursivas.

Desse modo, no segundo capítulo, apresento, inicialmente, as premissas teórico-metodológicas da Análise de Discurso Crítica com suas diferentes abordagens, guiada pelos trabalhos de Magalhães (2004), Fowler (2004), Wodak (2004), Van Dijk (2008) e Thompson (2009). Em seguida, dirijo o meu olhar para as influências dos estudos de Foucault (1971) e Bakhtin (2009) sobre os fundamentos da Teoria Social do Discurso – Abordagem Dialético-Relacional. Para traçar o percurso dessa abordagem da Análise de Discurso Crítica, recorro às pesquisas de Chouliaraki e Fairclough (1999), Halliday (1976, 1978), Halliday e Mathiessen (2004), Fairclough (1989, 2001a, 2001b, 2003, 2006, 2010), Martin e White (2005), bem como às contribuições de Magalhães (2002, 2004, 2006), Resende e Ramalho (2006) e Ramalho e Resende (2011).

Buscando os primórdios das relações entre a França e o Brasil, ainda no período pré-colonial, com o Capítulo 3, exponho um quadro relativo às representações da língua e da cultura francesas no Brasil e suas possíveis influências nos discursos e estilos da sociedade brasileira como um todo, e, principalmente, dos/das docentes que compõem o grupo de participantes desta pesquisa. Para a construção desse capítulo fiz apelo a outras disciplinas, em particular à História Cultural e à antropologia, cujos trabalhos de Freyre (1960, 2003), Needell (1993), Costa (2000), Pesavento (2002), Camargos (2003) e Rivas (2005) foram salutares. No âmbito da reconstituição da influência francesa em Fortaleza apoiei-me nos estudos de Girão (1979) e Ponte (2010).

No quarto capítulo, discuto aportes teóricos sobre globalização, políticas linguísticas e a questão das identidades. O intuito é refletir como esses três aspectos da vida social contemporânea relacionam-se com a linguagem e influenciam os discursos que circulam no mundo social, criando novos discursos e construindo identidades. A globalização é examinada sob uma ótica sociodiscursiva, de modo que não realizei reflexões aprofundadas sobre seus aspectos econômicos, mas somente aquelas que se relacionam com o discurso. Para tanto, transito pelas Ciências Econômicas, Ciências Sociais e pelos Estudos Culturais. Nesse momento da pesquisa foram essenciais as discussões de Held e Macgregor (1999, 2001), Jessop (2010) Fairclough (2001b, 2006), Chaves (2009), Santos (2006, 2011) e Canclini (2007,2010). Encontrei embasamento teórico sobre os efeitos de políticas linguísticas para ensino de línguas estrangeiras na Sociolinguística e na Linguística Aplicada com Calvet (1999, 2002, 2007), Hagège (2012), Phillipson (1992), Pennycook (1994,2001), Moita Lopes (2006, 2008) e

Rajagopalan (2003, 2004, 2005). As Ciências Sociais, a Linguística Aplicada e os Estudos Culturais, também ajudaram sobremaneira para o debate sobre identidades, sobretudo, Giddens (1991, 2002), Bauman (2001, 2005), Castells (1999), Hall (1985, 2000, 2001), Bhabha (2010) e Rajagopalan (2002, 2006).

Os procedimentos metodológicos estão descritos no quinto capítulo, em que inicialmente estabeleço uma relação entre a Análise de Discurso Crítica e a Pesquisa Qualitativa. Em seguida discuto a importância da triangulação de métodos de pesquisa para a validade dos dados fundamentada em Magalhães (2000, 2006) e Resende (2008, 2009). A apresentação, a relevância e a adequação dos métodos escolhidos para esta tese (entrevistas semiestruturadas e grupo focal) está ancorada nos estudos de Flick (2009), Angrosino (2009) e Babour (2009). Para a descrição das categorias analíticas e dos procedimentos de análise dos dados, por sua vez, recorri a Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2001a, 2003, 2010) e Ramalho e Resende (2011).

Os últimos capítulos são destinados à análise discursiva de recortes dos textos transcritos das entrevistas individuais e dos grupos focais realizados com os/as oito docentes. Trata-se de dois capítulos que foram assim delimitados de acordo com as etapas de geração de dados, isto é, cada um deles compreendeu a análise de textos de uma entrevista individual com cada docente (perfazendo oito entrevistas) e um encontro do grupo focal. As análises concentram-se em dois tipos de significados do discurso: o *significado representacional* e o *significado identificacional*. Em conformidade com o arcabouço teórico metodológico da Análise de Discurso Crítica e da Linguística Sistêmico-Funcional, utilizo principalmente, as categorias linguístico-discursivas pertencentes ao *Sistema de Transitividade, modalidade e avaliação* (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; FAIRCLOUGH 2003; MARTIN & WHITE, 2005).

No Capítulo 6, analiso dados relativos à primeira entrevista individual e à primeira entrevista em grupo (Grupo Focal), no intuito de identificar de que forma as falas dos/das participantes da pesquisa refletem seus modos de representar a língua e a cultura francesas, e como essas representações influenciam seus modos de ser. Procuo relacionar os textos em análise ao Capítulo 3, em busca de possíveis influências dos discursos sobre a língua e a literatura francesas que circularam no Brasil, principalmente a partir do Século XIX. No Capítulo 7, os dados analisados correspondem à segunda entrevista individual e ao segundo grupo focal. A questão nodal é a discussão sobre a forma como os professores e as professoras de francês posicionam-se face ao discurso hegemônico global sobre o ensino de línguas estrangeiras e suas influências sobre a

construção de suas identidades sociais. Para realizar essa reflexão, as discussões sobre a relação entre globalização e linguagem, apresentadas no Capítulo 4 foram primordiais.

Acredito que o estudo do discurso de docentes sobre a língua e a cultura francesas pode fornecer subsídios teóricos que contribuam para estudos posteriores sobre as relações entre representações e identidades e sobre os alcances discursivos da globalização. Ele pode, igualmente, ser levado às salas de aula dos cursos de Letras-Francês das universidades brasileiras para que sejam ampliados os debates sobre as representações de língua e de cultura, não somente francesa, mas francófonas, em nossa sociedade e no mundo contemporâneo como um todo. Com esta pesquisa, tenciono apresentar à comunidade acadêmica elementos para a discussão sobre as relações entre discurso e sociedade, contribuindo para os avanços da pesquisa em ADC e dos estudos linguísticos em geral.

2. ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Não podemos tomar como tácito o papel do discurso nas práticas sociais; ele tem de ser estabelecido por meio da análise. Além disso, o discurso pode ser mais ou menos importante e visível em uma prática, ou conjunto de práticas, do que em outra e pode mudar em grau de importância no decorrer do tempo.⁵

(Norman Fairclough, 2010)

A base teórico-metodológica sobre a qual construirei a investigação acerca dos *discursos* e *estilos* dos/das docentes de língua francesa face ao discurso hegemônico global referente às línguas estrangeiras é a Análise de Discurso Crítica (ADC). Diferentemente de abordagens que privilegiam os aspectos formais dos textos, a ADC situa-se ao lado de teorias que ampliam consideravelmente o espaço em que a linguagem é apreendida, levando em conta o contexto social em que está situada e, conseqüentemente, a relação dialética implicada na confluência entre linguagem e sociedade. Essa perspectiva leva em conta a heterogeneidade do uso linguístico com sua multiplicidade de manifestações em situações sociais concretas, como será apresentado nas seções que se seguem.

2.1 Para uma análise crítica das práticas discursivas

Pode-se definir Análise de Discurso como uma teoria que tem como objetivo a análise de construções ideológicas presentes em um texto. Despontou na década de 1960 na França como uma reação ao estruturalismo e à gramática gerativa transformacional, que dominavam a cena acadêmica europeia. Trata-se do surgimento de uma nova teoria que visa ao combate do formalismo linguístico exacerbado. Por outro lado, a Análise de Discurso (AD) procura ainda desautomatizar o estudo da linguagem, abrindo um campo de questões no interior da própria linguística, ao questionar os conceitos de língua, historicidade e sujeito, preteridos até então, e utilizando conceitos de disciplinas diversas.

⁵ A tradução desta citação, bem como das demais referentes a obras publicadas em língua estrangeira, é de minha autoria.

É a publicação de *Análise Automática do Discurso* (1969), de Pêcheux, que representa o marco inaugural da teoria, cuja inovação maior é a busca do sujeito descartado pelas teorias em voga na época. Bebendo na fonte da psicanálise, a AD apresenta o sujeito como um sujeito descentrado, distante do sujeito consciente. Logo, é um sujeito do inconsciente, materialmente constituído pela linguagem e interpelado pela ideologia (PÊCHEUX, 1969).

A partir dessa nova teoria, o *discurso* passa a ser visto como a prática social de produção de textos. Dessa maneira, todo discurso é uma construção social, não individual, e só pode ser analisado considerando seu *contexto* histórico-social e suas condições de produção. Ou seja, o discurso traz uma visão de mundo determinada, vinculada à de seu autor e à sociedade em que vive. No entanto, a Análise de Discurso de linha francesa apresentava uma visão estática das relações de poder, enfatizando o “papel desempenhado pelo amoldamento ideológico dos textos linguísticos na reprodução das relações de poder existentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 20). Isso quer dizer que as lutas e as transformações de poder não eram objetos de interesse central da AD, mas somente a linguagem em si.

Sob a influência de Foucault (1971) e de Halliday (1985), um grupo de linguistas da Universidade de *East Anglia* que se preocupavam com questões além da linguagem reivindicou que os estudos linguísticos ultrapassassem a compreensão e explicação de textos e objetivassem a crítica. O marco é a obra *Language and control* (1979) de Fowler *et al.*, em que os autores teorizam a linguagem como prática ideológica, com o intuito de contribuir para o seu questionamento, aliando um método de análise textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem (MAGALHÃES, 2004, 2005, 2010). De acordo com Fowler (2004):

A linguística crítica insiste que todas as representações são mediadas, moldadas por sistemas de valores que estão impregnados no meio (neste caso, a linguagem) usado para a representação; a linguística crítica desafia o senso comum mostrando que algo poderia ter sido representado de outra forma, com um significado muito diferente. Não se trata, na verdade, de uma simples questão de “distorção” ou “tendência”: não existe necessariamente nenhuma realidade verdadeira que pode ser revelada pela prática crítica, existem apenas representações relativamente variadas (FOWLER, 2004, p. 209).

O autor observa que os adeptos dessa abordagem linguística se preocupam em estudar os discursos, visando à exposição das falsas representações e discriminações neles contidas. Os textos mais comumente analisados pelos linguistas críticos são

documentos oficiais, propaganda política, textos jornalísticos, regulamentos e entrevistas – entre outros – cujos temas versam preferencialmente sobre estratégias políticas, práticas comerciais, guerra, armas e poder nuclear, racismo, sexismo e desigualdades na educação, no trabalho, etc. (FOWLER, 2004, p. 210).

A partir dessa nova forma de apreensão da linguagem e dos estudos linguísticos, a Análise de Discurso Crítica (ADC) surgiu nos anos 1990, depois de um simpósio realizado em Amsterdã, em janeiro de 1991, com a proposta de estudar a linguagem como prática social. O grupo, composto por van Dijk, Fairclough, Kress, van Leeuwen e Wodak reuniu-se durante dois dias discutindo teorias e métodos de análise de discurso e confrontando as diferentes abordagens que configuram as tendências atuais (WODAK, 2004, p.227). O foco central dos estudos da ADC é a relação entre linguagem e sociedade. A linguagem é percebida como um meio de dominação a serviço da legitimação das relações de poder estabelecidas institucionalmente.

Para Wodak (2004) a linguagem não é *a priori* poderosa, mas um meio utilizado pelas elites para obter e manter o poder, de modo que em seus estudos a autora procura enfocar as maneiras pelas quais os poderosos utilizam formas linguísticas para atingirem seus fins. Isto significa que o poder é legitimado ou deslegitimado nos discursos e que os textos configuram-se como arenas de lutas por hegemonia e dominância. A autora ressalta que “o poder é sinalizado não somente pelas formas gramaticais presentes em um texto, mas também pelo controle que uma pessoa exerce sobre uma ocasião social através do textual” (WODAK, 2004 p. 237).

Nesse contexto, as ideologias têm um papel preponderante, pois atuam como instrumentos que podem servir para estabelecer e sustentar relações desiguais de poder. Desse modo, Thompson (2009) discute o conceito de ideologia procurando enfocar as relações que este mantém com as noções de significado e poder, salientando que o estudo da ideologia indica a forma como os significados são construídos e transmitidos “através de formas simbólicas de vários tipos”. De acordo com Thompson:

Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é *sentido a serviço do poder*. Consequentemente, o estudo da ideologia exige que investiguemos as maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as falas linguísticas cotidianas até às imagens e aos textos complexos. (THOMPSON, 2009, p. 15-16).

Estabelecendo uma interface entre discurso, cognição e sociedade, Van Dijk (2008) explicita como certos modelos mentais e cognições sociais são responsáveis por fenômenos sociais como o racismo, por exemplo, concluindo que as elites simbólicas controlam a reprodução discursiva de abuso de poder e desigualdade social. O pesquisador sugere que o analista crítico relacione discurso e sociedade, salientando que para os estudos críticos do discurso, cabe investigar:

de que modo uma entonação específica, um pronome, uma manchete jornalística, um tópico, um item lexical, uma metáfora, uma cor ou um ângulo de câmera, entre uma gama de outras propriedades semióticas do discurso, se relacionam a algo tão abstrato e geral como as relações de poder na sociedade (VAN DIJK, 2008, p.9).

As pesquisas em Análise de Discurso Crítica procuram ressaltar as relações de dominação, discriminação, poder e controle presentes nos textos, e como estas se manifestam por meio do discurso. Isso significa dizer que a ADC analisa as relações dialéticas estabelecidas entre discurso – linguagem e outras semioses – e os outros elementos das práticas sociais. É sobre essa perspectiva teórica que está fundamentado este estudo, na medida em que o discurso de docentes de língua francesa acerca de suas representações e identidades não pode ser desvinculado do contexto socioeconômico global em que a língua francesa vem perdendo espaço por não ser mais a principal língua estrangeira, como fora anteriormente.

2.2 As contribuições de Foucault e Bakhtin

A concepção de discurso defendida pela ADC traz marcas da contribuição fundamental de Foucault. Para Foucault (1971) a palavra é alvo do exercício de poderes que a controlam. Saber e poder estão estreitamente articulados na medida em que quem fala o faz de uma determinada posição, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Ou seja, o discurso veicula um saber que é gerador de poder. Em *A ordem do discurso*, o filósofo francês ressalta que nas sociedades modernas, o poder é exercido por meio de práticas discursivas institucionalizadas.

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, seleccionada, organizada e redistribuída por um certo número de processos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os

perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, esquivar-lhe a pesada, temível materialidade. (FOUCAULT, 1971, p.2)

No entanto, segundo o autor, o discurso é transformador, de modo que os sujeitos podem dele se servir. Assim, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos” (FOUCAULT, 1971, p.2). Magalhães (2004) sublinha que Fairclough apropria-se do conceito foucaultiano de *ordem do discurso* para se referir “à totalidade de discursos em uma sociedade ou instituição, à inter-relação entre as práticas sociais, às articulações e rearticulações entre elas” (MAGALHÃES, 2004, p. 116). Tais articulações e rearticulações manifestam-se em combinações particulares de modos de agir e interagirmos (gêneros), modos de representarmos o mundo (discursos) e modos de nos identificarmos (identidades).

Uma *ordem do discurso* é “uma rede de práticas sociais no nível da língua” (Fairclough, 2001a), o aspecto discursivo de uma ordem social. Os elementos que a compõem (gêneros, discursos e estilos) estão interligados em redes e operam uma seleção de certas possibilidades da língua, excluindo outras em um processo que controla “a variabilidade linguística para certas áreas da vida social”. Ou seja, as *ordens do discurso* funcionam como entidades modeladoras de organização e controle social da variação linguística.

Uma ordem do discurso é a estruturação social da diferença semiótica: um ordenamento particular das relações entre diferentes formas de produzir sentidos, como discursos, gêneros e estilos diferentes. Um dos seus aspectos é a dominância: a existência de formas dominantes ou centrais, enquanto outras se opõem a elas, sendo marginais ou “alternativas”. Por exemplo, pode haver uma forma dominante de conduzir uma conversa entre médico ou médica e paciente no Reino Unido, mas também há outras que podem ser adotadas ou desenvolvidas, com grau maior ou menor de oposição a esta. Provavelmente, a forma dominante manterá distância social entre médicos e pacientes, com a autoridade do médico ou da médica regulando a interação, mas também há formas mais “democráticas”, em que os médicos abrem mão de exercer esta autoridade (FAIRCLOUGH, 2010, p. 227).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, escrito em 1929, Bakhtin trata das relações entre linguagem e sociedade, alarga a noção marxista de ideologia e ultrapassa o nível da estrutura social para considerar que a ideologia constitui, antes de tudo, um signo. Para Bakhtin (2009), tudo que é ideológico tem um valor semiótico. A consciência só toma forma por meio de algum tipo de material semiótico, o que se dá,

principalmente, no processo de interação verbal com os outros, ou ainda, sob a forma de discurso interno.

Os signos, por sua vez, são criados por um grupo organizado, no curso das relações sociais. Assim, as leis da ideologia, na medida em que equivalem às leis da comunicação semiótica, são determinadas pelo conjunto de leis sociais e econômicas que nos regem. (BAKHTIN, 2009). Ou seja, a consciência não entra em contato direto com o real, mas por meio de canais ideológicos. Sob este prisma, a palavra constitui “o fenômeno ideológico por excelência”, portadora de um significado variável que depende de um contexto extra verbal ilimitado. Bakhtin esclarece:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. (BAKHTIN, 2009, p. 42).

Logo, sob a ótica bakhtiniana, a linguagem é intrinsecamente ideológica, configurando-se como um campo de batalha social no qual os embates políticos são travados por meio de construções e codificações do discurso. Os escritos de Bakhtin revelam a inexistência do “real” ou do “verdadeiro” e evidenciam a ubiquidade da linguagem. Para o filósofo da linguagem, os sujeitos não representam a realidade de forma isenta. Porque está constantemente imbricada com o poder, a linguagem constitui sempre um construto sócio-histórico-ideológico.

Resende & Ramalho (2006, p.17) destacam que “além dessa concepção de linguagem como modo de interação e produção social, o enfoque discursivo interacionista de Bakhtin apresenta conceitos” basilares para a Análise de Discurso Crítica como *dialogismo*, *polifonia* e *gêneros discursivos*. Estreitamente ligada ao dialogismo, a noção de polifonia, nos leva a perceber a impossibilidade de contar com as palavras como se fossem signos neutros, transparentes, já que elas são afetadas pelos conflitos históricos e sociais que sofrem os falantes de uma língua e, por isso, permanecem impregnadas de suas vozes, seus valores, seus desejos (BAKHTIN, 2003). Assim, a polifonia se refere às outras vozes que condicionam o discurso do sujeito, ou, ainda, ao fato de cada discurso ser composto de vários outros discursos.

Uma última noção capital que resulta dos trabalhos de Mikhail Bakhtin é a noção de gêneros do discurso, uma vez que o discurso figura em práticas sociais, dentre outros, por meio dos gêneros. Bakhtin (2003) os define como “tipos relativamente estáveis de enunciados” e refere dois tipos de gêneros (primários e secundários), que embora apresentem características singulares, têm uma essência única, já que ambos são compostos por enunciados verbais. A Teoria Social do Discurso amplia o conceito de gênero de Bakhtin, como será melhor visto na próxima seção. De acordo com Fairclough (2003, p. 65), “gêneros são especificamente aspectos discursivos dos modos de agir e interagir por meio de eventos sociais”.

2.3 A abordagem dialético-relacional

A Teoria Social do Discurso (Abordagem Dialético Relacional) foi desenvolvida por Norman Fairclough, um dos integrantes do grupo reunido no simpósio de Amsterdã em 1991. Professor de Linguística da Universidade de Lancaster, o autor entende a vida social como redes de práticas sociais de diversas ordens (econômicas, políticas, culturais, etc.) que estão interligadas. Desse modo, ao empregar o termo “discurso” não está se referindo a uma atividade individual de uso da linguagem, mas “a elementos semióticos das práticas sociais” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 38).

O conceito de prática social é central para a teoria faircloughiana do discurso por funcionar como mediadora entre a estrutura social e a ação social/agenciação. Por práticas sociais Fairclough entende “maneiras recorrentes pelas quais agimos e interagimos no mundo (idem, p. 21), compostas por elementos sociais distintos, mas interligados (atividades, sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores e discurso) orientadas por certas convenções sociais. Embora a produção discursiva seja organizada segundo orientações das estruturas sociais, o enunciado produzido nas práticas se configura como uma ação individual que pode contribuir para a manutenção de processos hegemônicos ou para a construção de uma mudança tanto discursiva como social.

A linguagem é vista como parte irredutível da vida social e não pode ser apreendida sem considerarem-se as práticas sociais nas quais está inserida. A relação entre linguagem e sociedade é, logo, de natureza dialética, de forma que “questões

sociais são, em parte, questões de discurso” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. vii). Se, por um lado, a linguagem é influenciada pela sociedade, por outro lado, a sociedade é moldada pela linguagem. Dessa maneira, a constituição discursiva de uma sociedade decorre de práticas sociais que estão orientadas por estruturas sociais como classe social, raça e gênero social, o que torna o discurso uma prática política e ideológica.

A Teoria Social do Discurso se concentra, assim, no estudo das relações entre o discurso e os outros elementos das práticas sociais, centralizando suas análises na questão do papel que o discurso desempenha nos processos de mudança da sociedade contemporânea. De acordo com Fairclough (2001a), o discurso é ao mesmo tempo um modo de ação e um modo de representação e de significação do mundo. O autor britânico destaca:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91).

Os enunciados configuram-se como modos de ação sobre as pessoas e sobre o mundo, ou seja, a linguagem constitui um espaço de luta hegemônica, de modo que “aqueles que exercem o poder através da linguagem deveM estar constantemente envolvidos na luta com os outros para defender (ou perder) a sua posição” (FAIRCLOUGH, 1989, p.35) e o texto tem marcas que atestam essa luta pela hegemonia dos sentidos. O discurso é um modo de ação historicamente situado, constituído socialmente e produtor de identidades, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.

Dizer que o discurso é socialmente constituído significa concordar que ele está vinculado a práticas discursivas coexistentes mantidas pelas sociedades e instituições sociais. Significa, igualmente, aceitar a existência de “uma relação complexa entre os eventos discursivos particulares e convenções ou normas subjacentes do uso da linguagem” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 33) – *ordens de discurso* – as quais o orientam. Entretanto, se, por um lado, o discurso pode ser usado visando aos interesses dessas convenções, por outro lado, pode entrar em conflito com eles e contestá-los. Ou seja, o discurso é moldado e molda a estrutura social.

Ao mesmo tempo em que contribui para sustentar e reproduzir o *status quo*, o discurso também contribui para transformá-lo. Logo, a vida social pode mudar, por meio do discurso. A esse respeito, Fairclough observa que “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade [...] mas também contribui para transformá-la” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 92). Por essa razão, para o autor, é primordial que a Análise de Discurso Crítica explore “a tensão entre esses dois lados do uso da linguagem, o que é formado socialmente e o que constitui socialmente” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 33).

É necessário fazer um esclarecimento sobre os distintos usos e significados do termo “discurso” em ADC. Como vimos anteriormente, o termo discurso empregado no singular, significa “modo de ação e interação”, ou a maneira que as pessoas têm de agir e interagir sobre *outrem* e sobre o mundo, apontando para um significado mais abstrato. Nesse sentido, ele se configura como manifestação da linguagem na prática social ou, nas palavras de Ramalho & Resende, como “o momento integrante e irreduzível das práticas sociais que envolve a semiose/linguagem em **articulação** com os demais momentos das práticas: fenômeno mental, relações sociais e mundo material” (RAMALHO & RESENDE, 2011, p.16). No entanto, quando empregado no plural aponta para um significado mais concreto, associado à representação, a uma determinada visão de mundo que é posicionada, significando uma “maneira particular de representar parte do mundo” e associado a um dos significados dos textos, como veremos adiante.

Conforme Fairclough (2001, 2003, 2006, 2010), nas práticas sociais cotidianas, o discurso se manifesta de três formas simultâneas e dialéticas. Primeiro, como parte da atividade social, como ação e (inter)ação falada ou escrita, ou seja, como *gêneros* discursivos. Em seguida, como *discursos* ou representações, como maneiras particulares de representar. “A representação é um processo de construção social de práticas – incluindo autoconstrução reflexiva – modelando processos e práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 226). Por último, o discurso figura como maneiras particulares de ser, como identidades, *estilos*. O quadro que se segue possibilita uma melhor visualização dos conceitos chave da abordagem de Fairclough:

Estruturas Sociais	Entidades abstratas que encerram características das sociedades
Práticas Sociais	Maneiras habituais pelas quais agimos e interagimos no mundo (atividades, sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores e discurso)
Eventos sociais	Todos os acontecimentos e ações da vida social
Discurso	Uso da linguagem concebido como prática social; um momento das práticas sociais dialeticamente interligado a outros
Ordens do Discurso	Convenções que subjazem os eventos discursivos (interdiscurso)
Gêneros	Formas particulares de ação (o que equivale a pessoas interagindo comunicativamente)
Discursos	Modos particulares de representar algum aspecto ou área da vida social (representações)
Estilos	Momentos discursivos de "modos de ser" (identidades sociais ou pessoais)

Quadrol: Conceitos centrais para a ADC

A ADC investiga, assim, a relação do texto com o evento social a que está ligado, buscando elucidar em que medida o discurso constrói, mantém ou transforma as práticas sociais. O modelo analítico proposto por Fairclough no curso de seus estudos sofreu algumas alterações que serão apresentadas a seguir.

2.3.1 Os fundamentos da ADTO⁶: a Linguística Sistêmico-Funcional

O principal arcabouço teórico linguístico para a análise de textos sobre o qual se fundamenta a ADTO, é aquele dos estudos em Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Michael Halliday, que enfatizam a multifuncionalidade dos textos. Para essa abordagem funcionalista, as relações (ou funções) entre a língua e as diversas formas

⁶ Análise de Discurso Textualmente Orientada.

de interação social desempenham um papel predominante no estudo da linguagem construindo uma teoria da língua como escolha, de modo que a questão nodal é o modo como os significados são expressos (NEVES, 2001).

Contrariamente a outras abordagens linguísticas, a LSF preocupa-se fundamentalmente com “a relação entre a língua e outros aspectos da vida social, e seu ponto de vista a respeito da análise linguística de textos sempre é orientado para o caráter social dos textos” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 5). Dessa forma, o ponto de convergência entre a ADC e a LSF é, principalmente, a concepção de linguagem como um sistema aberto, cujos elementos relacionam-se dialeticamente. A LSF considera a linguagem como multifuncional, e os textos como protagonistas da ordenação das relações sociais, da representação da realidade e da construção de identidades (FAIRCLOUGH, 2001a, p.27).

No artigo intitulado *Estrutura e função da linguagem*, o linguista britânico questionava “Por que a língua é como é?” e apresentava, logo em seguida, uma resposta: “A natureza da língua está intimamente relacionada com as necessidades que lhe impomos, com as funções que deve servir” (HALLIDAY, 1976, p. 135). Assim, recusava as descrições meramente estruturais dominantes da época e considerava o uso no centro dos estudos linguísticos, propondo que as análises textuais considerassem simultaneamente o sistema da língua e as suas funções. É seminal a compreensão de que as formas particulares assumidas pelo sistema gramatical de uma determinada língua estão intrinsecamente relacionadas às suas necessidades pessoais e sociais, de modo que, para Halliday (1978):

O texto é a forma linguística de interação social. É uma progressão contínua de significados, em combinação tanto simultânea como em sucessão. Os significados são as seleções feitas pelo falante das opções que constituem o potencial de significado; o texto é a atualização desse potencial de significado, o processo de escolha semântica. (Citado por GOUVEIA, 2009, p.18-19)

Em *An introduction to functional grammar*, esclarece que a teoria sistêmica é uma teoria do significado como escolha, por meio da qual uma língua é interpretada como redes de opções entrelaçadas. Isso significa que a função da linguagem sempre é determinada por elementos da situação comunicativa, como o que se está fazendo, quem são os participantes, ou qual é o contexto social.

Para além da função comunicativa, a linguagem desempenha três funções (ou metafunções) fundamentais: a função ideacional, a função interpessoal e a função

textual. A *função ideacional* da linguagem nos ajuda a expressar conteúdos que evidenciam nossa vivência e experiência tanto do mundo real quanto da nossa consciência, da nossa imaginação; dessa maneira, está ligada ao uso da língua como representação. É a função por meio da qual a língua expressa a experiência cultural e os falantes expressam suas vivências como membros de uma cultura. Nos textos, representa acontecimentos, ações, pessoas, objetos, abstrações, qualidades, estados e processos de consciência (HALLIDAY, 1976).

Por meio da linguagem também estabelecemos e mantemos relações sociais. Logo, a *função interpessoal* é aquela que usamos para codificarmos interação, ou nas palavras de Gouveia (2009, p. 16), “significados de atitudes, interação e relações sociais, isto é, significados interpessoais”. Pode-se dizer que se tratam de significados em forma de ações, na medida em que a função interpessoal é responsável pelas trocas na interação social (afirmações, interrogações, diretivas, etc).

A última função da linguagem é a *função textual*, que é responsável pela construção da mensagem (HALLIDAY, 2004). Ela nos ajuda a organizar os significados ideacionais e interpessoais de forma coesa e coerente, permitindo-nos construir um significado textual. Resende e Ramalho (2006, p.57) lembram que são os elementos semânticos, gramaticais e estruturais que devem ser analisados no texto visando o fator funcional. Do mesmo modo, não se deve esquecer que as três metafunções estão presentes simultaneamente em todos os usos da linguagem e que os textos devem ser analisados sob todos esses aspectos.

2.3.1.1 O Sistema de Transitividade ou a Gramática da Oração

No que diz respeito à metafunção ideacional da linguagem (ligada ao Significado Representacional, da ADC) é o *Sistema de Transitividade* que traduz nossas experiências em linguagem. O termo transitividade não tem o mesmo sentido que aquele empregado pela linguística tradicional. Na perspectiva da LSF, a transitividade diz respeito à materialização da experiência humana, tanto a que se realiza no plano real (mundo exterior) quanto àquela que o faz no plano da nossa consciência (mundo interior). Ela não se limita à noção de verbo, mas compreende toda a oração, uma vez que as orações expressam:

Aspectos do mundo físico (seus processos, seus objetos, suas relações, seus parâmetros espaciais e temporais), aspectos do “mundo mental” dos pensamentos, sentimentos, sensações, etc, e aspectos do mundo social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 134).

Assim, o sistema de transitividade oferece recursos léxico-gramaticais capazes de representar ações, atividades e estados. Os falantes constroem um mundo de representações por meio da escolha de três papéis de transitividade, três categorias semânticas: os *processos*, os *participantes* e as *circunstâncias*. Os processos dizem respeito à ação propriamente dita. Os participantes dizem respeito a elementos que podem realizar a ação ou serem por ela afetados. As circunstâncias (papel que pode estar ausente) relacionam-se às informações que podem ser adicionadas aos processos. Esses conceitos constituem categorias semânticas que explicam da forma mais geral, como fenômenos da nossa experiência do mundo são interpretados como estruturas (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 178) e podem ser associados às três principais classes de palavras, que correspondem respectivamente ao grupo nominal, grupo verbal e grupo adverbial.

Os processos constituem a materialização de fluxos de acontecimentos e eventos que compõem a experiência humana. Uma vez que há tipos distintos de ações e atividades que acontecem no mundo, há igualmente formas distintas e variadas de representá-las linguisticamente. Isto significa que há tipos distintos de processos, que representam tipos distintos de experiência, de modo que cada um possui características particulares de estruturação. Eles podem ser agrupados em seis tipos: processos materiais, processos mentais, processos relacionais, processos comportamentais, processos verbais, e processos existenciais. Os três primeiros tipos são considerados por Halliday e Matthiessen (2004) como processos principais. Os três outros tipos são, no entender dos autores citados, processos secundários. Cada tipo de processo pode ser representado linguisticamente de formas variadas. Destaque-se, ainda, que para cada tipo de processo há um certo número de participantes (obrigatórios ou não) de acordo com a natureza do processo experienciado. Para a presente discussão só apresentarei os principais participantes dos distintos tipos de processos.

Grosso modo, os *processos materiais* são processos de ação que expressam mudanças perceptíveis no mundo físico. São, dessa forma, representações de ações concretas, físicas que podem ser visualmente comprovadas, embora haja processos de fazer de teor abstrato. Eles materializam nossas experiências do mundo exterior e relacionam-se com “processos de fazer”. Os verbos que exprimem processos materiais

(fazer, dar, trocar, construir, etc) têm como participante obrigatório um “Ator”, elemento que provoca ação (geralmente o sujeito), mas que não é, necessariamente humano. No caso de haver uma entidade afetada pela ação, esta é classificada como “Meta”, como no exemplo traduzido de Halliday e Matthiessen (2004, p. 180): *O leão agarrou o turista*, em que *o leão* é o participante Ator e *o turista*, o participante Meta.

Os *processos mentais* são processos que refletem nossas experiências interiores, isto é, aquilo que sentimos, pensamos ou vemos em nossa mente: nossos sentimentos, nossas reflexões e nossa imaginação. São processos de “sentir”. Podem ser classificados em: processos de cognição, relacionados à decisão e à compreensão (pensar, compreender, saber, entender, decidir); processos de afeição, relacionados aos sentimentos (gostar, amar, odiar, temer); processos de percepção, relacionados à observação de fenômenos (ver, sentir, perceber); e processos de desejo (querer, almejar, desejar).

Contrariamente aos processos materiais, processos mentais têm obrigatoriamente um participante representado como um ser consciente (que pode ser humano ou personificado), chamado “Experenciador”, isto é, aquele que sente, pensa ou percebe algo. Aquilo que é pensado, sentido ou percebido, o segundo participante do processo é chamado “Fenômeno”. Vejamos o exemplo *Maria gostou do presente*. O processo mental de afeição (gostou) tem como participantes o termo *Maria*, que é a experienciadora, e *do presente*, que se trata do fenômeno. No caso da oração ser construída na forma *O presente agradou Maria*, em que os termos estão em posição inversa, a função é mantida, de modo que *o presente* continua sendo o fenômeno e *Maria*, a experienciadora (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.201).

Processos relacionais são aqueles que estabelecem relações entre entidades separadas. Eles constroem as experiências do mundo interior e exterior em uma relação de “ser” (*A língua francesa é bela*) ou “estar” (*A torre Eiffel fica na cidade de Paris*). Os processos relacionais estão ligados à classificação e identificação. Logo, há dois tipos distintos: processos relacionais atributivos e processos relacionais identificativos. Os primeiros estabelecem uma relação atributiva entre duas entidades, de modo que a um participante, o “Portador” é atribuído outro, o “Atributo”, normalmente uma qualidade, como no exemplo *A França é bela*, em que *a França* é o portador e *bela*, o atributo. Os processos relacionais identificativos, por sua vez, identificam uma entidade em termos de outra. Desse modo, um participante designado “Identificado”, que é o alvo da identificação, é identificado por meio de um “Identificador”, elemento que o

define, como em *Paris é a capital da França*, em que *Paris* é o identificado e *a capital da França* o identificador. Os processos relacionais atributivos não são reversíveis, mas os processos relacionais identificativos sim.

Os *processos comportamentais* são aqueles que exteriorizam ações de nosso mundo interior, sendo, assim, responsáveis pela expressão do comportamento humano (ver, ouvir, falar, rir). Dizem respeito tanto a atividades fisiológicas quanto psicológicas. De modo geral, os processos comportamentais apresentam apenas um participante, que tem consciência humana, chamado de “Comportante” como na oração *Ele está sempre murmurando*, em que o comportante é o termo *ele*. Há, contudo, orações que podem apresentar um segundo participante, o “Behaviour”, que constitui uma extensão do processo comportamental, como em *Ele cantou uma canção*, em que *uma canção* é o behaviour. (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.251).

Os *processos verbais*, por sua vez, expressam o dizer, comunicam ou apontam algo, estando situados entre os processos mentais e relacionais, na medida em que derivam do mundo interior e se materializam na interação, através da linguagem. Além dos verbos de enunciação (dizer, perguntar, afirmar, etc) também “incluem processos semióticos que não são necessariamente verbais como *mostrar* ou *indicar*, por exemplo” (GOUVEIA, 2009, p. 32). O “Dizente” é o participante que comunica algo. Em geral é humano, mas pode ser uma entidade personificada. O participante “Verbiagem” equivale ao conteúdo do que é dito. Na oração *Ele contou a verdade*, *ele* é o dizente e *a verdade*, a verbiagem.

Por fim, os *processos existenciais* registram que algo existe ou que aconteceu. São processos que se relacionam com fenômenos variados reconhecidos como existentes, isto é, exprimem a existência de algo, sendo principalmente materializados por meio dos verbos “existir” e “haver”. Eles possuem um único participante, o “Existente” e podem vir acompanhados de um elemento circunstancial, como em *Nesta parede há muitos quadros*, em que o existente é *muitos quadros* e *nesta parede* um elemento circunstancial de localização. O quadro que se segue, adaptado de Halliday e Matthiessen (2004), sintetiza os tipos de processos e seus principais participantes.

TIPOS DE PROCESSO

PROCESSO	Categoria de sentido	Participantes diretamente envolvidos
Material: Ação Evento	fazer acontecer	Ator, Meta
Comportamental	comportar-se	Comportante
Mental: Percepção Cognição Desejo Afeição	sentir ver pensar querer gostar	Experenciador, Fenômeno
Verbal	dizer	Dizente
Relacional: Atribuição Identificação	ser caracterizar identificar	Portador, Atributo Identificado, Identificador
Existencial	existir	Existente

Quadro 2: Tipos de processo, seus significados e participantes característicos (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 260).

Todos os processos e seus respectivos participantes ocorrem em circunstâncias particulares, que podem ou não estar explícitas no texto. O último componente do Sistema de Transitividade – as *circunstâncias* – apresenta informações complementares aos processos. Normalmente, ocorrem livremente em todos os tipos de processo e podem ser realizadas por advérbios e locuções adverbiais. Halliday e Matthiessen (2004) distinguem nove tipos distintos de elementos circunstanciais: *extensão, localização, modo, causa, contingência, acompanhamento, papel, assunto e ângulo*.

Os elementos circunstanciais de extensão expressam a distância espacial e a duração temporal do desenrolar do processo. A estrutura habitual apresenta um grupo nominal com quantificador, que pode ser ou não acompanhado de preposição (*cinco dias; por tempo indeterminado; muitos quilômetros; um longo caminho*). Os elementos circunstanciais de localização interpretam o lugar ou o momento em que o processo se desenrola. Normalmente são construídos por um grupo adverbial ou locução prepositiva (*para baixo; junto à porta; há muito tempo; entre amigos; etc*).

As circunstâncias de modo interpretam a maneira como o processo se desenrola e estão divididas em quatro subtipos: *meio*; *qualidade*; *comparação*; e *grau*. Os meios pelos quais um processo se realiza, a forma como está caracterizado, a comparação e o grau são tipicamente expressos por um grupo preposicional (*Ela ficou satisfeita com o presente/Como você bem sabe...*); um grupo adverbial ou locução prepositiva (*Morgan observava calmamente a paisagem/Ele aprendeu a nadar de uma certa maneira*); ou grupo adverbial com uma indicação geral de grau (*ela tem trabalhado muito com esse tema*).

Os elementos circunstanciais de causa interpretam a razão (*por causa de*; *graças a*, etc); ou o propósito (*para*; *a fim de*; etc) pelo qual um processo está sendo realizado. As circunstâncias de contingência especificam um elemento do qual depende a efetivação do processo. Mais uma vez, há três subtipos: Circunstância (*no caso de*), Concessão (*apesar de*), e Padrão (*na ausência de*).

As circunstâncias de acompanhamento unem os participantes do processo e representam os significados de adição, expressos pelas preposições “com” ou “e”, ou de subtração expresso pela preposição “sem”. Os circunstanciais de papéis são elementos que constroem a significação de *ser* ou *tornar-se* circunstancialmente. O papel corresponde ao atributo de valor em um processo relacional e a preposição mais usual é “como” (*Como um garotinho, ele passava longas horas com o seu pai*).

Elementos circunstanciais de assunto relacionam-se, sobretudo, com ações de processo verbal (*Conte-me sobre Paris*), enquanto os elementos circunstanciais de ângulo se relacionam tanto com o Dizente dos processos verbais, quando com o Experienciador dos processos mentais, na medida em que expressam a fonte ou o ponto de vista do processo (*De acordo com relatório publicado ontem/Isto é muito importante para mim*).

2.3.1.2 O Sistema de Modalidade

O Sistema de Modalidade está ligado à metafunção interpessoal. Ele descreve o conjunto de escolhas lexicogramaticais no sistema da língua, que apontam os distintos níveis de indeterminação de um falante em relação a um enunciado (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.147). A modalidade exprime, desse modo, o

conhecimento do falante e seu grau de certeza e comprometimento com aquilo que é dito.

Fairclough (2003, p. 165) destaca que essa categoria linguístico discursiva está diretamente ligada à maneira como as pessoas se envolvem quando fazem declarações, perguntas, demandas ou ofertas. Ao construir esses enunciados, o falante/escritor ou a falante/escritora escolhe entre diversas formas e diversos níveis de envolvimento. Os marcadores típicos de modalidade são, principalmente, os verbos modais (dever, poder), advérbios modais (certamente, possivelmente, provavelmente), adjetivos modais usados em orações como “é possível” ou “é provável”, e uma série de outros verbos e advérbios que atuam como marcadores de modalização.

As escolhas que se apresentam aos falantes estão distribuídas num contínuo entre polos positivos e negativos, entre “sim” e “não”. Entre um polo e outro há graus intermediários que podem variar entre “às vezes” e “talvez”, construindo significações diferentes no enunciado, de acordo com sua natureza. Assim, os autores distinguem *Modalização e Modulação*, ressaltando que a semântica filosófica emprega respectivamente os termos *Modalidade Epistêmica* e *Modalidade Deôntica* (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.618), termos adotados por Fairclough (2003) para tratar do tema.

A *Modalidade Epistêmica* está ligada ao modo indicativo e à troca de informações (ou conhecimento). O enunciado aponta para o envolvimento do autor com a verdade, isto é, para o grau de veracidade ou credibilidade em relação às suas proposições (declarativas ou interrogativas) do/da falante. Nesse sentido, há dois tipos de possibilidades intermediárias que expressam qual a probabilidade de a oração ser verdadeira (certamente, provavelmente, talvez) e qual a frequência com que a oração é verdadeira; (às vezes, frequentemente, sempre). É igualmente importante considerar que em uma declaração a modalidade expressa a opinião do/da falante, enquanto em uma interrogação o/a falante apela para a opinião do/da ouvinte.

De acordo com Fairclough (2003, p.167), as declarações podem ser afirmativas (*A janela está aberta*); modalizadas (*A janela pode estar aberta*); ou negativas (*A janela não está aberta*). No caso das proposições interrogativas elas podem ser construídas de forma positiva não modalizada (*A janela está aberta?*); de forma modalizada (*A janela poderia estar aberta?*); ou ainda, de forma negativa não modalizada (*A janela não está aberta?*).

A *Modalidade Deontica* aponta para o comprometimento de um/uma participante em relação às propostas do/da falante, ou seja, àquilo que é dito nas trocas de bens e serviços (demandas ou ofertas), por isso está ligada ao modo imperativo. Os graus intermediários que se situam entre os polos positivo e negativo em orações imperativas expressam, nesse caso, obrigação (no caso de demandas) como em “*Faça isso/Não faça isso*” e inclinação (quando se trata de ofertas).

Ainda segundo Fairclough (2003, p. 168), quando se trata de demanda, o enunciado pode expressar uma ordem, uma prescrição (*Abra a janela!*) ou uma proibição (*Não abra a janela*). No entanto, o/a falante/escritor(a) pode modalizar sua proposta (*Você poderia abrir a janela*). Nas orações em que o enunciado constitui uma oferta, esta pode ser construída em termos de aceitação (*Eu vou abrir a janela*); de aceitação modalizada (*Devo abrir a janela*); ou recusa (*Não vou abrir a janela*). Baseado em Fairclough (2003, p. 167-168), o quadro de Fontenele (2014) ilustra os tipos de modalidade:

TIPOS DE MODALIDADE

Modalidade Epistêmica Diz respeito às trocas de conhecimento. Pode ser: nas formas de declarações e perguntas .	Modalidade Deontica Diz respeito às trocas de atividade. Pode ser: nas formas de obrigações (necessidades) e ofertas .
Declarações: referem-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com a verdade e podem ser: - Afirmações: A lei está clara. - Afirmações Modalizadas: A lei talvez esteja clara. - Negativas: A lei não está clara.	Obrigações (Necessidades): referem-se ao grau de comprometimento do autor ou autora com obrigação ou necessidade e podem ser: - Prescritivas: Siga a lei! - Modalizadas: Você deveria seguir a lei. - Proibitivo: Não siga a lei!
Perguntas: o autor ou autora explicita o comprometimento de outrem com a verdade. Podem ser: - Positiva não Modalizada: A lei já é oficial? - Modalizada: A lei poderia já ser oficial? - Negativa não Modalizada: A lei já não é oficial?	Ofertas: expressam o comprometimento do autor ou autora em agir. Podem ser: - Aceitar: Eu seguirei a lei. - Aceitação Modalizada: Talvez eu siga a lei. - Recusa: Eu não seguirei a lei.

Quadro 3: *Tipos de Modalidade segundo Fairclough* (FONTENELE, 2014, p. 137)

A modalidade pode ainda apresentar quatro variáveis: objetiva ou subjetiva; explícita ou implícita. Em uma análise de discurso, todas essas variantes podem ter um “efeito significativo sobre o desdobramento e o impacto do discurso” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 150). A modalidade subjetiva implica a

manifestação do falante em relação ao conteúdo da oração, marcando o seu compromisso pessoal com a veracidade do que é dito (*Eu acho que Mary não sabe*). A modalidade objetiva, por outro lado, implica a isenção de responsabilidade do/da falante em relação ao enunciado, de modo que não há marcas linguísticas que apontem para sua relação pessoal com aquilo que é dito (*É provável que Maria não saiba*).

Diz-se que a modalidade é implícita quando está expressa na mesma oração que a oração principal (*Provavelmente virei à sua festa*). Nesse exemplo, o adjunto modal (provavelmente) é o termo que carrega o sentido de probabilidade, de modo que o julgamento do/da falante é implícito. A modalidade explícita, por outro lado, ocorre quando está em uma oração separada (*Eu acho que virei à sua festa*). Nesse exemplo, a oração projetante (*Eu acho*)⁷ aponta para a probabilidade e torna o julgamento do/da falante explícito.

2.3.1.3 O Sistema de Avaliação

Ainda na esfera dos estudos em LSF, pesquisadores australianos, sob a coordenação de James Martin, da Universidade de Sidney, desenvolveram estudos sobre o Sistema de Avaliação (*Appraisal System*), dando continuidade aos estudos sobre valoração iniciados por Halliday. Ligado à metafunção interpessoal, esse sistema descreve o modo como falantes/escritores usam a língua para avaliar, julgar e se posicionar em relação a uma pessoa, objeto material, fenômeno ou processo, possibilitando a compreensão das formas que permitem que os indivíduos adotem “posições de valor determinadas socialmente, e assim se filiem, ou se distanciem, das comunidades de interesse associadas ao contexto comunicacional em questão” (WHITE, 2004, p. 177). O Sistema de Avaliatividade pode, então, ser visto como um sistema de significados interpessoais, um recurso semântico usado para negociar emoções, julgamentos e apreciações, para aprovar ou desaprovar, apoiar ou recusar, elogiar ou criticar algo ou alguém.

De acordo com Martin e White (2005, p. 34-35), o Sistema de Avaliação constitui um dos três principais recursos semânticos do discurso que interpretam significados interpessoais, estando dividido em três campos de atuação: atitude,

⁷ Projeção, segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 206), diz respeito à capacidade dos processos mentais de criar outra representação, de projetar outro processo ou combinação de processos.

engajamento e gradação. *Atitude* diz respeito aos nossos sentimentos, julgamentos de comportamento e apreciação das coisas. *Engajamento* está ligado à forma como autores assumem uma postura em relação às pessoas a quem se dirigem. *Gradação*, por sua vez, permite a classificação de fenômenos de modo a graduá-los, seja ampliando ou mitigando uma determinada avaliação.

No que concerne aos dados a serem analisados nesta tese, o Subsistema Atitude é o mais relevante. Segundo os autores citados, *Atitude* é o mapeamento e a construção de sentimentos na oração. Está dividida em três regiões semânticas: Afeto, Julgamento e Apreciação. *Afeto* está ligado a uma avaliação baseada na emoção. Diz respeito ao registro de sentimentos (positivos e negativos) que construímos em relação a algo ou alguém quando nos sentimos interessados, aborrecidos, tristes, ansiosos ou irritados. Pode manifestar-se por meio de atributos, processos mentais ou comportamentais ou, ainda, elementos adverbiais. *Julgamento* relaciona-se com as atitudes e os comportamentos que uma pessoa tem perante algo, indicando uma visão de aceitabilidade social, isto é, uma avaliação baseada em referências a um sistema de normas sociais. Podem ser *julgamentos de estima* e *julgamentos de sanção social*. *Apreciação* está relacionada a uma avaliação no campo estético a respeito de pessoas, coisas e atitudes baseada em seu valor. É responsável pela descrição de nossas reações em relação a algo. É normalmente expressa por processos mentais de afeição e de percepção.

Para Fairclough (2003, p. 171) avaliação diz respeito a “formas mais ou menos implícitas ou explícitas por meio das quais os autores se expressam em termos de valores”, isto é, ele prioriza a categoria *Apreciação* de Martin & White (2005). O autor distingue tipos de enunciados avaliativos, os quais Fontenele (2014) apresenta da seguinte forma:

TIPOS DE AVALIAÇÃO

Enunciados avaliativos	São enunciados que expressam os julgamentos dos sujeitos a respeito do que é desejado ou não , do que é bom ou mau . Por exemplo: “ <i>este é um bom aluno</i> ”.
Enunciados com modalidades deonticas ou enunciados com verbos de processo mental afetivo	No primeiro caso das obrigações, as avaliações aparecem como se as ações do sujeito deveriam ser motivadas por determinados valores desejáveis e não por outros. Em relação aos processos mentais afetivos, ou, avaliações (FAIRCLOUGH, 2003, p. 173), elas podem ser eminentemente explícitas: “ <i>Eu amo dar aula nessa escola</i> ” ou implícitas: “ <i>Eu acho que ela chegou</i> ”.

Subentendidos relacionados a valores	Referem-se a avaliações realizadas de forma mais implícita, onde os marcadores são relativamente transparentes. Por exemplo: “ <i>Este livro ajuda a...</i> ” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 173), qualquer complemento a seguir tenderá a ser avaliado positivamente por causa da conotação positiva que o verbo “ajudar” ganhou nesse contexto.
--------------------------------------	--

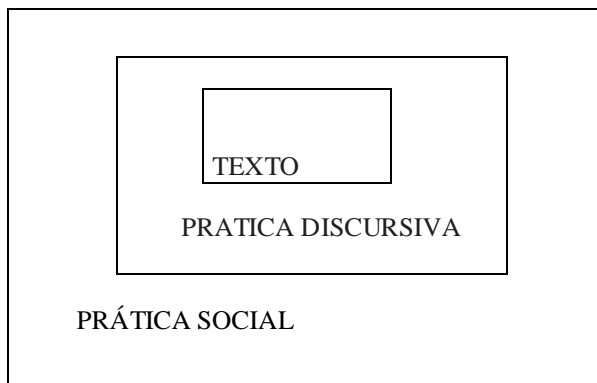
Quadro 4: Tipos de avaliação segundo Fairclough (FONTENELE, 2014, p.138)

Para Fairclough (2003) os valores no texto são mais supostos que explícitos, daí a importância de uma análise textual que considere a categoria avaliação, pois ela pode apontar para enunciados ideológicos, na medida em que textos podem tomar uma dada realidade como inquestionável e inevitável, universalizando sentidos particulares no intuito de manter ou defender uma determinada posição.

2.3.2 A evolução do modelo analítico de Fairclough

A explicação teórica, a abordagem metodológica e o modelo analítico propostos por Fairclough são elaborados principalmente nas obras *Language and Power* (1989), *Discourse and social change* (1992), *Discourse in Late Modernity* (1999) – escrito em parceria com Lilie Chouliaraki – e *Analysing Discourse* (2003).

Para trabalhar com o discurso, nos dois trabalhos iniciais citados, Fairclough sugere uma análise tridimensional, considerando que qualquer evento ou exemplo de discurso pode ser considerado, simultaneamente, um texto (análise linguística), um exemplo de prática discursiva (análise da produção e interpretação textual) e um exemplo de prática social (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo). Para Fairclough, “a conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva” (FAIRCLOUGH, 2001b, p.35).



Quadro 5: Concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 101)

Em primeira instância, o discurso é visto como texto, e o foco da análise recai sobre suas propriedades linguísticas. Fairclough (2001a) distingue quatro itens que compõem a análise textual: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. Assim, progressivamente, o analista parte do âmbito das palavras individuais (vocabulário), passando pela sua combinação em orações e frases (gramática), pela ligação entre frases e orações (coesão), até atingir o nível das propriedades organizacionais do texto (estrutura textual).

No estudo do vocabulário podem ser consideradas escolhas e padrões de vocabulário. O analista pode focar aspectos ligados à lexicalização, a neologismos, ao sentido da palavra ou às metáforas. Na análise da gramática o foco é a combinação das palavras em frases e orações. Pode-se examinar a transitividade ou a modalização. A coesão (HALLIDAY, 1985) refere-se à forma como as orações são ligadas em frases e como estas são ligadas para formar maiores unidades nos textos. Podem ser examinados, entre outros, os fenômenos de repetição de palavras, os mecanismos de referência e substituição (pronomes, artigos definidos, demonstrativos), ou o uso de conjunções como “mas” ou “entretanto”. A estrutura textual diz respeito a aspectos de planejamento de diferentes tipos de textos, isto é às convenções, aos modos e à ordem como certos elementos são organizados para constituir um texto. No caso de uma entrevista jornalística, por exemplo, as tomadas de turno ou episódios de marcação podem ser examinados (BLOOMAERT, 2005).

A segunda dimensão da análise considera o discurso como prática discursiva, priorizando os aspectos cognitivos da produção, transmissão, distribuição e consumo dos textos na sociedade. Como se percebe, nesse nível são enfocados aspectos que apontam para o contexto social mais amplo, uma vez que esses processos se desenvolvem em ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares. Também é considerado o fato de os textos serem produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos. A análise envolve tanto “a explicação detalhada da forma como os participantes produzem e interpretam os textos [...] como a questão de quais práticas discursivas estão sendo usadas e em quais combinações” (FAIRCLOUGH, 2001b, p.36-37). Três categorias principais são utilizadas: força do enunciado, coerência e intertextualidade.

A força do enunciado corresponde à ação social que realiza, aos atos de fala que desempenha (promessas, pedidos, ameaças, etc.). A coerência é vista como uma propriedade da interpretação. Um texto só pode fazer sentido se alguém for capaz de

compreender o sentido que ele porta. Isto significa que nos textos estão estabelecidas “posições para os sujeitos intérpretes que são capazes de fazer as conexões e inferências, de acordo com os princípios interpretativos relevantes” para gerarem leituras coerentes (FAIRCLOUGH, 2001a, p.113). A análise da intertextualidade durante os processos de produção, distribuição e consumo dos textos pode ser bastante útil para a delimitação da historicidade dos textos, das redes relativamente estáveis em que se movimentam e dos outros textos que moldam a interpretação. Fairclough (2001,p.114), distingue a intertextualidade manifesta (baseada abertamente em outros textos) da intertextualidade constitutiva – ou interdiscursividade (propriedade heterogênea dos elementos que compõem os textos como convenções genéricas, tipos de discurso e estilo).

Na terceira dimensão da análise o discurso é visto como prática social. O modo habitual como agimos e interagimos no mundo social é orientado por estruturas sociais que moldam os eventos discursivos por meio de direcionamentos políticos, econômicos e culturais que geram assimetrias de poder. A análise do modo pelo qual um determinado discurso é representado pode apontar ideologias ou processos hegemônicos nos quais opera. Fairclough (2001a, p.117), entende as ideologias como “significações/construções da realidade que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas” as quais podem produzir, reproduzir ou transformar as relações de dominação. O conceito de hegemonia aponta para “o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingindo senão parcial e temporariamente, como um equilíbrio instável” (FAIRCLOUGH, 2001a, p.122). Em cada dimensão de análise o pesquisador deve adotar, respectivamente, uma metodologia descritiva, interpretativa e explicativa. O quadro 6 tenta apresentar uma visão geral da abordagem de 1992.

DISCURSO	TEXTO	Vocabulário	Lexicalizações, sentido da palavras, metáfora, etc.
		Gramática	Transitividade, passividade, modalização, etc.
		Coesão	Repetição de palavras, mecanismos de referência e substituição, conjunções, etc.
		Estrutura textual	Escolhas e formas como certos elementos estão ordenados (tomadas de turno, marcação, etc.)
	PRÁTICA DISCURSIVA	Força do enunciado	Atos de fala
		Coerência	Posições estabelecidas para os sujeitos intérpretes
		Intertextualidade	Intertextualidade manifesta Interdiscursividade
	PRÁTICA SOCIAL	Ideologia	Sentidos, metáforas, coerência, pressuposições.
		Hegemonia	Ordens de discurso

Quadro 6: Categorias analíticas sugeridas para a análise tridimensional do discurso

Fairclough destaca ainda tendências de mudanças discursivas que estão se desenvolvendo na sociedade contemporânea, as quais relaciona a direções mais gerais de mudança social e cultura: a *democratização*, a *comodificação* e a *tecnologização* do discurso. A democratização do discurso diz respeito à “retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas” (FAIRCLOUGH, 2001a, p.248). Essa tendência pode ser ilustrada pelo maior espaço dado pelas emissoras de rádio e televisão para sotaques e culturas regionais em geral (embora a língua padrão ainda seja aquela usada pelos âncoras de jornais) ou pela maior abertura nas relações de gênero (“brasileiros e brasileiras” utilizado pelo presidente da República no Brasil, nos final dos anos 80).

A comodificação do discurso é um processo pelo qual os domínios e as instituições sociais vêm progressivamente sendo organizadas e definidas em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias (FAIRCLOUGH, 2001a, p.255). Um exemplo de comodificação são os discursos educacionais, nos quais as instituições educacionais oferecem seus cursos e programas como se fossem bens de consumo ou produtos.

A tecnologização do discurso, por sua vez, tem seu conceito inspirado nas “tecnologias” ou “técnicas” a serviço do biopoder, de Foucault. As tecnologias do

discurso podem ser vistas como “recursos ou conjunto de instrumentos que podem ser usados para perseguir uma variedade ampla de estratégias em muitos diversos contextos” (FAIRCLOUGH, 2001a, p.264). Sob essa perspectiva o conhecimento sobre linguagem é associado a discurso e poder, de modo que mudanças discursivas podem ser produzidas mediante um planejamento consciente, como, por exemplo, a entrevista ou a publicidade.

Em *Discurso e Mudança Social* a intenção do autor era o desenvolvimento de uma abordagem para a análise de discurso que pudesse ser usada como um método de investigação de mudanças sociais fornecendo ferramentas para o pesquisador “avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27). Embora reconheça a relação dialética entre práticas discursivas e práticas sociais – e daí estabeleça a necessidade de uma abordagem transdisciplinar, de uma interface com as Ciências Sociais – Fairclough (2001) considera, sobretudo, que a Análise de Discurso Crítica se configura como um estudo linguístico. Por essa razão, sua perspectiva analítica é por ele denominada Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO). Uma apresentação mais detalhada dos procedimentos de análise textual será desenvolvida nos trabalhos posteriores.

No livro em parceria com Lillie Chouliaraki (1999) sua proposta metodológica é aprimorada. A análise das três dimensões do discurso é mantida, mas o foco na análise das práticas sociais é valorizado, com o objetivo de “refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social” (RESENDE &, RAMALHO, 2006, p.35-36). Essa perspectiva de apreensão do discurso como prática social implica uma relação dialética entre um evento discursivo particular e a situação, a instituição e as estruturas sociais que o emolduram. Por essa razão, a autora e o autor propõem um modelo referencial⁸ de análise que deve ser adaptado pelo pesquisador de acordo com as demandas específicas do problema estudado. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60) propõem um estudo em cinco etapas, de acordo com o quadro que se segue:

⁸ O método de análise proposto por Chouliaraki & Fairclough (1999) é baseado em sua própria teorização e não tem a intenção de ser um modelo rígido, uma vez que a tendência da ADC é que as análises sobressaiam dados que façam a teoria avançar, demandando outros métodos analíticos, em uma retroalimentação constante.

1. Um problema (atividade, reflexividade)
2. Obstáculos a serem superados
 - (a) Análise da conjuntura
 - (b) Análise da prática particular
 - (i) Práticas relevantes
 - (ii) Relações do discurso com outras dimensões da prática
 - (c) Análise do discurso
 - (i) Análise estrutural: a ordem do discurso
 - (ii) Análise interacional
 - Análise interdiscursiva
 - Análise linguística e semiótica
3. A função do problema na prática
4. Possíveis maneiras de superar os obstáculos
5. Reflexão crítica sobre a análise.

Quadro 7: Modelo referencial para análise (Chouliaraki & Fairclough 1999, p. 60)

Nessa perspectiva, o analista parte da percepção de um *problema* social a partir de uma perspectiva semiótica. “Os problemas podem estar nas atividades de uma prática social - na prática social, por si só, por assim dizer - ou na construção reflexiva de uma prática social” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p.61). Em relação a esta pesquisa, o problema percebido diz respeito à construção reflexiva de uma prática social, na medida em que o foco é a forma como docentes de língua francesa estão redefinindo discursivamente suas identidades profissionais e suas representações sobre a língua e a cultura francesas face à globalização.

Em seguida, é preciso que identifique os *obstáculos* sociais que se contrapõem ao problema em questão. Para tanto, faz-se necessária a *análise da conjuntura*, ou seja, “uma especificação da configuração de práticas nas quais o discurso em foco está localizado” (idem, p. 61). Tenta-se encontrar as razões do surgimento do problema, bem como a sua natureza. Nesse estudo, o Capítulo 4 tenta buscar subsídios para a análise da conjuntura atual discutindo temas como globalização, linguagem, economia baseada no conhecimento e política linguística.

A *análise da(s) prática(s) particular(es)* visa ao exame das relações que o discurso em foco mantém com outros momentos das práticas (como as relações e processos sociais, os fenômenos mentais ou discurso) para identificar que “papel o discurso desempenha na prática social ou que relação de internalização existe entre os momentos” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p.61). É por essa razão que a

Análise de Discurso Crítica precisa dialogar com outras disciplinas e outros métodos de pesquisa, no intuito de especificar as relações entre o social e momentos do discurso na prática social.

A *análise do discurso* deve ser orientada tanto para a estrutura como para a interação. Isto significa uma análise de perspectiva socio estrutural, em que se deve “localizar o discurso em relação à rede de ordens de discurso, para especificar como o discurso faz seletivamente uso do potencial dessa rede, ou seja, que gêneros, discursos e vozes, a partir das quais as ordens do discurso, estão articuladas” (idem, p.63).

Uma vez realizada a análise da conjuntura, o analista deve examinar a *função do problema na prática*, isto é, deve avaliar os possíveis interesses da ordem social em não resolver o problema em questão. Essa avaliação pode criar condições para que o analista identifique *possíveis maneiras de superar os obstáculos*. Finalmente, a *reflexão crítica sobre a análise* permite que o analista faça uma reflexão sobre a posição a partir da qual sua pesquisa foi realizada.

Em *Analysing Discourse (2003)*, o foco é a análise linguística de textos com uma visão de seus efeitos sociais. Tendo fundamentado nos trabalhos anteriores a apreensão da linguagem como parte irreduzível da vida social conectada a outros elementos da vida social – confirmando a necessidade de uma perspectiva transdisciplinar para o estudo de textos – Fairclough reafirma que sua abordagem de Análise de Discurso Crítica pretende preencher uma lacuna deixada, por um lado, por trabalhos inspirados por teorias sociais que negligenciam a análise de textos, e, por outro, por aqueles que centralizam seus estudos nos textos menosprezando as questões sociais. Os textos – apreendidos em seu sentido amplo, isto é, como qualquer exemplo de uso da linguagem – são vistos como discursos, gêneros e estilos que se articulam. Os exemplos que utiliza ao longo do livro enfocam as mudanças no capitalismo contemporâneo e seus impactos nas diversas áreas da vida social.

Embora contemplando a recepção e interpretação de textos, a análise textual é mais amplamente direcionada para produção de textos, no sentido de desvelar de que forma os sentidos são neles produzidos. O principal objetivo do livro é a apresentação dos temas analíticos, perspectivas e categorias que podem ser utilizadas na análise de um texto particular, como será apresentado na seção seguinte.

2.4 Gêneros (Ação), Discursos (Representação) e Estilos (Identificação)

Ao longo de seus estudos em ADC, Fairclough fez uma revisão de seu modelo analítico articulando as metafunções de Halliday com os conceitos de gêneros (modos de agir), discursos (modos de representar) e estilos (modos de ser). Para o autor, “gêneros, discursos e estilos são, respectivamente, *meios* relativamente estáveis e duráveis de agir, representar e identificar. São tidos como elementos de ordens do discurso no nível da prática social” (FAIRCLOUGH, 2003, p.28). Do diálogo estabelecido com a Linguística Sistêmico Funcional surgem, então, três principais tipos de significados dos textos – o *significado acional*, o *significado representacional* e o *significado identificacional* – que devem ser investigados em uma análise de discurso crítica, uma vez que os modos como agimos, representamos e identificamos discursivamente o mundo e a nós mesmos têm efeitos tanto na tessitura do texto quanto na reprodução ou transformação das práticas sociais. Por essa razão, para Fairclough (2003):

Quando analisamos textos específicos como partes de eventos específicos, estamos realizando duas tarefas interconexas: (a) olhando-os em termos dos três aspectos do significado: Ação, Representação e Identificação e como são realizados nos diferentes aspectos de textos (vocabulário, gramática, etc.); (b) estabelecendo a ligação entre o evento social concreto e a prática social mais abstrata ao perguntar que gêneros, discursos e estilos estão ali delineados, e como os diferentes gêneros, discursos e estilos se articulam juntos no texto (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28).

De forma semelhante à postura hallidayana em relação às macrofunções, é necessário que o analista de discurso tenha em mente que, embora esses tipos de significados sejam abordados separadamente para fins analíticos, eles não são discretos, ocorrendo simultânea e dialeticamente e em uma maior ou menor medida em um dado evento social.

2.4.1 O Significado Acional

O *significado acional* se aproxima da função interpessoal de Halliday. Focaliza os gêneros discursivos, os quais se manifestam como diferentes modos de (inter)ação em eventos sociais. São exemplos de gêneros discursivos a entrevista, a consulta médica, as conversas cotidianas, a reunião de condomínio, o interrogatório

policial, etc. Ramalho e Resende (2011) destacam que a ADC não adota o termo “gênero textual”, mas “gênero discursivo” porque os gêneros não se tratam de “tipos textuais fixos”. Pelo contrário, os gêneros são definidos como um dos momentos das ordens do discurso e por isso, são a elas submissos, ou seja, são as ordens do discurso que permitem ou constroem os processos de significação. Por isso os gêneros são considerados maneiras relativamente estáveis de agir e interagir por meio da fala ou da escrita.

Isso significa também dizer que os gêneros não são apreendidos pela ADC somente em seus aspectos estruturais ou formais, “mas, sobretudo, segundo as maneiras pelas quais a mensagem contribui para a negociação de relações sociais entre os/as participantes do discurso” (RAMALHO & RESENDE, 2011, p. 59). Desse modo, gêneros implicam relações com outras pessoas e também ação sobre outras pessoas – ou poder sobre elas – podendo estar relacionados à distribuição assimétrica de poder.

Gêneros podem, assim, ser vistos como “uma estruturação e ordenação discursiva da prática social, um dispositivo regulador através do qual relações de poder são realizadas como forma de controle” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 144). Por exemplo, certas notícias veiculadas por meios de comunicação que compõem o “aparato da governança” podem atuar como forma de regulação e controle dos eventos noticiados influenciando os modos como as pessoas reagem a eles. Um exemplo disso em escala local aconteceu durante a greve dos professores da rede pública estadual em 2012, em que a população cearense foi sistematicamente exposta a notícias e pronunciamentos do governo estadual que associavam os professores a mercenários, a seres que não tinham amor à profissão, no intuito de persuadir leitores e espectadores a repudiarem o movimento dos professores grevistas. O objetivo da análise do significado acional é, logo, elucidar como um determinado texto figura na interação social e como contribui para ela.

A *intertextualidade*, por exemplo, é uma das categorias analíticas que contribuem para o estudo do significado e das formas acionais na Análise de Discurso Textualmente Orientada. O termo “intertextualidade” criado por Julia Kristeva nos anos sessenta, é uma transmutação do termo bakhtiniano “dialogismo”, cunhado trinta anos antes, cujo conceito adverte que todo texto é produto da intersecção de outros textos e por isso, é perpassado por outras vozes. Para Silva e Ramalho (2008) a intertextualidade:

Constitui, em princípio, uma categoria analítica acional, pois gêneros específicos articulam vozes de maneiras específicas. Reportagens, por exemplo, tendem a trazer depoimentos, inserção de falas de especialistas, e assim por diante. A articulação dessas vozes, que podem ser, por exemplo, explicitamente delimitadas na representação por discurso direto; mescladas, por discurso indireto; assimiladas, em pressuposições; ou ainda ecoadas ironicamente, tende a ser disciplinadora ou transformadora em relação a lutas de poder. (SILVA & RAMALHO, 2008, p. 34)

A investigação acerca de quais vozes estão representadas em um texto, por exemplo, pode revelar “quais vozes são incluídas ou excluídas, isto é, que ausências significativas podem ser observadas” (RESENDE & RAMALHO, 2006, p.65-66), podendo sinalizar o posicionamento de um dado texto em lutas hegemônicas.

A categoria *estrutura genérica* pode fornecer informações bastante pertinentes para o estudo do significado acional, na medida em que a partir desse exame pode-se situar o texto em estudo em uma determinada cadeia de gêneros; observar se há mescla de gêneros; e que outros gêneros o texto articula. Do mesmo modo, conforme Fairclough (2003, p.70), os textos podem ser analisados em termos de atividade (o que as pessoas estão fazendo), relações sociais (quais são as relações sociais entre elas) e tecnologia da comunicação (de que tecnologia de comunicação – se houver – sua atividade depende).

A *coesão* é, também, uma categoria analítica associada ao significado acional, por estar diretamente ligada à composição formal do texto. Halliday (1985) distingue quatro tipos de relações funcionais entre orações: por *referência* (exofórica ou endofórica), por *conjunção* (aditiva, adversativa, causal, temporal e continuativa), por *substituição* (a colocação de um item em lugar de outro: nominal, verbal e frasal) e por *coesão lexical* (reiteração ou colocação).

2.4.2 O Significado Representacional

O segundo tipo de significado configurado nos textos é o *significado representacional*, associado à função ideacional da LSF. Está relacionado ao conceito de discurso como modos particulares de representação. Discursos são maneiras relativamente estáveis de representar aspectos do mundo – “ processos, relações e estruturas do mundo material, o “mundo mental” dos pensamentos, sentimentos, crenças, e assim por diante, e o mundo social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124). Logo, diferentes discursos constituem perspectivas distintas de mundo, associadas às

diferentes relações que as pessoas mantêm com ele, dependentes das posições que nele ocupam – suas identidades pessoais e sociais – e das relações sociais que mantêm com outras pessoas. No artigo *A Dialética do discurso* (2010) o autor pontua:

Discursos são representações distintas da vida social derivadas das posições assumidas. Atores sociais posicionados de modos diversos a “veem” e representam de maneiras diferentes, em discursos plurais. Assim, as vidas das pessoas pobres ou com privações são representadas diferentemente nos discursos governamentais, nas políticas, na medicina, nas ciências sociais, além de variar no interior destas mesmas práticas, em função das diferentes posições assumidas pelos atores sociais. (FAIRCLOUGH, 2010, pp. 226-227).

Isso significa que discursos não representam o mundo apenas a partir de como as pessoas o veem, mas de como gostariam que ele fosse visto, criando mundos possíveis, projetivos, imaginários, diferentes do mundo real. Materializados em textos, discursos causam efeitos, podendo produzir mudanças nas maneiras como as pessoas (inter)agem, representam ou se identificam. Discursos podem, dessa forma, estar ligados a interesses ideológicos ou econômicos e podem ser inculcados como novas maneiras de agir e de ser.

Nesse sentido, lembro-me que nos anos 90, quando o piloto Ayrton Sena despontava nos grandes prêmios de Fórmula 1, o slogan publicitário dos postos Ipiranga “Brasileiro é apaixonado por carros” estava frequentemente na mídia embora até então, nunca se tivesse ouvido falar nesse traço característico da identidade brasileira. De qualquer forma, é fato que nunca se vendeu tantos automóveis e, é claro, combustíveis no Brasil como na década seguinte. De acordo com um levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) divulgado em janeiro de 2011 pela Revista Veja, a frota de veículos no Brasil cresceu 114% nos últimos 10 anos. Evidentemente, seria necessário um estudo detalhado sobre o assunto, mas não seria incoerente inferir que a exposição frequente a esse discurso acabou incutindo na cabeça dos brasileiros que eles realmente nutrem uma paixão por automóveis e, conseqüentemente, que precisam possuir um.

Como já mencionado, para a ADC é de importância nodal o estudo de mudanças discursivas no mundo contemporâneo e suas relações com a mudança social. Fairclough (2000, 2003, 2006) tem se dedicado à pesquisa de textos que apontam para a existência de novos discursos que articulam discursos já existentes como forma de recontextualização de discursos, identificando, assim, a emergência de discursos do “novo espírito do capitalismo” (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 1999).

Para identificar e caracterizar discursos em um texto o analista pode, como sugere Fairclough (2003, p.129), identificar: a) as principais partes do mundo que estão representadas – os “temas” principais; e, b) a perspectiva, o ângulo ou ponto de vista particular do qual são representados. Desse modo, a partir da análise de um vasto *corpus*, composto, entre outros, por documentos do Partido Trabalhista britânico e por discursos dos ex-primeiros ministros Tony Blair e Margaret Thatcher e de líderes trabalhistas, o linguista identifica a emergência do discurso da “Terceira Via”, resultado da combinação do discurso social democrata com o discurso da nova direita na Inglaterra (FAIRCLOUGH, 2000, 2003). Em um estudo posterior (*Language and globalisation*, 2006) o autor observa a recontextualização do discurso neoliberal por meio do discurso globalista sobre a globalização, como discutirei no Capítulo 4.

A categoria das *ordens de discurso* – ou interdiscursividade – está ligada aos modos de representar aspectos do mundo em textos, podendo revelar que discursos se encontram ali articulados e como estão articulados. Para identificar diferentes discursos em textos Fairclough (2003) sugere que inicialmente o analista identifique os tópicos principais do texto, ou seja, as principais partes do mundo que estão ali representados. Em seguida, deve proceder à identificação do ângulo ou ponto de vista particular pelo qual os tópicos são representados. Nesse sentido, a análise não pode deixar de levar em conta as maneiras distintas as quais diferentes aspectos do mundo são lexicalizados no texto, pois a escolha dos modos de representação depende dos interesses particulares e das práticas/posições enfatizadas na representação” (RAMALHO & RESENDE, 2011, p.142).

Certos traços de vocabulário (nominalização, lexicalização) e de relações semânticas entre as palavras (pressuposições e suposições) podem apontar modos particulares de representação do mundo. Embora a *metáfora* seja, em princípio, um traço identificacional (como apresentarei na seção seguinte) é também uma categoria analítica que pode auxiliar o trabalho de identificação do significado representacional de textos, em que processos podem ser representados como “coisas”, entidades, mediante nominalização (FAIRCLOUGH, 2003, p. 131).

Para a análise do significado representacional pode ser igualmente pertinente o estudo das orações no sentido de examinar três elementos principais: os *processos* (geralmente sob a forma de verbos), os *participantes* (sob a forma de pronomes, objetos diretos ou indiretos) e as circunstâncias (em geral sob a forma de elementos adverbiais). Categorias como *exclusão*, *inclusão* ou *proeminência* em termos

de identificação de “quais elementos dos eventos estão incluídos na representação desses eventos, quais deles são excluídos e aos quais é dada maior importância” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 136).

2.4.3 O Significado Identificacional

A linguagem como discurso contribui para a formação de maneiras particulares de identificar(se). Logo, o *significado identificacional* está relacionado ao conceito de *estilo* como formas de ser, isto é, ao aspecto discursivo de identidades. Fairclough (2003) destaca que Halliday não concebeu uma função específica para a identificação, de modo que muito do que a ADC percebe como identificação se encontra na *função interpessoal* da LSF. O *significado identificacional* diz respeito ao estilo, “ao processo de identificação, ou seja, como as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159). O autor destaca que a identificação é um processo complexo que emerge da diferença entre os aspectos pessoais e sociais da identidade, distinguindo identidade social de personalidade.

Em uma análise do significado identificacional o foco recai sobre a construção de identidades e a identificação de atores sociais, isto é, como se dá “construção de modos particulares de identificação de atores sociais representados em textos” (RAMALHO & RESENDE, 2011, p. 130). Embora o processo de identificação seja em até certo grau um processo textual, não se pode apreender a questão somente como um processo ligado à linguagem ou ao discurso. Ele perpassa igualmente a “consciência de si” que é uma questão capital para os processos sociais de identificação no discurso e em textos. Para Fairclough (2003):

Estilos constituem o aspecto discursivo das formas de ser, identidades. Quem você é, é em parte uma questão de como você fala, como você escreve, como também uma questão de expressão corporal – como você olha, a forma de parar, como se move e assim por diante. Estilos estão ligados à identificação – usando a nominalização mais do que o substantivo “identidades”, enfatiza-se o processo de identificação, como as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras [que] é até um certo grau um processo textual. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159)

A tentativa de determinar estilos em um evento social, por exemplo, passa pelo exame do modo particular como os atores sociais usam a linguagem para identificação pessoal ou das pessoas com as quais interagem. No que diz respeito aos

aspectos linguísticos pode-se observar o vocabulário que utilizam (modalização, metáforas) a entonação, o acento tônico, o tom de voz que utilizam ou o ritmo. Em relação às outras semioses, pode-se observar a linguagem corporal, o modo como se vestem ou como se movimentam.

Um aspecto importante a considerar no processo de identificação é que trata-se de um processo de natureza dialética, influenciado pelos discursos (representações) que circulam no mundo social e são inculcados em identidades. Uma criança que estuda em uma escola jesuíta, por exemplo, está diariamente exposta a um discurso moral e religioso que prega valores como solidariedade, respeito, humildade, compartilhamento e amor ao próximo. A longo prazo, a exposição a essas representações terá papel importante na constituição de suas identidades e, conseqüentemente, poderão reverberar em suas (inter) ações.

A modalidade é uma das categorias que pode contribuir para a análise do *significado identificacional*, uma vez que a seleção de um termo determinado em detrimento de tantas outras possibilidades atesta o grau de envolvimento do falante. Pode-se considerar suas escolhas de modalidade nos textos como parte do processo de estruturação de sua identidade, na medida em que “aquilo com o que uma pessoa se envolve é parte significativa do que ela é”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166). Ao lado da modalidade, a avaliação é outra categoria discursiva que corrobora com o processo de tessitura de identidades. Também está ligada à metafunção interpessoal e ao significado identificacional. Diz respeito à formas como autores/falantes se expressam em termos de valores e avaliam a si mesmas e as outras pessoas, objetos ou fenômenos, construindo discursivamente identidades sociais. As categorias Modalidade e Avaliação serão, por essa razão, utilizadas para a análise dos estilos de docentes de língua francesa nos Capítulos 6 e 7 desta tese.

Concluindo sua explanação sobre os três tipos de significado dos textos Fairclough (2003, p. 29) chama a atenção para o fato de que os três ocorrem dialética e simultaneamente nos textos, de modo que um internaliza o outro. “Representações particulares (discursos) podem desempenhar de modo particular Ações e Relações (gêneros) e apontar modos de Identificação (estilos)”. Entretanto, nessa pesquisa darei ênfase aos significados *representacional* e *identificacional* das entrevistas com docentes de língua francesa, como estes/estas profissionais agem sobre o mundo, construindo a realidade social e a si mesmos.

A abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC) recorre a múltiplos campos disciplinares, situando-se em um campo de confluência entre a Linguística e as ciências sociais críticas. A necessidade de um olhar transdisciplinar se deve ao fato dele proporcionar uma melhor compreensão de como a linguagem funciona na transmissão de conhecimentos, na organização das instituições sociais e no exercício do poder. Assim, estabelece um estreito diálogo entre linguagem e sociedade e desenvolve pesquisas críticas em torno do discurso e da mudança social na sociedade contemporânea. Para a ADC, o discurso é uma parte integrante do mundo social. Uma vez que este é aberto, pode mudar por meio do discurso (FAIRCLOUGH, 1999; 2001).

A abordagem teórica da Análise de Discurso Crítica é extremamente pertinente para a análise dos discursos e estilos de professores e professoras de francês do ensino superior, tema de pesquisa da presente tese. Como a ADC busca a transdisciplinaridade, buscarei promover um diálogo entre a Análise de Discurso Crítica e outras teorias sociais, apoiada em trabalhos variados de estudiosos que se dedicaram a estudos das questões sobre representações, identidade, globalização e políticas linguísticas, pois essas discussões fornecem elementos norteadores para o debate que esse estudo suscita.

3 SEMIOSES DE UM MODELO CULTURAL E IDEOLÓGICO

Mesmo não tendo sido a principal colonizadora do nosso país e não tendo exercido grande influência política ou econômica sobre o Brasil, a França contribuiu para a renovação das artes e para as mudanças dos nossos hábitos culturais e sociais, ajudando na construção da identidade brasileira. A França não dominou a economia do Brasil como a Inglaterra ou Portugal, mas foi responsável pela primeira colonização cultural do país, influenciando o comportamento das elites, determinando modelos de vida social e referências intelectuais, desde a filosofia até a moda, da gastronomia à literatura.

(Glenda Dimuro Peter, 2007)

Nos três primeiros séculos de nossa existência, o Brasil manteve quase que exclusivamente laços com os países ibéricos havendo um acentuado isolamento em relação a outros países europeus. Contudo, é possível perceber, embora tímida, a presença francesa no Brasil já no período colonial por meio de resquícios culturais deixados pelas chamadas invasões francesas e pela presença dos padres jesuítas – responsáveis pela estruturação do nosso sistema educacional. Mais tarde, essa influência seria percebida, mais acentuadamente, pelos hábitos e comportamentos trazidos pela corte portuguesa (1808). No que concerne ao período imperial, as ideias liberais e o positivismo comtiano influenciaram movimentos de libertação como a Confederação do Equador, a Inconfidência Mineira e até mesmo a nossa declaração de independência.

Retratada por discursos e imagens literárias, a capital francesa tornou-se o paradigma da cidade moderna, ocupando um lugar emblemático no imaginário social ocidental a partir das reformas urbanas do Barão de Haussmann, efetuadas entre as décadas de 1850 e 1870, as quais criaram uma nova estética para a cidade de Paris. Algumas cidades brasileiras, como Rio de Janeiro ou Fortaleza, espelharam-se no mito parisiense, paradigma de cidade moderna ideal e seguiram o modelo haussmanniano.

Em conformidade com Pesavento (2002, p. 90), “o “modelo parisiense”, sob a forma acabada da “metrópole”, foi capaz de viajar no tempo e no espaço, participando das representações sociais construídas sobre a cidade moderna”. Até mesmo hoje a capital francesa é um dos principais destinos dos turistas do Brasil e do mundo. Nos anos 1957, no Brasil, por exemplo, o sucesso da marchinha de Carnaval *Não morro sem ver Paris*, de Alcyr Pires Vermelho, corrobora a ideia de que a capital francesa ainda era objeto do desejo no imaginário popular daquela época.

Eu não morro sem ver Paris!
É uma jura que há muito tempo eu fiz!
Paris, Paris, Paris,
Ai meu Deus eu quero ver
O que todo mundo diz!
O americano é colossal,
Inventou o telefone e a Gillette
Mas o francês é mais original
Inventando o perfume e a Suzette
Suzette é uma francesinha
Que faz qualquer um feliz
Por isso que eu digo
Eu não morro sem ver Paris!!!

Tive conhecimento dessa marchinha em minha primeira entrevista com a professora Simone, uma das participantes desta tese. Na ocasião ela me relatou que uma lembrança constante de sua infância é aquela de sua mãe, na cozinha ou na sala de jantar, se encarregando de alguma tarefa doméstica e cantarolando, dentre outras, essa canção. É interessante como nesses poucos versos estão representados três grandes ícones da cultura francesa: a capital Paris, e os perfumes, de modo direto, e, indiretamente, a gastronomia – simbolizada pelo prenome feminino *Suzette*, que evoca um dos pratos mais conhecidos da cozinha francesa, o *Crêpe Suzette*.

Na obra *Formação da literatura brasileira* (1959) Antônio Cândido analisa a herança do patrimônio cultural francês no Brasil, destacando que não era aparente somente no contexto literário, mas nas artes em geral, nas ciências e no pensamento. O teórico da literatura brasileira destaca que o francês exerceu “no Brasil o papel formador que as culturas clássicas da Grécia e de Roma exerceram na Europa” (CÂNDIDO, 2005, p. 13), de modo que a língua e a cultura francesas tiveram uma importância capital para a civilização brasileira até meados do século XX. Além do vasto número de publicações traduzidas adotadas pelas instituições brasileiras, tanto de ensino secundário quanto superior, havia uma série de obras bastante populares, especializadas nas áreas da matemática, biologia, química e história natural, que os estudantes liam em francês. Tendo realizado sua formação educacional nesse período, o autor lamenta:

Os jovens de hoje, impregnados pela influência dos Estados-Unidos e da língua inglesa, talvez não avaliem o que essa influência representou até meados do século XX, quando minha geração estudava e o francês era quase como uma segunda língua para aqueles que tinham um certo grau de instrução. Mas além da língua, era por assim dizer toda a civilização francesa que agia sobre nossa inteligência e sobre nossa sensibilidade, que fosse em literatura, nas artes, nas ciências ou no pensamento (CÂNDIDO, 2005, p. 13).

Assim, pondera, de forma geral, todos aqueles que faziam o curso secundário, tinham um conhecimento razoável da língua francesa, considerada como indispensável. No que concerne às mulheres, tinham um domínio mais evidente da língua, sobretudo graças aos inúmeros colégios mantidos por ordens religiosas, em que as freiras falavam francês fluentemente e nos quais o francês era língua obrigatória. É também relevante considerar o papel das chamadas “missões francesas” no Brasil. Além da primeira missão, a *missão artística* que chegou com D. João VI, houve uma segunda, durante a primeira República, cujo objetivo era a instrução de oficiais do Exército. A terceira missão foi aquela composta por docentes que vieram com o intuito de criarem a Universidade de São Paulo, as quais desempenharam um considerável “papel formador na constituição de um pensamento nacional” (FIGUEIREDO & GLENADEL, 2006, p.17). É importante observar, como assinala Novais (1994), que o termo oficial “missão” era bastante significativo na medida em que “a palavra missão, evidentemente, mostra que éramos vistos como uma terra de índios que deviam ser catequizados” (NOVAIS, 1994, p. 161), de modo que não se deve esquecer que essas missões tinham um sentido colonizador.

De todo modo, os professores que vieram nessas missões, destaquem-se Claude Lévi-Strauss e Roger Bastide, tiveram um grande impacto no processo de renovação e modernização dos estudos nas ciências humanas no Brasil. Para Cândido (2005, p.16), “eles representaram uma verdadeira revolução mental” e modificaram profundamente o ensino superior e a pesquisa no Brasil, ao mesmo tempo em que abriram as mentes dos estudantes para a constituição de um pensamento autônomo: “Ensinando em francês, falando francês com os estudantes, utilizando uma bibliografia francesa, os professores vindos da França, nos prepararam de uma certa forma para sermos mais brasileiros” (CÂNDIDO, 2005, p. 17).

Mantendo relações bastante cordiais ao longo de toda a história do Brasil, os governos dos dois países celebraram, em 2005, o *Ano do Brasil na França* e, em 2009, o *Ano da França no Brasil*. Desenvolvido no âmbito do Programa de Temporadas Culturais do governo francês, o *Ano do Brasil na França* foi realizado entre março e dezembro de 2005 e caracterizou-se por um ciclo de eventos com 333 projetos, reunindo mais de 2.500 manifestações culturais brasileiras difundidas em diversas cidades francesas. Em reciprocidade ao evento na França, os ex-presidentes Jacques Chirac e Luiz Inácio Lula da Silva firmaram um acordo em 2006 para realizar o *Ano da França no Brasil*, que aconteceria em 2009. A programação, composta por 560 projetos, incluiu

vários tipos de manifestações culturais e acadêmicas (festivais, exposições, shows musicais, apresentações de filmes e seminários) realizadas entre 21 de abril e 15 de novembro de 2009.

No âmbito do estudo dos discursos e estilos de docentes de língua francesa, foco central sobre o qual se desenvolve esta Tese de Doutorado, o encontro da cultura brasileira com a cultura francesa é seminal. Por essa razão, neste capítulo, busco reconstituir o percurso da presença/influência francesa no Brasil desde o período colonial, no intuito de compreender que representações sobre a língua e a cultura francesa teriam sido construídas ao longo dos séculos no imaginário social brasileiro e, conseqüentemente, no imaginário dos/das docentes de língua francesa. Esses dados serão extremamente úteis para a análise dos discursos (representações) que sustentam suas concepções sobre a língua e sobre a cultura francesa, bem como para o exame da forma como essas representações contribuem para a construção de seus estilos (identidades), dois dos objetivos almejados nesta tese.

3.1 Os primórdios das relações franco-brasileiras: as invasões francesas e os Jesuítas

As relações entre Brasil e França são remotas. Negociando pau-brasil ou traficando especiarias, os franceses logo se fizeram presentes no litoral da América portuguesa. Os primeiros contatos tiveram início ainda no período colonial, “mais precisamente, em 1504, quando a nau *L’Espoir*, chefiada por Binot de Gonneville, aportava na costa do atual estado de Santa Catarina” (CAMARGOS, 2003, p. 136). O navegador francês permaneceu seis meses em nosso litoral convivendo com índios Carijós, tendo até mesmo levado para a Europa um índio – filho do cacique – que seria o primeiro índio brasileiro a chegar em território europeu.

Algumas décadas mais tarde, em 1555, Nicolas Durand de Villegaignon chegou à Baía de Guanabara com três navios e tentou fundar a primeira colônia francesa nas Américas, a França Antártica. O navegador contava com o apoio dos huguenotes (burguesia protestante) e de Henrique II, Rei da França, que visava ao mercado de especiarias, cujo monopólio se encontrava em mãos portuguesas. O local escolhido foi uma ilha, hoje conhecida como Ilha de Villegaignon. O grupo, cerca de 600 colonos,

levantou casas, praças, um refeitório coletivo, uma casa de oração e um forte – Forte Coligny – tendo o apoio dos índios locais, conforme esclarece Bicalho (2008):

Não tiveram maiores dificuldades em conquistar a cumplicidade dos índios tamoios da região, que contribuíram no abastecimento de água e de alimentos aos habitantes da ilha, além de serem utilizados como mão-de-obra nas edificações. Esta cumplicidade transformou-se em mútua aliança guerreira, quer contra tribos inimigas, quer contra os portugueses (BICALHO, 2008, p. 33).

Devido às dificuldades enfrentadas (trabalho árduo, doenças, precariedade material, alimentação inadequada), o projeto não vingou, e após vários confrontos os portugueses retomaram a região, fundando em 1565 a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. No entanto, os franceses não abandonaram o litoral brasileiro e estabeleceram várias bases no nordeste do território (Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará), sempre contando com o apoio de grupos indígenas. Em conformidade com Cardoso (2001):

No final do século XVI, entre 1596 e 1597, navegadores daquele país já tentavam construir fortificações ao norte da Capitania de Pernambuco, travando batalhas com portugueses no Rio Grande do Norte e na Paraíba. Em 1604, os franceses já iniciam atividades de exploração na região da atual Guiana Francesa, liderados pelo general Daniel de La Touche, o mesmo militar que liderou a ocupação do Maranhão em 1612 (CARDOSO, 2001, p. 326).

É, pois, no século seguinte, no Maranhão, que acontecerá “a segunda investida com respaldo oficial para fundar uma colônia de povoamento em terras brasileiras” (CAMARGOS, 2003, p. 136), a França Equinocial. Comandados por Daniel de La Touche, os franceses chegaram em julho de 1612, fundando o Forte de São Luís, em homenagem a Louis XIII. Não obstante sua superioridade numérica, pois contavam com “sete navios, quarenta e seis canoas, mais de trezentos franceses e cerca de dois mil selvagens” (LACROIX, 2000, p. 38), os franceses são expulsos pelos portugueses na Batalha de Guaxenduba, em 1615.

Além das invasões francesas, o contato – embora indiretamente – com a cultura francesa no período colonial deu-se por meio dos padres da Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loiola, na França, em 1534. Os jesuítas vieram para o Brasil em 1549, na armada de Tomé de Sousa e ergueram um colégio em Salvador para iniciar seu trabalho de catequese.⁹ Complementando o trabalho de propagação da fé

⁹ A criação da Companhia de Jesus tinha como objetivo a disseminação do catolicismo nas colônias da África, Ásia e Américas, em resposta às Guerras Religiosas na Europa e à crescente perda de fiéis para as religiões protestantes, e no intuito de facilitar a dominação das colônias pelas metrópoles.

católica e de conversão dos indígenas e negros, os religiosos também eram responsáveis pela sua instrução, como por aquela dos colonos. De acordo com Hilsdorf (2007), o trabalho da Companhia de Jesus no Brasil pode ser dividido em dois períodos – o *período heroico* e o *período de consolidação* – nos quais diferentes estratégias de atuação dos jesuítas podem ser percebidas. Inicialmente, no *período heroico*, os padres viveram nas aldeias com os índios e adotaram seus costumes. Como essa estratégia não se mostrou eficaz para a conversão das populações, foram criadas as missões (por volta de 1552). Nesses aldeamentos, adultos e crianças eram expostos, separadamente, a atividades em torno do aprendizado do português, do ensino profissional artesanal e agrícola, do catecismo e da doutrina cristã. Infelizmente, de um modo geral, o trabalho realizado nas missões resultou principalmente, na aculturação das populações indígenas. Como destaca Figueirêdo (1993, p. 32), “os jesuítas modificaram a organização social nas suas reduções, introduziram preconceitos religiosos e, quando não eram correspondidos nas suas exigências, tratavam os índios duramente, inclusive com castigos corporais”.

Com o progresso das missões, os índios tornaram-se alvo de disputa entre os colonos, que tinham o objetivo de escravizá-los. Para escaparem tanto dos colonos quanto dos padres, fugas de tribos inteiras provocavam o despovoamento das missões. Por essa razão, conforme Hilsdorf (2007), no *período de consolidação* foram criados, entre as décadas de 1560 e 1570, nas principais vilas do litoral e do interior, colégios cujo público era formado em sua ampla maioria pela elite colonial brasileira. Nesses estabelecimentos, mantidos pela Coroa, com o apoio da burguesia mercantil, eram oferecidos gratuitamente ensino secundário e de humanidades, a exemplo do que era feito na Europa. Os colégios brasileiros seguiam o modelo dos demais estabelecimentos dirigidos pela Companhia de Jesus em outras partes do mundo, com aulas de humanidades, retórica, filosofia e gramática latina, em que os alunos liam obras clássicas como as de Cícero, Ovídio ou Virgílio. Hilsdorf (2007) comenta que a Companhia funcionava “segundo padrões culturais e pedagógicos supranacionais, que inseriram os meninos da colônia no mundo ocidental e, reciprocamente, punham em circulação, aqui, as representações e práticas educacionais e culturais do além-mar (HILSDOLF, 2007, p.9).

É possível considerar os jesuítas como os responsáveis pela base de nossa formação técnica, intelectual e moral (LODI & MARTELLI, 2005, p.53) e pelo sistema formal de educação no Brasil. Este contava, já no século XVI, com quatro níveis de

ensino diferenciados: *Curso básico* de alfabetização (um ano); *Curso de Humanidades* (dois anos), de educação clássica, dado em latim; *Curso de Ciências Naturais* (três anos), que seria a origem do curso secundário; e, finalmente, *Curso de Teologia*, o qual correspondia ao título de Doutor (LODI & MARTELLI, 2005). Os padres da Companhia de Jesus foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, em 1759. Muito embora haja aspectos desfavoráveis em sua atuação, sobretudo quanto à questão da aculturação, não se pode negar a importância da educação jesuítica para a formação cultural brasileira. Foi nos colégios jesuítas que foram formados os primeiros juizes, bacharéis, desembargadores, padres, enfim, os homens de destaque tanto do meio urbano como rural. Como atesta Freyre (2003) “os organizadores ou consolidadores da nossa vida civil e intelectual, os revolucionários da Bahia e de Vila Rica, os poetas, oradores, escritores dos tempos coloniais foram quase todos alunos de jesuítas” (FREYRE, 2003, p.184).

No que concerne a um contato mais incisivo com a cultura francesa, é preciso considerar que durante o período colonial os portos brasileiros permaneceram oficialmente fechados às nações estrangeiras, ao comércio e à imigração. No entanto, pode-se já perceber nesse período uma modesta presença da cultura francesa no Brasil, seja pelo pequeno número de franceses que conseguiram aqui instalar-se, pelas publicações francesas que burlavam as proibições de entrada no território ou pelo intercâmbio que ocorria quando famílias abastadas enviavam seus filhos para estudar em faculdades na França, nos fins do século XVIII (COSTA, 2000, p.280). Entretanto, a chegada da Corte Real Portuguesa ao Rio de Janeiro, em novembro de 1807, será um marco para a propagação da cultura europeia no Brasil, sobretudo a cultura francesa, que irá intensificar-se na segunda metade do Século XIX.

3.2 A chegada da corte portuguesa: novos modos, novas ideias

Após a invasão de Portugal pelos exércitos napoleônicos, D. João VI, temendo ser preso, vê-se obrigado a refugiar-se na colônia, sob a proteção da força naval inglesa. Napoleão Bonaparte tentava dominar toda a Europa, tendo conseguido subjugar vários países. No entanto, não conseguindo vencer o poderio militar e naval inglês, decreta o Bloqueio Continental, vetando aos países europeus o direito de negociar com a Inglaterra. Essa situação causou um enorme constrangimento a Portugal,

velho parceiro comercial da Inglaterra. O monarca português encontrava-se em uma posição bastante delicada, pois se fosse contra a determinação de Napoleão, corria o risco de provocar um confronto direto com a França. Caso acatasse o bloqueio, seria a Inglaterra que se voltaria contra Portugal, de modo que a única saída – em acordo com os ingleses – foi a transferência da corte portuguesa para o Brasil. Assim, D. João VI instala-se com toda a família real no Rio de Janeiro.

Com a chegada da corte vieram também novos comportamentos (*estilos*) e visões do mundo (*discursos*), bem como uma série de produtos e mercadorias estrangeiras, sobretudo britânicas, uma vez que no período que compreende 1808 a 1815, os tratados comerciais com a Inglaterra haviam-se intensificado e com eles o predomínio cultural inglês. Após a queda de Napoleão, a situação política na Europa se reacomoda, os Bourbons são recolocados no trono francês e D. João VI retoma os laços com a França, cujo predomínio cultural substituirá paulatinamente aquele da Inglaterra. Costa (2012, p. 68), citando o trabalho de Isabel Lustosa, comenta que esse predomínio é gradual e que será observado tanto nos campos da moda e dos costumes “como também das ideias, sentimentos e doutrinas políticas dos brasileiros”.

O príncipe regente ansiava por dinamizar a vida na colônia e ao longo dos anos adotou medidas visando o seu crescimento sócio-cultural. É nesse momento que, a convite de D. João VI, desembarcam no Rio de Janeiro, em 1816, a Missão Artística Francesa, liderada por Joachim Lebreton. O grupo era constituído por artistas e artífices (arquitetos, escultores, desenhistas, pintores, artesãos, etc), entre os quais destacavam-se nomes como Jean-Baptiste Debret e Nicolas Taunay. O objetivo da missão artística era promover a modernização e a elevação do nível cultural de todo o reino, pois desde a ocupação holandesa (Século XVII) não se tinha artistas profissionais europeus aportando no Brasil. Não obstante, o grupo enfrentou a resistência da tradição artística barroca local, já bastante enraizada, pois trazia um estilo predominantemente neoclássico e técnicas bastante diferentes daquelas praticadas pelos artistas locais.

Muito embora esse confronto tenha inicialmente enfraquecido seus objetivos, os membros da missão artística francesa revolucionaram a produção artística e arquitetural na colônia formando o núcleo da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, criada em 1820, embrião da Academia de Belas-Artes do Rio de Janeiro, cujo projeto ficou a cargo do arquiteto da missão, Grandjean de Montigny. Ela será inaugurada em 1826 e a primeira exposição oficial no Brasil acontecerá em 1829. Montigny deixou um importante legado, na medida em que contribuiu para a implantação do estilo

neoclássico no Brasil e para a organização do ensino da arquitetura e das artes. Atuando na academia, o arquiteto formou muitos profissionais que deixaram uma vasta obra em estilo neoclássico, principalmente no Rio de Janeiro e em Petrópolis, como o palácio imperial, projetado por um discípulo da Missão Artística (NEEDELL, 1993, p. 179).

O legado da *Missão Artística Francesa* pode também ser ainda hoje contemplado por intermédio da obra de Debret, considerado como “a alma da missão francesa”. Tendo permanecido no Brasil de 1816 a 1831, suas pinturas são consideradas como uma representação fiel da vida nas cidades brasileiras do século XIX. Além de retratos encomendados da família real e gravuras de episódios da vida na corte, o pintor “registrou em seus desenhos e aquarelas, na maior parte pintadas ao vivo, a agitação popular nas ruas e praças de cidades como o Rio, paisagens e personagens de outros lugares” (D’HORTA, 2005, p.500). Debret nos deixou igualmente um interessante relato dirigido aos membros do Instituto Francês, em 1834, publicado no *Journal de l’Institut Historique*, citado no original por Camargos (2003), que traduzo a seguir, em que o artista apresenta experiências que vivenciou no Brasil:

A moda, esta mágica francesa, cedo irrompeu no Brasil. O império de D. Pedro tornou-se um de seus brilhantes domínios: lá reina despoticamente. Seus caprichos são leis: nas cidades, vestimentas, refeições, dança, música, espetáculos, tudo é traçado de acordo com o exemplo de Paris e, tanto em relação a isso como a outras coisas, certos *departamentos* da França ainda estão bem atrás das províncias do Brasil” (CAMARGOS, 2003, p. 137).

Percebe-se, claramente, a surpresa do pintor francês ao ter encontrado na colônia tanta semelhança com os modos europeus. As palavras de Debret apontam para uma relação mimética que a aristocracia local mantinha com o modo de vida das elites francesas, como será melhor explorado nas seções que darão sequência a esse capítulo.

No âmbito da educação, a influência cultural francesa sobre a sociedade brasileira também foi evidente durante a monarquia. Primeiramente, com a inauguração, em 1837, do Colégio Pedro II, somente para rapazes, sob a égide imperial. A instituição “buscou sua inspiração e seu currículo na educação clássica francesa” (NEEDELL, 1993, p.76). O colégio se propunha à criação de uma elite nacional aos moldes europeus e serviria de modelo para os estudos secundários no Brasil durante incontáveis décadas, funcionando até hoje, mas sem o prestígio da época. De acordo com Pietraróia (2008), a criação do Colégio Pedro II assinala o início do ensino obrigatório da língua francesa nas escolas secundárias brasileiras. Desse período até o início do século XX, o ensino do francês prolifera em muitas outras instituições do país. A autora destaca que “entre

lições de civismo e moral, os alunos eram conduzidos aos textos literários franceses, uma vez que ter acesso a esses textos era essencial num mundo em que a França era um referencial literário e cultural” (PIETRARÓIA, 2008, p.11). A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, sob o modelo do *Institut Historique de Paris*, também atesta o mimetismo que marca as elites brasileiras em relação à cultura francesa. Para Camargos (2003, p.136), a instituição, que congregava a nossa elite literária, estava encarregada de “traçar um retrato nacional e tornar-se o centro autorizado para a produção de um discurso sobre o país”.

Em relação à educação das moças de famílias tradicionais brasileiras, é necessário observar que foi negligenciada por quase todo o século XIX. Pouca importância era dada à sua instrução. Com o decorrer das primeiras décadas, foi-se implantando o ensino em casa, ministrado pelos pais ou preceptores. Em seguida, vieram os colégios de freiras, que eram bastante seletivos. Aquelas moças pertencentes a famílias que migravam para a Europa foram educadas em escolas de conventos franceses, cuja “preferência recaía sobre o *Sacré Coeur* de Paris, cidade preferida da elite” (NEEDELL, 1993, p.81). Para suprir a lacuna educacional das moças brasileiras, foi criado o *Collège de Sion*, em 1888, por iniciativa da condessa Monteiro de Barros e sob os cuidados da *Congrégation de Notre Dame de Sion*. A instituição, que adotava tanto a língua como o paradigma pedagógico francês, logo despontou como a melhor escola para meninas do país, de modo que os pais que para lá encaminhavam suas filhas “queriam que [...] fossem educadas como as meninas da nobreza francesa” (NEEDELL, 1993, p.83).

É inegável que essas instituições, promotoras do discurso cultural hegemônico francês tiveram um papel preponderante na constituição da identidade brasileira, na medida em que, mesmo estando circunscrito à camada social privilegiada, era esta que compunha a classe dirigente da nação emergente, de modo que seus valores e crenças influenciavam a população em geral, no sentido de que no imaginário nacional a boa instrução fosse aquela vinculada à cultura francesa considerada como aquela que deveria ser almejada.

Para além do registro de fatos e personagens históricos que confirmam a influência francesa em nosso país, o antropólogo, sociólogo e historiador Gilberto Freyre, em seu livro *Um engenheiro francês no Brasil*, segue os passos do engenheiro Louis Léger Vauthier, que veio ao Brasil assumir a chefia do Serviço de Obras Públicas da Província de Pernambuco em 1840, encarregado de executar um plano de

modernização da cidade do Recife. Na obra, publicada em dois volumes, Freyre (1960, p. 39-40) resgata a influência que a multidão de artesãos, comerciantes, cozinheiros, alfaiates, modistas, boticários, professores de esgrima, fotógrafos, comerciantes e técnicos franceses exerceu sobre a vida brasileira no Segundo Reinado (1840-1889). Fazendo um levantamento de anúncios em jornais brasileiros da primeira metade do século XIX, o autor observa tanto a influência francesa na vida brasileira como o grande interesse que o estudo do francês atingiu no Brasil naquele período. Baseado no estudo de quase dois mil anúncios, o antropólogo constata:

... na primeira metade do século passado, a influência francesa se manifestou muito viva não só no Rio de Janeiro como em Pernambuco e na própria Bahia. Aos anúncios de professores de língua francesa se juntam vários outros, de especialistas diversos, franceses ou importadores de artigos caracteristicamente franceses (FREYRE, 1960, p. 235).

No que concerne à cidade do Rio de Janeiro – capital política, econômica e cultural do país – embora ainda não fosse uma cidade ordenada de acordo com os moldes civilizatórios europeus, se tornaria, mais intensamente no século XIX, o arquétipo da nação, moldando os comportamentos pelo Brasil afora. Na Rua do Ouvidor, que se tornara, a partir de 1820, o centro comercial da cidade, havia incontáveis lojas oferecendo diversos artigos de luxo. Comerciantes franceses logo se instalaram “desbancando o comércio inglês de produtos ordinários” (NEEDELL, 1993, p.191) com suas joalherias, salões de cabeleireiros e barbeiros, lojas de bebidas, de alimentos, de livros e de vestuário. Entre as lojas mais frequentadas destacam-se aquelas que comercializavam selas e roupas de montaria, casacas, paletós, coletes, vestidos, toda sorte de acessórios femininos e tecidos nobres. Considerando-se que a vestimenta é um dos elementos semióticos que contribuem para a construção dos modos de ser – estilos, identidades – (Fairclough, 2003) é natural que as elites desfilassem com seus trajes recém adquiridos em bailes e outros eventos sociais que marcavam a vida na corte, em um processo de identificação que tinha como objetivo a construção de uma identidade civilizada.

A capital do Império se encontrava envolta em uma aura de modernidade e as elites brasileiras afirmavam um “francesismo, que ia além da cópia das modas parisienses expostas na rua do Ouvidor e referia-se também à vida rural francesa” (ALENCASTRO, 1997, p. 43). Retratada nos folhetins e romances vindos da França, a aristocracia rural daquele país servia também de “paradigma de civilidade” para as elites

rurais brasileiras. Ávidas pelas atrações proporcionadas pelos grandes centros mundiais de cultura, as elites brasileiras, urbanas e rurais, circulavam constantemente pela França, sobretudo por Paris e para lá enviavam seus filhos para estudarem.

Ressalte-se que em meados do século XIX, era a doutrina positivista de Auguste Comte que guiava o pensamento francês. Muitos brasileiros foram alunos do próprio Comte na Escola Politécnica de Paris, no período de 1832 a 1840. Ao retornarem, esses jovens “exerceram muita influência nos debates intelectuais e científicos e na vida política do país” (CURY, 2005, p. 39). Com a fundação, em 1876, da Sociedade Positivista do Rio de Janeiro, houve um consequente aumento da influência que a doutrina positivista exerceu sobre a cultura brasileira, encontrando-se muito presente nas Faculdades de Medicina, Engenharia e Direito e nas Escolas Militares. Uma boa parcela dos profissionais formados por essas instituições integraram os quadros de diversos estabelecimentos civis e militares e de diversas instituições de ensino superior e secundário, tendo influência mais tarde, em vários episódios da história do Brasil como “na campanha pela abolição da escravidão, na proclamação da República, por ocasião de nossa primeira Constituinte Republicana de 1890-1891 e na política de vários governos da chamada Velha República” (CURY, 2005, pp. 37-38). A divisa “ordem e progresso”, na nossa bandeira é, aliás, um preceito positivista.

A chegada da família real portuguesa e a subsequente abertura dos portos brasileiros deram início, como foi visto, a uma abertura do Brasil para o mundo e estreitaram os contatos e laços com nações europeias economicamente mais evoluídas que Portugal. O território anteriormente em estado de isolamento imposto pelos colonizadores portugueses começa a manter um intercâmbio comercial e cultural com outras nações. Esse fato proporcionará uma abertura que irá além dos limites geográficos ampliando as fronteiras culturais do território, que manterá uma relação bastante próxima com a França por quase dois séculos. A esse respeito Costa (2000) comenta:

Varridos os empecilhos, até então existentes, homens, livros, idéias e coisas de procedência francesa, penetram, em larga escala nos meios brasileiros. Obras francesas inundam as livrarias. A língua é amplamente divulgada entre nós. Multiplicam-se as viagens de turismo. Comerciantes de todos os ramos, artesãos de todas as profissões, técnicos, professores, colégios de religiosos franceses aqui fundados, sábios e viajantes, refugiados políticos, que aqui aportaram em virtude das sucessivas agitações revolucionárias em França, entram a influir poderosamente [...] Daí por diante a nossa mentalidade afinou-se pelas cordas francesas, e essa influência, durante algum tempo obscurecida pela inglesa, passou a dominar quase soberana. (COSTA, 2000, p. 282).

Para Rivas (2005, p. 81), “a influência da França no Brasil é seminal, constitutiva da emergência identitária do país”. O autor pondera que, inicialmente, a transferência da corte para o Brasil e depois a Independência permitiram que a França desempenhasse um papel mediador no processo de autonomia nacional de nosso país. O Brasil cortou o cordão umbilical português e filiou-se culturalmente à França para, desse modo, preservar sua autonomia em face da hegemonia econômica britânica e construir uma identidade nacional. A jovem nação brasileira negava, dessa forma, os laços com a natureza conservadora ibérica para adotar a postura progressista e revolucionária francesa. Visto desse modo, a identificação simbólica com o modelo francês teria funcionado de forma tanto libertadora como fundadora de uma autonomia que seria efetivamente reivindicada no limiar do movimento modernista na Semana de Arte Moderna, em 1922.

É importante considerar que a influência cultural francesa não aconteceu de forma inocente ou totalmente espontânea. A França sempre teve uma “uma vontade política de hegemonia cultural, de fazer conhecer sua cultura” (RIVAS, 2005, p. 126). A partir do final do século XIX, havia toda uma política cultural implementada pelo governo francês que sustentava a propagação da francofilia pelo mundo, também com o intuito de vender produtos culturais franceses (filmes, livros, artigos de moda, perfumes, etc.) semelhante àquela desempenhada pelos Estados Unidos e Inglaterra atualmente. Por outro lado, essa influência não abrangia o território brasileiro de forma homogênea, estando circunscrita a determinadas regiões e centros urbanos. Também não se deu de forma simultânea, de modo que enquanto no Rio de Janeiro, na Bahia e em Pernambuco a cultura francesa já se constituía como paradigma na primeira metade do século XIX, em cidades como São Paulo, Porto Alegre, Pelotas ou Fortaleza, ela somente seria percebida de forma mais intensa em torno de cinco décadas mais tarde. Ressalte-se ainda que nesse processo de “afrancesamento” das capitais brasileiras, a cidade de Paris despontava como modelo a ser perseguido, como veremos na próxima seção.

3.3 Paris: o paradigma da modernidade

A chegada da corte portuguesa ao Brasil constitui, sem dúvida, um marco da influência cultural francesa no nosso território. No entanto, será no final do século XIX e início do XX que essa presença se fará ainda mais atuante. As antigas estruturas

sociopolíticas do período colonial serão substituídas por novos valores que emergem com a República. Em seguida aos agitados primeiros anos da nova ordem política, a burguesia brasileira inicia o século XX com condições favoráveis ao surgimento de um convívio social urbano moderno, culto e elegante, cujo modelo eram as grandes cidades europeias, notadamente Paris. O período pode ser considerado como o ápice da francofilia no Brasil. “A República francesa era vista, sobretudo, como um modelo a ser imitado e a ser adotado o mais depressa possível” (RIVAS, 2005, p. 32). Além do patrimônio cultural, os artigos de luxo, bem como os valores e comportamentos vindos da França, respondiam às expectativas das novas sociedades urbanas modernas. É por esse motivo, que nessa época vemos emergir “uma onda de afrancesamento que recobriu as relações sociais nas principais cidades brasileiras, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX” (PONTE, 2010, p. 153).

Desde o final do século XVIII – após a Revolução Francesa, o nascimento do Estado burguês e a evolução tecnológica e científica – os costumes e a cultura tradicional sofreram um processo de desestruturação, que gerou uma nova organização sócioespacial. Ao longo do século XIX o espírito de racionalidade e a nova ordem capitalista estabeleceram-se de forma soberana, fazendo emergir novos setores dominantes e marcando uma ruptura profunda que conceberia um projeto de modernidade galgado sobre a ideia de progresso. Os avanços tecnológicos e industriais fizeram surgir novos objetos, novos espaços e com eles novas práticas sociais. Reformas urbanas foram realizadas nas principais metrópoles europeias e surgiram as grandes lojas, em que se podia comprar todo tipo de produto de luxo. Nas galerias – ou *passages* – os consumidores encontravam estabelecimentos comerciais distintos, inaugurando novas práticas que viriam com a circulação de mercadorias. Enfim, a Torre Eiffel e outras grandes construções em ferro no final do século e a invenção do cinema pelos irmãos Lumière viriam a corroborar com a construção da representação (discursos) de uma França extremamente moderna.

No ensaio *Paris, capitale du XIXe siècle*, Benjamin (1982) analisa os mecanismos estruturantes do mundo moderno a partir da capital francesa, deixando ver de que forma a aliança entre a ciência e a indústria contribuiram para que se tornasse um epicentro da modernidade. Percebendo a cidade como um microcosmo da sociedade capitalista, o autor analisa de que forma Paris representa tanto o fetichismo e o *glamour* que circundam a sociedade burguesa, como o lado sombrio do trabalho operário e suas

desigualdades¹⁰. Dentre os diversos pontos apreciados pelo filósofo alemão estão as reformas urbanas de Georges-Eugène Haussmann, o Barão Haussmann. Nomeado por Napoleão III (sobrinho de Napoleão Bonaparte) prefeito do departamento do Sena, entre 1853 e 1870, Haussmann teria como tarefa principal a transformação da cidade de Paris, para que esta estivesse à altura de seu poder político e econômico e pudesse proporcionar uma melhor qualidade de vida para seus moradores em um esforço que visaria melhorias no tráfego, na higiene e na estética da cidade. Assim:

A reforma da cidade tinha por objetivo criar um novo espaço urbano, onde as condições de vida da população fossem mais salubres, com ruas mais largas, o que permitiria uma maior distância entre os prédios e melhor aeração das residências, com áreas verdes para uso coletivo e acesso à água e coleta de esgoto. Isso tudo, ajudaria a evitar a ocorrência de uma nova epidemia de cólera, como a de 1832. (COELHO, 2010, p. 146).

Conhecido como “o artista demolidor”, Haussmann promoveu uma reordenação urbana significativa em Paris, influenciando diversas cidades do mundo ocidental no século XIX e transformando a capital francesa em modelo de convívio político e social. No entanto, para Benjamin, “a atividade de Haussmann se incorpora ao imperialismo napoleônico, que favorece o capitalismo financeiro” (Benjamin, 1982, p. 17). Sob a suposta intenção de modernizar a cidade, o alargamento das ruas visaria, sobretudo, reprimir a construção de barricadas, enquanto a criação de novas vias teria a intenção de ligar facilmente os quartéis aos bairros de trabalhadores, o que seria bastante cômodo em uma eventual guerra civil. Ademais, as reformas haussmannianas com suas desapropriações, demolições e construções de novos prédios provocaram especulações imobiliárias que resultaram no aumento significativo do preço dos aluguéis, de forma que as camadas populares foram progressivamente sendo empurradas para áreas periféricas, instituindo relações desiguais de ocupação do espaço urbano.

Nos quase vinte anos durante os quais Haussmann administrou Paris, a cidade tomou uma feição feérica, envolta em uma aura de grandiosidade, sofisticação e esplendor, que “transformaram a cidade – já centro mundial de cultura e civilização – no modelo acabado da metrópole do século XIX” (PESAVENTO, 2002, p.89). O prefeito abriu incontáveis avenidas e bulevares grandes e largos, criou parques, bosques

¹⁰ O texto de Walter Benjamin suscita inúmeras questões que podem ser aprofundadas no sentido de uma reflexão acerca dos aspectos nocivos da modernidade e sua busca por atender às novas necessidades da burguesia, no que diz respeito, por exemplo, à mercantilização do conhecimento, à homogeneização das populações e à lógica do consumo de massa.

e jardins, modernizou e ampliou a rede de esgotos e regulamentou uma legislação bastante restrita que orientava o estilo arquitetônico e a altura dos prédios. As construções seguiam os padrões mais modernos e avançados da época. Com suas reformas, Haussmann dava ao mundo “o primeiro exemplo de como refazer uma cidade antiga de modo a torná-la prática e bonita” (NEEDELL, 1993, p.51). O governo francês ostentava, no final do século XIX, seu orgulho em ver Paris, e consequentemente a França, associada a uma imagem de civilização e progresso.

Considerando que uma cidade é a soma da materialidade de espaços construídos e vazios e do tecido de relações sociais que nela se estabelecem, Pesavento (2002) atenta para o fato de que seu imaginário social é construído pelas imagens e discursos que circulam nas práticas sociais, perpassando os grupos sociais em distintos lugares e épocas. Assim, a cidade luz tornou-se um verdadeiro ideal de vida para as sociedades modernas, e os brasileiros não permaneceram a ela indiferentes, como observa a autora:

O “caso parisiense” mostra ser a cidade o espaço e o tempo de realização da modernidade, da mesma forma que configura uma referência identitária muito forte à capital francesa. A identidade, sendo também uma representação do real que cria uma comunidade simbólica de sentido, oportuniza tanto a sensação de “pertencimento”, quanto constrói a noção de alteridade. E, no jogo das representações entre “nós” e os “outros”, o “modelo parisiense” vem a se constituir no “outro” desejado, ou, em outras palavras, no “vir-a-ser” identitário sonhado pelas elites brasileiras (PESAVENTO, 2002, p. 24).

As grandes cidades do Brasil republicano não correspondiam de forma alguma aos padrões estéticos e sanitários das grandes cidades europeias. Mesmo o Rio de Janeiro, capital da República, com todas as mudanças pelas quais tinha passado durante o Império, estava muito aquém do paradigma europeu, mantendo ainda traços marcantes de seu passado colonial. Assim, é no espaço fronteiriço (BHABHA, 2010) entre a identidade colonial e a identidade moderna que se situam as grandes cidades brasileiras, quando na interseção entre o século XIX e o século XX, também seguiram o modelo haussmanniano de reforma e reordenação urbana, a exemplo do Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Belo Horizonte, São Paulo, ou Fortaleza.

3.4 As capitais brasileiras perseguem o brilho da *belle époque*

As elites brasileiras ansiavam por construir essa nova identidade urbana, cujo referencial simbólico materializara-se nas reformas efetuadas na cidade luz. Estabeleceu-se nesse período o que Afrânio Peixoto denominou de “parisianismo”, originado por um anseio cosmopolita, pois estar em Paris era estar antenado com o mundo civilizado (SILVA, 2009). Diferentemente de cidades como o Rio de Janeiro, Salvador ou Recife que, por serem cidades portuárias desde muito cedo mantiveram contato com estrangeiros – sobretudo europeus – atraindo artistas, artesãos ou comerciantes franceses, a influência francesa em São Paulo só passou a ser acentuada na segunda metade do Século XIX.

Como acontecia com as grandes cidades do mundo ocidental, o desenvolvimento industrial, e com ele o aumento da produção de bens de consumo, havia provocado grandes transformações que refletiram não só no campo econômico, mas igualmente no âmbito urbano e nas relações sociais. Costa (2000, p.284) considera a fundação da *Casa Garraux* (1864) como o marco da penetração da influência francesa na capital paulistana. O estabelecimento, fundado por um parisiense que veio instalar-se no Brasil (Anatole Louis Garraux), vendia livros e artigos de luxo variados para os moradores e visitantes da cidade, desempenhando um papel de importante centro difusor da cultura francesa. A procura por mercadorias francesas – inclusive livros – e a afluência de técnicos e comerciantes franceses na cidade aumenta consideravelmente a partir desse momento. De acordo com a autora a sociedade paulista *afrancesava-se* :

Daí para diante a influência francesa em São Paulo cresceu sempre em intensidade, atingindo seu clímax com o desenvolvimento da cultura cafeeira e a melhoria dos meios de transportes no fim do século, quando fortunas brilhantes levaram para a Europa famílias inteiras de fazendeiros, quando os filhos destes, frequentando as Universidades da França, ao voltarem traziam consigo a insatisfação e o desejo de transplantar para sua terra, suas fazendas, suas casas, um pouco do ambiente francês que tanto lhes agradara e ao qual se haviam acostumado (COSTA, 2000, p. 284-285).

Além da obsessão por Paris, as elites brasileiras nutriam, igualmente, um enorme apego pela língua francesa, elegendo-a como referência linguística estrangeira. Artistas e intelectuais brasileiros seguiram o modelo de expressão francês em suas obras até o período pré-modernista. Embora houvesse uma onda de brasilidade e de busca da identidade nacional, a partir do Romantismo, com acentuado destaque para a preservação e manutenção da língua portuguesa, escritores e intelectuais de forma geral nunca cortaram seus laços com a língua francesa, que continuava referência obrigatória no meio acadêmico. Longe de considerar o francês como concorrente do vernáculo, os

acadêmicos ressaltavam seus laços comuns, passando pelo “reconhecimento do latim como matriz dos idiomas português e francês, que, afinal de contas, ligavam-se por uma única e mesma tradição” (SILVA, 2009, p.91). No entanto, em certos momentos, a presença francesa se deu de forma indiscriminada na vida social brasileira, de modo que o *afrancesamento* exagerado provocou inúmeras críticas. Freyre (1960) cita o poema publicado em 1842, no jornal *O Carapuceiro* em Pernambuco:

Quão diverso vai o mundo
Meu amigo do que era!
Até cá por estes matos
Outra lei p’ra tudo impera
Pasma de ver os matutos
Como andam gadelhudos
Já vestidos à francesa
Petimetres e barbudos
Já largaram os cachimbos
Trazem caixas de charutos
Até já cortam o francês
Os nossos guapos matutos. (FREYRE, 1960 p. 231)

Um século mais tarde, Monteiro Lobato agia da mesma forma em São Paulo em fins dos anos 1940. Na citação de Camargos (2003) o escritor denuncia o *afrancesamento* generalizado que acometia o povo brasileiro, em especial a elite, que enviava seus filhos para estudar naquele país. Defendendo nossa nacionalidade, o autor proclama:

Ao invés de apurar o nacionalismo das vocações, esperantiza-as, ou melhor, afrancesa-as, porque, para a imbecilidade nacional, o mundo é ainda a França. [...] Durante a estada de aprendizagem só vê a França, só lhe respira o ar, só conversa com mestres franceses, só educa os olhos em paisagem francesa, museu francês, (*Apud* CAMARGOS, 2003, p. 138-139)

Nas próximas seções serão contemplados os casos de *afrancesamento* das cidades do Rio de Janeiro e de Fortaleza na *Belle Époque*. A razão pela qual somente essas duas capitais serão examinadas justifica-se pelo fato da primeira ser o exemplo mais representativo desse fenômeno, pois como capital federal constituía a matriz tropical das reformas que seriam executadas em diversas outras cidades brasileiras segundo o modelo haussmanniano. No caso de Fortaleza, este é o espaço em que se desenvolve esta pesquisa de doutorado e onde os/as participantes da pesquisa fizeram seus percursos de formação e atuação profissional.

3.4.1 O Rio de Janeiro projeta uma cidade maravilhosa

A cidade do Rio de Janeiro – que já havia recusado seu passado colonial quando da chegada da corte portuguesa ao Brasil – é, segundo Pesavento (2002), a primeira cidade brasileira a seguir o modelo da capital francesa e a buscar assemelhar-se a ela. No início do século XX, entre 1902 e 1904, as reformas de Francisco Pereira Passos, o prefeito do *Bota Abaixo*, em articulação com o governo federal, lhe deram uma nova feição, sustentada pela tríade embelezamento, saneamento e abertura de ruas. Engenheiro formado no Brasil, Pereira Passos seguiu para Paris em 1857 para estudos especializados na *École des Ponts et Chaussées*, lá permanecendo por três anos em que aprimorou sua formação e pôde ver de perto uma parte do trabalho realizado por Haussmann. Retratado pela novela de televisão *Lado a lado*, exibida pela Rede Globo de Televisão, em 2012, o remodelamento urbano no Rio de Janeiro inscreveu a cidade, capital da República, no hall da civilização moderna. A população abastarda assistia, encantada, às mudanças e as apoiava, como ilustra o texto do poeta Olavo Bilac, citado por Camargos (2003):

Há poucos dias, as picaretas, entoando um hino jubiloso, iniciaram os trabalhos da construção da Avenida Central, pondo abaixo as primeiras casas condenadas. [...] No aluir das paredes, no esfarelar do barro, havia um longo gemido. Era o gemido soturno e lamentoso do Passado, do Atraso, do Opróbrio. A cidade colonial, imunda, retrógrada, emperrada nas suas velhas tradições, estava soluçando o soluçar daqueles apodrecidos materiais que desabavam (BILAC, *Apud* CAMARGOS, 2003, p. 137).

Em acordo com o modelo parisiense de reordenamento estabelecido pelo Barão Haussmann, deu-se início às demolições que aniquilaram cortiços, sobrados, becos, ruelas e ruas tortuosas, no intuito de eliminar da vista a pobreza, desalojando as camadas populares que não tiveram outra opção senão migrar para os subúrbios, do mesmo modo como tinha ocorrido na Paris haussmanniana. Em seguida, vieram a construção de avenidas e túneis, a pavimentação de ruas, a regulamentação da construção de prédios, a criação de um novo mercado central e o embelezamento de praças e parques. Para ornar os jardins recém projetados, o prefeito encomendou inúmeras estátuas na França e em outros países europeus. Além da funcionalidade que as alterações do traçado urbano e as renovações arquitetônicas proporcionaram – melhor circulação, higiene e harmonia estética – Pesavento (2002) pondera:

Simbolicamente, a intenção era tornar o Rio uma metrópole moderna, aceitável, desejável, espécie de Paris à beira-mar, glamourizada pela “decoração” tropical do ambiente. Era enfim, um projeto à feição das aspirações mais caras de uma elite educada à europeia, inspirada em matrizes francesas, tendo por meta uma “cidade-ideal” do tipo parisiense (PESAVENTO, 2002, p. 175-176).

Na cidade de aspiração cosmopolita, as elites cariocas desfrutaram das novas construções imitando os hábitos culturais europeus, especialmente os franceses. “De todos os modos, em todos os sentidos e a qualquer custo, o Rio de Janeiro procurava igualar-se a Paris, mesmo que esta aproximação fosse representada por um silogismo longe de encontrar sustentação na realidade” (SILVA, 2009, p. 85), ganhando inúmeros bulevares e edifícios *art nouveau*. A cidade imperial rapidamente transformou-se em uma cidade moderna, do século XX, recebendo o título de “Cidade Maravilhosa”.

Lugares como o *Café Paris*, a Livraria Garnier, o Teatro Municipal, o *Jockey Club*, os clubes sociais e os “salões” tornaram-se palco de encontro das elites financeiras e intelectuais, que se reuniam para conversar, para observar o movimento e serem vistos, como se fazia em *Saint Germain des Près*. Para Carvalho (1998) “a deglutição desenfreada de coisas francesas seria traço marcante da vida carioca até os dias de hoje. Deglutição e assimilação de roupas, perfumes, estilos, palavras, livros, revista e ideias” (CARVALHO, 1998, p. 390). A mentalidade arraigada na cultura francesa era tão forte que no limiar da Primeira Guerra Mundial, ao se cruzarem em passeios pela Avenida Central, no Rio de Janeiro (atual Avenida Rio Branco) os cariocas se cumprimentavam dizendo “*Vive la France!*” (SEVCENKO, 1995, p.37).

Nesse contexto, deve-se levar em consideração o discurso literário para a construção de um imaginário social urbano em que Paris era o objeto do desejo. Já no século XIX, a população brasileira mais abastada, mesmo aquela do interior, tinha acesso por meio de livreiros, às últimas novidades da literatura francesa. Nas bibliotecas não faltavam obras de La Fontaine, Voltaire, Rousseau, Racine, Corneille, Balzac, Hugo, Baudelaire, Rimbaud, Verlaine ou Maupassant (COSTA, 2000). Vastamente consumidas no Brasil, não só pelo público mais abastado, mas também pela população que tinha acesso às obras publicadas nos folhetins, as publicações francesas só perdiam para a literatura nacional, de modo que os brasileiros da época liam mais literatura francesa que literatura portuguesa (SILVA, 2009, p.96).

Por outro lado, é relevante considerar que a formação secundária e superior da elite cultural carioca da *Belle Époque* fora realizada, em sua maior parte, quando não na França, em colégios religiosos e no Colégio Pedro II, tendo sido complementada nas Faculdades de Direito de São Paulo ou do Recife. Nesses centros educacionais, a maior parte dos professores era de origem francesa e os alunos estudavam obras célebres francesas ou traduzidas do francês (NEEDELL, 1993, p. 75). Mais tarde, muitos desses jovens se tornariam jornalistas ou escritores, de modo que o intelectual carioca da *Belle Époque*, geralmente, reproduzia os padrões estéticos e culturais europeus e empregava em seus textos (contos, romances ou crônicas) expressões estrangeiras, em sua maioria francesas. Muitos dos escritores da época visitavam frequentemente a cidade luz, registravam em seus textos esse fascínio pela capital francesa, muitas vezes com exageros, constituindo espécies de arautos do mito de Paris:

... falar de Paris, ansiar por estar em Paris ou simplesmente ter a capital francesa como referência constante representava, para alguns intelectuais brasileiros, o primeiro passo para que pudessem compartilhar – ou, ao menos, ter a ilusão de que compartilhavam – de um mundo mais civilizado (SILVA, 2009, p. 89).

Grande admirador da cidade luz, para onde viajava anualmente, o cronista João do Rio “recheava suas crônicas com expressões francesas e citações de autores consagrados” (PESAVENTO, 2002, p. 195). Mesmo mantendo uma veia crítica que buscava expor tanto as grandezas quanto as misérias da nação, expondo suas incoerências e paradoxos, o autor construía uma representação do Rio de Janeiro como metrópole cosmopolita, que, à imagem da metrópole francesa, colocaria a capital da república brasileira no hall das mais modernas cidades do mundo. O cronista carioca chegava a afirmar que “para o brasileiro ultra moderno, o Brasil só existe depois da Avenida Central e da Beira Mar [...] O resto não nos interessa, o resto é inteiramente inútil” (PESAVENTO, 2002, p. 196). Essa visão idealizada era também compartilhada por Olavo Bilac, citado anteriormente, que fazia abertamente uma apologia ao novo Rio de Janeiro, sobretudo em suas crônicas na revista *Kosmos*, de grande circulação na época. Muitos outros autores o acompanhavam nesse trabalho de glamourização da imagem da capital da república brasileira, constantemente comparada a Paris. Pesavento (2002) destaca que a revista *Kosmos* funcionava como criadora e difusora de uma versão glamourizada da imagem almejada elite cultural carioca, a qual se considerava como centro da cena nacional. A autora comenta que “como elite, ela se revestia da

autoridade de “dizer o país”, “dizendo” a cidade transformada (PESAVENTO, 2002, p. 188).

Em relação aos romances e contos produzidos na época, eram facilmente encontrados personagens e cenários europeus transferidos para a realidade carioca em um desfile interminável de princesas, condes e outros personagens típicos da Europa *fin de siècle*. Obras como *A Esfinge* (Afrânio Peixoto) e *A Capital Federal* (Coelho Neto) tinham sucesso literário garantido criando no imaginário dos leitores uma realidade “à francesa”. Na contramão dessa imagem construída do Rio de Janeiro – e por extensão do Brasil – à semelhança de Paris, alguns intelectuais se mostraram profundamente descontentes com a descaracterização da cidade e artificialismo dos novos modos. O escritor Lima Barreto, por exemplo, criticou o nacionalismo ufanista que caracterizava o Rio de Janeiro – espécie de microcosmo do Brasil – da *Belle Époque*. Lima Barreto buscou representar a cidade levando em consideração as outras vozes que a compunham, mostrando em romances como *Clara dos Anjos* e *Recordações do escrívão Isaias Caminha* “um país mestiço, com enormes desigualdades sociais e relações de poder profundamente enraizadas na vida nacional” (PESAVENTO, 2002, p. 216), construindo um panorama realista do Rio de Janeiro no início do Século XX.

3.4.2 A influência francesa na terra da luz

No período que compreende o final do século XIX e a primeira metade do século XX, a cidade de Fortaleza viveu, como tantas outras cidades do mundo ocidental, uma febre por modernização impulsionada pelo crescimento do capitalismo industrial. O conjunto de transformações sócio políticas – a abolição da escravidão, a emergência do trabalho assalariado e a proclamação da república – pelas quais o Brasil passava criam novos valores e demandas sociais, de forma que a capital cearense também procura atingir “os padrões de civilização e progresso disseminados pelas metrópoles europeias” (PONTE, 2010, p.17). Apesar de não estar no mesmo padrão de desenvolvimento econômico que os centros urbanos europeus e cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador ou Recife, Fortaleza desponta como polo econômico e social da região e torna-se, na segunda metade do Século XIX, a sétima capital brasileira em população.

Nesse período, o cultivo de algodão estava sendo beneficiado por estações chuvosas generosas e pela alta do preço no mercado europeu – graças ao desenvolvimento da indústria têxtil – de forma que a exportação de algodão estava em franca expansão no Ceará. De acordo com o historiador cearense Raimundo Girão, chegavam ao Porto do Mucuripe muitos navios “na maioria britânicos, em busca da pluma, preferida sobre todas as demais deste continente pela belíssima qualidade, alvura e asseio” (GIRÃO, 1979, p. 101). A cultura e exportação de café e açúcar, bem como a exportação de couro e de cera de carnaúba também contribuía para que a província do Ceará, e conseqüentemente Fortaleza, conhecesse um substancial desenvolvimento econômico no período entre 1845 e 1877 (COSTA, 2012, p. 78).

Uma filial do Banco do Brasil, fundado em 1808 por D. João VI, é instalada em Fortaleza em 1860. O comércio na capital se intensifica e com ele aumenta o afluxo de viajantes, de estrangeiros que aqui se estabelecem, de profissionais liberais e trabalhadores em geral. Surgem armazéns, escritórios, lojas, cafés e novos equipamentos urbanos. A cidade se torna atrativa para a população rural, castigada pela seca de 1877-1879. Muitos proprietários rurais dirigem seus investimentos para a capital. Embora a região não apresente um número importante de indústrias, Costa (2012, p. 192) destaca na década de 1880, a implantação de pelo menos duas fábricas de fios e tecidos e uma de beneficiamento de couro.

Com o desenvolvimento econômico da região e a concentração de capital, as elites financeiras sentem a necessidade de reorganizar a paisagem urbana e social da capital alencarina. Seguindo, como tantas outras cidades, os paradigmas implementados pelo Barão Haussmann em Paris, dá-se início ao remodelamento urbano de Fortaleza. Em 1875, o engenheiro Adolfo Herbster faz uma releitura do projeto que o engenheiro Silva Paulet havia elaborado meio século antes, em que Fortaleza ganhava ruas largas e compridas com traçado em xadrez, ampliando os limites da cidade e incluindo três bulevares (as avenidas Imperador, D. Manuel e Duque de Caxias de hoje). Ponte (2010) comenta:

A esse respeito, importa considerar que a adaptação suavizada do projeto parisiense de Haussmann por Herbster não era algo descabido ou mesmo uma ideia fora do lugar. Fortaleza, dos meados do século até aquele ano de 1875, estava passando por significativas transformações que a tornaram o principal centro político, econômico, social e cultural da província, inclusive sobrepujando Aracati, cidade portuária até então hegemônica no Ceará desde o século XVIII. (PONTE, 2010, p.28).

Obras de embelezamento se seguem nas três décadas seguintes. O Passeio Público, antiga Praça dos Mártires, foi remodelado, tendo sido ornado com lagos artificiais, estátuas de deuses mitológicos, jardins floridos e frondosas árvores. O Mercado de Ferro, inaugurado em 1897, traz uma das características marcantes do Século XIX, a técnica de pré-fabricação de estruturas de ferro. Pré-fabricado na França, em estilo *art nouveau*, o mercado municipal era símbolo da sintonia de Fortaleza com a modernidade europeia. As principais praças da cidade passaram por uma remodelação entre 1902 e 1903. A construção do Teatro José de Alencar, com sua estrutura de ferro e vitrais *art nouveau*, iniciada em 1904 será concluída em 1910. Todos esses novos espaços transformaram-se em cenários para o encontro das elites, como acontecia em lugares semelhantes de Paris e do Rio de Janeiro. Em busca de modernidade, Fortaleza mudava sua paisagem urbana também com a construção de palacetes, sobrados e mansões, sempre mantendo a Cidade Luz como referência estética e arquitetural. “O afrancesamento, sinal de prestígio e refinamento, tornou-se uma febre na Capital, tomando-a de assalto das mais variadas formas e sentidos” (PONTE, 2010, p. 155).

É importante destacar a fundação da Casa Boris & Frères Cia., em 1869, cuja sede se encontrava em Paris, para a construção dos laços que o Estado do Ceará manteria com a França. Os irmãos Boris – um deles, Isaie Boris, foi Vice Cônsul – atuaram nos planos comercial e financeiro, conseguindo o respeito e a confiança da sociedade e dos setores públicos.

Era graças à Casa Boris que inúmeros palacetes de Fortaleza possuíam, móveis, louças, utensílios domésticos e variados objetos de procedência europeia (COSTA, 2012, p. 244). Segundo Girão (1979) foi também por meio da ingerência da Casa Boris nos negócios comerciais do Ceará que se popularizou entre as elites o hábito de viajar para a França, “onde às vezes demoravam meses e anos, mandando, não raro, os filhos ali se educarem e até com franceses se casando. Muitos são os cearenses que, na França, se graduaram médicos e engenheiros e desposaram damas francesas” (GIRÃO, 1979, p. 167). Ao lado dos Boris, o autor elenca uma série de outros estabelecimentos comerciais franceses que atuaram em Fortaleza, como Gradvohl Frères, Benoit Lévy & Dreifuss e Clément Lévi & Cia. Além dos estabelecimentos franceses genuínos, muitas firmas cearenses adotaram o hábito de batizarem seus estabelecimentos com nomes franceses para garantir êxito comercial. Assim, podia-se encontrar em Fortaleza:

Au Phare de la Bastille (casa de moda), *Louvre* (talvez a mais luxuosa nas instalações), *Bon Marché*, *Grande Nouveauté de Paris*, [...] *Torre Eiffel*, *Hôtel de France*, *Hôtel de l'Univers*, *Art Nouveau*, *Café Riche*, *Farmácia Pasteur*, *Farmácia Francesa*, *Garage Elite*, todas vendendo artigos da indústria francesa: modas, tecidos, sapatos, chapéus, perfumes, *bijouteries*, conservas, vinhos, bebidas e licores, drogas farmacêuticas, peças de automóveis (GIRÃO, 1979, p. 168).

Até mesmo alguns profissionais afrancesavam seus nomes. Citando Gustavo Barroso, Ponte (2010, p. 155), sublinha que havia entre os fotógrafos do início do século a superstição de nomes franceses e menciona os casos dos fotógrafos Eurico Bandeira e do velho Moura, que adotaram os nomes Eurico Bandière e Moura-Quineau para ampliar a clientela. Essa “mania de afrancesamento” muitas vezes acabava se tornando motivo de ridicularização popular, como nos casos do Dr. Aurélio de Lavor, a quem a população batizou de Monsieur Laveur, desdenhando dos modos adquiridos pelo médico após viagem à Europa ou de Bem-bem Garapeiro, proprietário de um quiosque em que vendia garapa de cana-de-açúcar no centro de Fortaleza, que depois de anos de economia partiu em viagem à França e para ser compreendido naquele país sempre que era interpelado se apresentava como Bien-bien Garapière.

Exageros à parte, a língua francesa era estudada nas escolas e apreciada pela população em geral, pois evocava uma cultura representante do que havia de mais moderno e sofisticado no mundo ocidental. Nas rodas literárias, era comum o recital de versos em francês bem como o fato de as agremiações científicas emergentes adotarem as correntes franco-filosóficas. Em 1872, nascia a *Academia Francesa*, primeira associação científico literária surgida em Fortaleza. Reunindo nomes como Capistrano de Abreu, Rocha Lima e Thomaz Pompeu de Sousa Brasil em torno do ideal positivista de Comte, a *Academia Francesa* foi responsável pela criação do jornal *Fraternidade*, encarregado da divulgação do pensamento científico na província. Uma profusão de salões e cafés (*Maison Art Nouveau*, *Café Riche*, *Éden Café*) surgiu em Fortaleza nas primeiras décadas do século XX, em que intelectuais se encontravam para discutir sobre assuntos diversos. Enfim, o referencial francês, embora não tivesse a mesma dimensão que apresentava no Rio de Janeiro, por exemplo, podia ser percebido em muitas instâncias sociais da elite fortalezense. No entanto, de acordo com o historiador Geraldo Nobre:

A influência francesa exerceu-se, na sociedade cearense, de maneira mais perceptível, no refinamento dos costumes, na preferência por escolas de literatura e arte e, sobretudo, na pedagogia; copiou-se a moda parisiense, os jornais de Fortaleza dedicaram rodapés a traduções de romances, novelas e poesias originalmente publicados na França (NOBRE, 1999, p. 367).

No que diz respeito aos estabelecimentos de ensino da capital cearense, no século XIX, merecem destaque duas instituições consideradas como as mais representativas do ensino de francês em Fortaleza: o Seminário Arquidiocesano e o Colégio da Imaculada Conceição (GIRÃO, 1979, p. 169). O seminário recebia tanto rapazes com pretensões religiosas, como também aqueles que buscavam apenas formação educacional. Fundado em 1865, a cargo de Padres Lazaristas, teve como primeiro reitor o Padre Pierre Auguste Chevalier e foi sucedido durante várias décadas por padres franceses até 1914, quando começou a ser dirigido por um padre holandês.

O Colégio da Imaculada Conceição, também foi fundado em 1865 e recebia meninas e moças de Fortaleza e de outras cidades cearenses. Era dirigido por irmãs francesas da congregação Filhas de São Vicente de Paula que se sucederam até 1935. As primeiras, um grupo de seis religiosas, eram lideradas pela irmã Margareth Bazet, que permaneceu na direção do colégio até 1882. As irmãs vicentinas atuaram intensamente em Fortaleza tanto no colégio, que existe até hoje, como na Santa Casa de Misericórdia, onde realizaram um trabalho de caridade exemplar.

De acordo com dados da publicação *Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse* (1999, p.32), de autoria coletiva, além das pensionistas, “filhas das principais famílias da cidade e de toda a província do Ceará”, o colégio abrigava órfãs que eram mantidas por meio de donativos. Além de aulas de música, artes e trabalhos manuais diversos, o ensino de matérias formais consistia em instrução religiosa, aritmética, geografia, história e leitura e escrita portuguesa e francesa. A escritora cearense Raquel de Queiroz é uma das pensionistas ilustres do Colégio da Imaculada, onde se falava francês cotidianamente, hábito herdado das irmãs francesas. As aulas, orações e mesmo conversas informais eram realizadas em francês. Quando a direção saiu das mãos das irmãs francesas, em meados da década de 1930, o francês ficou como disciplina integrante do currículo até 1977, ano em que a língua francesa deixou o currículo do Colégio da Imaculada Conceição. Uma das docentes que integra o grupo de participantes desta pesquisa, foi, inclusive, a última professora de francês do colégio.

É importante observar que a década de 1970 marca a saída da língua francesa do programa curricular da maioria dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio de Fortaleza. Como visto em seção anterior o ensino de língua francesa, bem como de outras línguas modernas (como alemão, italiano e inglês), no Brasil, fora implantado com a chegada da corte imperial e a criação do Colégio Pedro II

(1837), no Rio de Janeiro. Sucessivas reformas no sistema educacional brasileiro reorganizaram as bases do ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no nosso país, preservando, de modo geral, uma pluralidade linguística e cultural¹¹. No entanto, em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4.024/61), esse cenário começa a mudar. A língua estrangeira foi transformada em Disciplina Complementar Comum para Parte Diversificada (CHAGURI, 2012), de modo que, a partir de então coube aos Conselhos Estaduais de Educação as decisões sobre quais línguas estrangeiras seriam ofertadas.

Essas mudanças de ordem prática revelam a mudança de perspectiva para o ensino de LE no Brasil, que, até meados do século XX, apresentava uma preocupação bem distinta, integrando as disciplinas como “parte da formação para a própria unidade do espírito humano dos jovens” (CHAGURI, 2012, p. 24). Estudar idiomas estrangeiros significava entrar em contato com culturas distintas e variadas que viriam somar-se à base cultural brasileira na construção do caráter e da personalidade de cidadãos e cidadãs antenados com o mundo. A partir dos anos 1970, em consonância com as mudanças políticas e econômicas neoliberais, como será visto no Capítulo 4, a educação como um todo, e, conseqüentemente, o ensino de LE, é marcado pelo tecnicismo passando a responder a interesses ligados à entrada dos jovens no mercado de trabalho.

Em levantamento realizado em Fortaleza, nos anos de 1991 e 1992, em consultas aos arquivos do Conselho de Educação do Ceará e de visitas aos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio da capital cearense, Figueirêdo (1993) registrou um total de 95 escolas (públicas e privadas) em funcionamento, nas quais LE era ofertada. A autora concluiu que houve uma “involução do ensino de línguas nas escolas” (FIGUEIRÊDO, 1993, p.74), na medida em que 68% das escolas de Ensino Fundamental e Médio ofereciam somente uma língua estrangeira (o inglês), enquanto que, em relação às escolas exclusivamente de ensino médio, esse percentual era de 82%, revelando um estado de monolingüismo sem precedentes.

Os dados da pesquisadora sugerem, assim, que no início dos anos 1990, em Fortaleza, a hegemonia da língua inglesa nas escolas já era latente, uma vez que 100%

¹¹ De acordo com Chaguri (2012), até meados de 1929, a carga horária de ensino de línguas estrangeiras era de sete horas semanais. Além do francês, do inglês, e do alemão, também o italiano era oferecido. Em 1931, a Reforma Francisco de Campos, estabeleceu mudanças principalmente de carga horária. Eliminou o italiano, mas manteve francês, inglês e alemão. Em 1942, a Reforma Capanema recuperou a importância das línguas estrangeiras no programa curricular aumentando a carga horária e estabelecendo orientações metodológica para o ensino de LE.

das escolas consultadas ofereciam aquela língua estrangeira. Dentre aquelas que ofereciam outra língua estrangeira além do inglês, apenas 4% das escolas de Ensino Fundamental e Médio e 6% das escolas de Ensino Médio ofereciam francês. Em relação à oferta de espanhol, os percentuais eram de 26% e 12% respectivamente (FIGUEIRÊDO, 1993, p.90).

Passadas mais de duas décadas, somente a Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra oferece francês como opção para a disciplina de língua estrangeira, em um trabalho independente iniciado pela professora Vandira Pontes, em 1982, e continuado, a partir de 2004, pelo professor Francisco José de Carvalho, com o total apoio do diretor do estabelecimento, professor Humberto Antônio Nunes Mendes.

Embora a língua francesa não faça mais parte do programa curricular das escolas de Ensino Fundamental e Médio de Fortaleza, muitos estabelecimentos públicos e privados de ensino de francês floresceram aqui ao longo dos anos, dos quais gostaria de, inicialmente, destacar dois, um público e um privado. Tratam-se da Aliança Francesa e da Casa de Cultura Francesa, instituições que fazem parte da história do ensino de língua francesa em Fortaleza, estando presente nas falas dos oito docentes que participam desta pesquisa, que em parte trabalharam ou estudaram nessas instituições.

A Aliança Francesa de Fortaleza é dentre elas a mais antiga, estando em funcionamento há 70 anos¹². Fundada em 5 de setembro de 1943, no Clube dos Diários, a Associação Cultural Franco Brasileira teve como primeiro presidente Bertrand Boris¹³. Funcionou no centro da cidade até o final dos anos 1980 e início da década de 1990, tendo sido transferida para a atual sede da Aldeota, na rua Catão Mamede. Em 2013, outra unidade foi inaugurada, dessa vez, no bairro Cidade dos Funcionários. As duas sedes compreendem um total de 650 alunos.

A instituição faz parte do imaginário da maioria dos professores e professoras de francês do Ceará, na medida em que sempre funcionou como um espaço aglutinador da língua e da cultura francesas, organizando festas e outras atividades culturais (exposições, shows musicais, festivais de cinema), trazendo palestrantes, oferecendo cursos de formação e intermediando bolsas de estudo ofertadas pelo governo francês, como também estágios de formação para os/as profissionais da área.

¹² A Aliança Francesa do Rio de Janeiro é a mais antiga do Brasil, tendo sido inaugurada em 1885, dois anos depois da inauguração da Aliança Francesa em Paris. Segundo o *site* oficial da Aliança Francesa no Brasil, a rede está presente em mais de 135 países, compreendendo um total de 490.000 alunos em todo o mundo.

¹³ Em seção anterior, foi visto que a família francesa Boris se instalara em Fortaleza no Século XIX.

Quase todos os/as docentes que participam desta pesquisa tiveram algum tipo de vínculo com a instituição. As docentes Margarida e Geórgia exaltaram nas entrevistas que me concederam as festas culturais que aconteciam na Aliança Francesa. A professora Geórgia diz que foi por influência de sua irmã, aluna da Aliança Francesa que começou a se interessar pelo idioma:

E ela ia pra Aliança Francesa e me levava quando tinha as pequenas exposições de quadros, eh... concertos musicais, eh... reuniões de final de curso, e eu achava o ambiente da cultura francesa e a sonoridade da língua (quando ela falava e quando ela estudava as lições, que naquela época as pessoas estudavam em voz alta pra memorizar, né?) Então aquilo ali me encantou.

João Paulo lembra que foi em uma unidade dessa escola em que começou a estudar francês, ainda nos anos 1970. Simone, Cristina, Margarida, Alberto e Mariana foram professores da instituição. Apesar de ter sua imagem ligada a um certo elitismo, a Aliança Francesa hoje tenta construir um perfil mais acessível.

Funcionando há quarenta e seis anos, a Casa de Cultura Francesa foi fundada em dezembro de 1968, tendo suas atividades letivas iniciadas no ano seguinte. Inicialmente chamou-se Centro de Cultura Francesa e integrava os Centros de Cultura Estrangeira, inaugurados pelo professor Francisco Batista Luz, diretor da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Ceará. Os centros foram vinculados ao Departamento de Letras Estrangeiras da UFC até 1993, ano de criação da Coordenadoria Geral das Casas de Cultura Estrangeira, que além de francês, oferece cursos de inglês, espanhol, alemão, italiano, esperanto e português. Ao lado da Aliança Francesa, a Casa de Cultura Francesa é outro centro de referência do ensino de língua francesa em Fortaleza. Boa parte dos professores e professoras de francês da capital cearense já foram alunos da “Cultura Francesa”. É na instituição que a maior parte dos estudantes do Curso de Letras-Francês da UFC têm sua primeira experiência no ensino do idioma por ocasião de seus estágios de prática de ensino.

De acordo com a atual coordenadora, professora Francisca Rejane Caetano, a Casa de Cultura Francesa já contou com um quadro de dezessete professores efetivos e com um contingente de mil e trezentos alunos. No entanto, devido à falta de reposição de vagas relativas a aposentadorias e pedidos de exoneração, o corpo docente vem sofrendo ao longo dos anos uma redução considerável, de modo que atualmente o quadro é composto por nove professores efetivos. Essa redução, que atinge diretamente a oferta de vagas, é responsável, ao lado de outros fatores, pelo decréscimo do número

de alunos para os atuais seiscentos e trinta e oito estudantes matriculados no primeiro semestre de 2014¹⁴. Ainda segundo a professora Rejane Caetano apesar dessa diminuição a Casa de Cultura Francesa permanece, desde sua fundação, a segunda Casa de Cultura Estrangeira mais procurada, atrás apenas da Cultura Britânica.

Embora eu não tenha feito um levantamento completo de todas as instituições de ensino de LE que oferecem cursos de língua francesa em Fortaleza, gostaria de destacar aquelas que, ao lado da Aliança Francesa e da Casa de Cultura Francesa, estão consolidadas em nossa capital e contam com o respeito e reconhecimento dos profissionais da área e da comunidade em geral. O Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE e o Centro de Línguas do IMPARH são duas dessas instituições de referência no ensino de língua francesa, ambas situadas no âmbito público.

O Núcleo de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará é diretamente ligado ao Curso de Letras da UECE, tendo por objetivo a qualificação dos estudantes daquele curso. Por essa razão, o quadro de professores é composto por professores de francês em formação primordialmente na UECE, embora acolha também estudantes da UFC, mediante um processo de seleção. Além de língua francesa, pode-se estudar espanhol, inglês, italiano, japonês e latim.

Mantido pela prefeitura de Fortaleza, o Centro de Línguas do IMPARH (Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos) foi criado em 30 de agosto de 1973, pela Lei municipal n. 5.692/73. À época funcionava na Escola Municipal Filgueiras Lima, tendo sido, em seguida, remanejado para a atual sede do Instituto, na Av. João Pessoa. Inicialmente, oferecia apenas cursos de português, inglês e francês. Hoje também conta com cursos de alemão, espanhol e italiano. Os cursos são abertos à comunidade em geral. Com exceção de dois professores efetivos, que ingressaram no último concurso municipal para professor de francês, em 1994, o quadro de docentes, é composto em sua maioria por professores temporários. De acordo com a atual coordenadora, Layse Castanheira, há 21 turmas de francês em andamento, com 345 alunos regularmente matriculados no período 2014.1.

¹⁴ A redução do corpo docente e a conseqüente diminuição na oferta de vagas é um problema que atinge todas as Casas de Cultura Estrangeira. Sobretudo ao longo dos anos 1990, muitos professores se aposentaram e essas vagas não foram repostas. No último concurso, em 2010, foram ofertadas somente dez vagas distribuídas para as Casas de Cultura Britânica (três), Francesa (três), Hispânica (uma), Italiana (uma) e Alemã (uma). Recentemente, o Decreto nº 8.260, de 29 de maio de 2014, do Governo Federal, regulamentou o cargo de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nas unidades de ensino técnico subordinadas às universidades federais, o que permitirá a reposição das vagas das Casas de Cultura Estrangeira.

No que diz respeito a escolas particulares (ou cursos livres) de ensino de LE, merecem destaque a Escola *Douce France* e o Instituto Poliglota. A primeira foi criada pelo professor Pascal Perraud, em 1993, dedicando-se inicialmente ao ensino exclusivo de língua francesa. A partir de 1996 também são ofertados os cursos de inglês e espanhol. O Instituto Poliglota, por sua vez, iniciou as atividades em 1997, sob a direção da professora Elizabeth Arruda. Além da língua francesa, como o nome do instituto indica, também se pode estudar uma dezena de outros idiomas estrangeiros.

Todas as instituições citadas, tanto aquelas do âmbito público quanto privado, tem uma grande importância como difusores da língua e da cultura francesa em Fortaleza. Também constituem um seleto campo de atuação que garante trabalho para professores e professoras de francês na cidade. Posso dizer que as bases de minha experiência como professora de francês foram alicerçadas no Instituto Poliglota, no final dos anos 1998. Como tantos outros colegas, realizei meu estágio de prática de ensino de língua francesa na Casa de Cultura Francesa, instituição em que atuo como professora efetiva desde 2010.

Concluindo este capítulo, lembro que foi principalmente com a transferência da corte portuguesa para o Brasil que se arraigaram na sociedade brasileira modos de agir, modos de representar e modos de ser europeus, sobretudo franceses, que ficaram na base de nossa formação cultural, influência esta que ecoou também em Fortaleza. Este hibridismo cultural, em termos de Bhabha (2010) estaria, no entanto, definindo a partir dos anos 1970 por uma série de transformações políticas, econômicas e sociais impulsionadas pelo neoliberalismo. No capítulo seguinte, discutirei questões relacionadas ao fenômeno da globalização, às políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras e à construção de identidades, temas de suma importância para que os objetivos deste estudo sejam alcançados.

4 GLOBALIZAÇÃO, POLÍTICA LINGUÍSTICA E A QUESTÃO DAS IDENTIDADES

A globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada. Há razões objetivas para que as coisas tenham se passado dessa maneira, e elas nada têm a ver com fundamentos fonéticos ou gramaticais.

(Renato Ortiz, 2006)

O termo globalização, cada vez mais presente em nossa realidade, refere-se a processos complexos e abrangentes que apresentam uma diversidade de implicações de ordem financeira, econômica, política, cultural e social sobre o mundo contemporâneo. Trata-se de um tema vasto que apresenta uma enorme diversidade de detalhes, muitos dos quais escapam aos objetivos deste estudo. Ao discuti-lo procuro, sobretudo, analisar seus aspectos sociodiscursivos, relacionando sua dimensão global à nossa realidade local, refletindo acerca de suas implicações sobre o ensino de línguas estrangeiras, de modo geral, e mais especificamente sobre o ensino de língua francesa hoje, no Brasil e no mundo.

Por essa razão, as discussões apresentadas neste capítulo serão guiadas, sobretudo, por trabalhos que contribuem para o debate sobre as relações entre globalização, ideologia e linguagem. A intenção é refletir de que forma a linguagem, as políticas linguísticas e a questão das identidades se relacionam com a globalização econômica e cultural e como esta tem perpassado e/ou afetado os discursos e os estilos de docentes de língua francesa.

Foi visto no capítulo anterior, que a língua francesa começou a sair do currículo escolar obrigatório nos anos 1970. Este período coincide com o advento do processo de expansão econômica, política, comercial e cultural capitaneado, principalmente, pelo Reino Unido e Estados Unidos, que se convencionou chamar globalização (ou *mondialisation*, para os franceses). Para além do quadro econômico e político, é preciso que o tema seja examinado também nos seus aspectos discursivos e ideológicos, como apresentado a seguir.

4.1 Globalização: da dimensão econômica aos aspectos sociodiscursivos

A origem do conceito de globalização, tal como é hoje entendido e difundido pela mídia remonta aos trabalhos de intelectuais de diversas áreas do século XIX e início do século XX. No entanto, o termo começou a ser efetivamente usado no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 (HELD & MCGREW, 2001) atingindo sua ampla popularização na década de 80, quando os estudos sobre o tema apreendiam a globalização como um fenômeno inexorável, de características exclusivamente econômicas, cujas dimensões ultrapassavam os quadros nacionais e internacionais tradicionais.

Sobretudo baseados no neoliberalismo econômico, os discursos apresentavam a globalização da sociedade a partir de uma visão extremamente otimista. Desenvolvido pelo economista Milton Friedman, da Escola Monetarista, o neoliberalismo surgiu na década de 1970 em seguida à crise provocada por um aumento exorbitante do preço do petróleo que atingiu a economia mundial em 1973. Pode-se dizer que os principais pressupostos da doutrina defendem a mínima participação do Estado na economia; uma política de privatização; a livre circulação de capitais internacionais; e a defesa dos princípios econômicos do capitalismo como um todo.

De acordo com Harvey (2012) há quatro momentos da história mundial responsáveis pela consagração do neoliberalismo como a expressão hegemônica da globalização: o início da liberalização da economia comunista chinesa, em 1978; as mudanças drásticas na política monetária americana realizadas no mesmo ano; a eleição de Margareth Thatcher como primeira ministra do Reino Unido, em 1979; e a eleição de Ronald Reagan à presidência dos EUA, em 1980. O autor define o neoliberalismo como:

uma teoria da economia política que propõe que o bem estar e o desenvolvimento humanos podem ser mais bem alcançados por meio da libertação das capacidades empresariais individuais, no interior de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e comércio livre (citado por TEODORO, 2011, p.50).

A nova configuração econômica mundial implantada com o neoliberalismo gerou, nos anos 1980, uma visão positiva segundo a qual essa “nova fase do capitalismo abriria múltiplas perspectivas de desenvolvimento econômico, social, cultural e político

para a humanidade” (ALVES & CORSI, 2002, p. 7). Era tido como certo que a abertura das fronteiras nacionais, a queda de barreiras comerciais, a livre circulação de capitais, as inovações tecnológicas e a rapidez da circulação de informações contribuiriam para a formação de uma sociedade sem fronteiras, que abrangeria todas as regiões do mundo e garantiria a prosperidade global. Entretanto, na década seguinte, essa visão idealizada da globalização começaria a cair por terra quando a prosperidade e integração mundial não se concretizaram. Em lugar disso, o que ocorreu foi o estabelecimento de relações desiguais entre as diversas regiões do planeta, “a precarização dos estatutos salariais e a falta de perspectiva abarcam grandes parcelas da população mundial” (ALVES & CORSI, 2002, p. 7) aumentando a miséria e o desemprego.

Muitas vezes examinado sob o termo “mundialização”, “novo capitalismo” ou “modernidade tardia”, pode-se dizer que globalização, designa, de forma geral, um processo de transformação das interações sócio econômicas em escala mundial, cuja base é o capitalismo. Consultando a bibliografia sobre o tema, percebe-se que o termo não apresenta um conceito definitivo nem universalmente aceito, mas múltiplas abordagens que implicam usos e sentidos diversos segundo os princípios, valores e visões de mundo de seus autores. Certas definições salientam sua dimensão econômica e tecnológica, ao passo que outras acentuam seu caráter político e cultural. Outras, ainda, apresentam a globalização como um processo civilizacional natural e inevitável e, finalmente, há aquelas que enfocam seu caráter multidimensional.

É necessário que se tenha cuidado com certos enfoques, os quais apresentam a globalização como algo pertencente exclusivamente aos domínios econômico e tecnológico, desvinculado da ação humana e por isso inevitável e impassível de mudança. Aprender a globalização sob essa ótica é algo extremamente perigoso, uma vez que ela legitima a falta de envolvimento político tanto do Estado Nação, quanto dos atores sociais no nível das possibilidades de regulação e/ou de alteração de seu curso (FAIRCLOUGH, 2006). Dito de outra forma, compreender a globalização somente como um processo econômico e tecnológico justifica a falta de responsabilidade dos governos em relação aos seus efeitos nocivos, tanto no que concerne à legitimação de certas ações políticas, as quais favorecem interesses econômico-financeiros de determinados grupos, quanto no que diz respeito à justificação da falta de planejamento e execução de políticas sociais que visem a salvaguardar os interesses das populações.

Há uma multiplicidade de vozes que discorrem sobre o tema, as quais se distinguem, sobretudo, pelo enfoque que dão aos aspectos materiais, espaço temporais e cognitivos da globalização. Held & McGrew (1999) os classificam em três grupos: os *globalistas*, os *céticos* e os *transformacionistas*. Os globalistas, de modo geral, afirmam que a globalização é um fenômeno irreversível, que reflete mudanças estruturais reais na escala da organização social moderna. Os céticos, por sua vez, entendem a globalização como uma construção primordialmente ideológica, utilizada pelos governos e instituições capitalistas com o objetivo de disciplinar seus cidadãos para satisfazerem as exigências do mercado global. Por fim, os transformacionistas são cientistas que se orientam no sentido de compreender a globalização como um processo cujos resultados são imprevisíveis e, assim, passíveis de mudança.

Do ponto de vista da relação entre globalização e linguagem, Fairclough (2006) agrupa as diferentes e variadas abordagens, as quais consideram o discurso como uma faceta da globalização. O linguista britânico as classifica de acordo com quatro posições: *objetivista*, *retoricista*, *ideológica* e *construtivista social*. Os cientistas de posição objetivista descrevem a globalização como um fato puramente objetivo. Sob esta ótica o discurso “pode iluminar ou obscurecer, representar ou deturpar” os processos descritos. Os retoricistas se preocupam com a maneira pela qual políticos utilizam vários discursos da globalização “para persuadir os públicos a aceitar certas políticas”. A posição ideológica, busca investigar de que forma certos discursos da globalização são usados para “a legitimação de uma determinada ordem mundial”. A posição construtivista social compreende o caráter socialmente construído dos processos de globalização e do mundo social como um todo. O discurso é visto “como tendo potencialmente efeitos causais significativos nos processos de construção social” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 18).¹⁵ É na perspectiva construtivista social que estão inseridas suas pesquisas sobre globalização e linguagem como será apresentado em seção subsequente deste capítulo.

Os franceses nomeiam *mondialisation* o(s) processo(s) que até agora estou chamando de globalização. Em francês existem, logo, dois termos distintos. *Globalisation* é vista como um processo econômico financeiro que “designa a difusão

¹⁵ Embora Fairclough afirme que não há exatamente uma correlação entre sua classificação e aquela de Held & McGrew (globalistas, céticos e transformacionistas), o autor reconhece que há uma tendência dos globalistas em serem objetivistas, céticos tendem para as posições retoricista ou ideológica, e a posição construcionista social tende a ser mais proeminentemente transformacionista (FAIRCLOUGH, 2006).

mundial de mercadorias industriais e culturais a partir de certas regiões do mundo graças a uma melhor infraestrutura nos domínios do transporte e das telecomunicações” e determina estreitas interdependências entre diferentes partes de um sistema econômico (HAGÈGE, 2012, p. 88). *Globalisation* não se apresenta, dessa forma, como algo nocivo, mas, ao contrário, como potencialmente criadora de um entorno favorável a uma revolução das técnicas da informatização, à emergência das classes médias e ao progresso das sociedades, tal como confirmam o grupo das cinco economias emergentes representadas pelo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul que vêm apresentando há alguns anos índices representativos de crescimento do PIB.

Para definir *mondialisation*, Hagège (2012, p. 85) recorre à aproximação de outro processo: a colonização, na medida em que ambos apresentam assimetrias no estabelecimento de interdependências econômicas no qual o domínio dos recursos é unilateral, os modos de produção e o transporte das mercadorias são uniformes e a repartição dos custos e benefícios oriundos de suas indústrias é desigual. Ambas promovem ainda a língua de uma classe governante ou de pessoas que trabalham para uma classe governante. É portanto, o discurso da *mondialisation*, como fora aquele da colonização, quem promove a língua da classe dominante e quem tem servido, na atualidade, à implantação e à manutenção da dominação do inglês em escala mundial ameaçando a diversidade cultural do planeta, discussão que será desenvolvida na seção seguinte. Em suma, para os franceses, o que diferencia essencialmente os fenômenos *mondialisation* e *globalisation* é que no último, as relações entre os países são equilibradas. Continuarei, no entanto, a utilizar o termo globalização, embora autores como Ortiz (2003; 2006), empreguem o termo mundialização, por considerá-lo mais consensual.

Tendo em vista a diversidade e especificidades de abordagens sobre globalização não é incorreto afirmar que ela está promovendo uma transformação radical na organização espacial das relações sociais e nas trocas de ideias, bens e serviços, expressas em novas redes transcontinentais ou inter-regionais de interação, atividade e poder. Quatro tipos de mudanças são características desse processo: o alargamento de atividades sociais, políticas e econômicas ultrapassando fronteiras, regiões e continentes; a intensificação dos fluxos do comércio, do investimento, das finanças, da migração e da cultura; a aceleração das interações humanas e do desenvolvimento de sistemas globais de transporte e comunicação; e o aumento crescente das interações, de forma que as fronteiras entre questões locais e assuntos

globais tornam-se tênues (HELD & MACGREW, 2001, p. 12-13). Todas essas características convergem para uma crescente interconexão mundial que afeta em menor ou maior grau todos os âmbitos da vida social. No contexto dos discursos (representações) e estilos (identidades) de docentes de língua francesa essa influência acontece (in)diretamente devido a discursos os quais vinculam a língua inglesa como língua global, ou *língua franca*, priorizando o estudo do inglês em detrimento das demais línguas estrangeiras, causando possíveis mudanças no sistema de representações sobre a língua francesa e nas identidades dos docentes.

Para além da compreensão da globalização como algo linear, irreversível e consensual e exclusivamente benéfico para a humanidade, deve-se compreendê-la de uma perspectiva crítica. Se por um lado ela significa expansão do mercado, por outro, aponta para uma retração sem precedentes da ação dos Estados nacionais, dos sindicatos, dos partidos, dos direitos sociais, da preservação de recursos naturais e de uma série de outros elementos que restringem os benefícios dessa abertura do mercado a poucos países alargando o hall das economias e culturas periféricas excluídas (CANCLINE, 2007). A narrativa da globalização como um processo de unificação global que beneficia a todos e do qual nenhum país pode abrir mão se quiser continuar participando do “sistema mundo” é, desse modo, uma falácia.

Nessa perspectiva é possível identificar um discurso da “globalização como fábula”, que se refere a um mundo idealizado pelas elites dominantes e inculcado por discursos, os quais veiculam a ideia de que o mundo contemporâneo é formado por uma aldeia global na qual inexistem diferenças. Em oposição a esse discurso, percebe-se a “globalização como perversidade”, isto é, a apreensão do mundo real, no qual o desemprego e a pobreza crescem desenfreadamente, o direito à educação de qualidade torna-se cada vez mais elitizado e o desapeço à saúde aumenta. A partir destas constatações é possível a construção de uma “outra globalização”, em que a sociodiversidade seja respeitada e esteja na base da construção de um mundo mais humano (SANTOS, 2001a, p. 18).

O discurso falacioso da globalização hegemônica esconde, logo, a existência de “um vasto campo de conflitos” entre Estados, interesses e grupos sociais hegemônicos e subalternos. Nessa relação assimétrica forjada por consensos neoliberais (restrição drástica à regulação estatal da economia; novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros; e subordinação dos Estados nacionais à agências como Banco Mundial, FMI e OMC) países periféricos e semiperiféricos são

constrangidos realizarem uma série de programas de ajustamento estrutural, que na verdade se configuraram como um vasto campo de intervenção econômica. Respondendo à série de exigências do “receituário neoliberal” as políticas econômicas nacionais desses países têm apresentado resultados cujos efeitos foram bastante negativos como a privatização de indústrias e serviços, a desregulamentação do mercado de trabalho com a “flexibilização” dos salários e a redução de investimentos e serviços de bem estar social¹⁶ (SOUSA SANTOS, 2011, p.27).

Desse modo, a condição global não existe, pois o que se chama convencionalmente de globalização parte de um determinado localismo, ou seja, é sempre resultado de uma raiz local, de modo que o local e o global se relacionam intimamente, mesmo que de forma desigual. Assim, nos termos de Boaventura de Sousa Santos (2006; 2011) há dois modos de produção da globalização hegemônica: o *localismo globalizado* e o *globalismo localizado*. O localismo globalizado refere-se, sobretudo, a formas de globalização de países centrais nas quais determinado fenômeno local é globalizado com sucesso. O terreno da cultura apresenta bons exemplos disto. Um deles é o caso do inglês como língua franca, na medida em que sua difusão como língua global implicou em uma localização de outras línguas, mesmo aquelas que se apresentavam como línguas potencialmente globais, como a língua francesa. Nesse processo aquilo que é globalizado é vencedor e “a vitória traduz-se na faculdade de ditar os termos da integração, da competição e da inclusão” (SOUSA SANTOS, 2011, p.65). Do mesmo modo, no âmbito cinematográfico, atores que nos anos 1960 tinham atuações que representavam um estilo universal – como Marcelo Mastroiani, Sophia Loren, Brigitte Bardot ou Alain Delon – após a globalização do estilo hollywoodiano tornaram-se aos olhos do público “provincianamente europeus” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 396).

Creio que não seria incorreto incluir como outro exemplo de localismo globalizado a exclusão da língua francesa dos currículos escolares brasileiros como mais recentemente, do Exame Nacional do Ensino Médio, no qual somente os idiomas inglês e espanhol figuram, em detrimento das relações que as civilizações brasileira e francesa mantiveram durante muitos séculos, como visto no capítulo anterior, e do

¹⁶ O Relatório do Desenvolvimento do Banco Mundial de 1995 especifica que enquanto o conjunto dos países ricos detém 78,5% do rendimento mundial, a totalidade dos países pobres não detém mais que 21,5%. A desigualdade na distribuição da riqueza se torna mais alarmante quando se considera que 85,2% da população mundial habita em países pobres (SOUSA SANTOS, 2011, p.34).

idioma francês fazer parte do programa curricular do ensino fundamental e médio de diversos estados brasileiros em regiões distintas, como Amapá e Paraná (para citar os dois extremos do país).

O globalismo localizado, por sua vez, é uma forma de globalização que diz respeito, principalmente, a países semiperiféricos. Em resposta às práticas e imperativos transnacionais – ou “ajustamento estrutural” – que surgem em consequência do localismo globalizado ocorre a desintegração, opressão, exclusão, desestruturação e ocasionalmente a reestruturação das condições locais que se reconfiguram em uma posição subalterna, como a eliminação do comércio tradicional e da agricultura de subsistência em benefício de uma agricultura para a exportação¹⁷.

Transformada em pensamento único, a globalização torna-se uma imposição da unificação dos mercados que subordina toda a diversidade a uma única visão da economia, diluindo o político, tornando o Estado quase desnecessário e transformando a cultura em mercadoria. Observando o mundo audiovisual, pode-se claramente perceber o alcance da globalização na medida em que “música, cinema, televisão e informática vêm sendo reordenados, por uma poucas empresas, para serem difundidos em todo o planeta” (CANCLINE, 2007, p 13). Ao provocar o enfraquecimento dos Estados Nação e a consequente perda dos referenciais de pertencimento e cidadania baseada em critérios empresariais de lucro, a globalização neoliberal atua em favor de uma comunidade transnacional de consumidores.

Nesse sentido destaque-se a criação de uma indústria cultural que explora produtos de toda ordem: filmes, músicas, livros e todo tipo de produto derivado das tecnologias da comunicação. Visando aos lucros que o mercado cultural pode proporcionar são criados símbolos transnacionais que permitem que esta comunidade, embora heterogênea e multicultural, se reconheça, como observa: “os consumidores populares são capazes de ler as citações de um imaginário multilocalizado que a televisão e a publicidade reúnem: os ídolos do cinema hollywoodiano e da música pop,

¹⁷ Em resposta a esses modos de produção da globalização hegemônica dois modos de produção de globalização se apresentam como formas de resistência: o cosmopolitismo (resistência organizada por meio de ligações locais/globais entre organizações e movimentos sociais que representam classes e grupos sociais vitimados pela globalização hegemônica, como o *Fórum Mundial Social*) e o patrimônio mundial da humanidade (lutas transnacionais pela proteção e desmercadorização de recursos, entidades, artefatos e ambientes considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade, como aquelas travadas pelo *Greenpeace*) (SOUSA SANTOS, 2006, 2011).

os logotipos de jeans e cartões de crédito, os heróis do esporte de vários países (CANCLINE, 2010, p. 68).

É claro, os produtos da indústria cultural transnacional mais difundidos e consumidos são aqueles que vêm dos Estados Unidos. O cinema é um bom exemplo. Além de constituir um instrumento poderoso de difusão cultural, tem sido potencialmente explorado pela indústria americana, transformando os diversos continentes em “subúrbios de Hollywood” (CANCLINE, 2010, p. 141). Isto demonstra que também no campo cultural a desigualdade provocada pela globalização é latente. Enquanto os americanos reclamam e instituem em acordos internacionais a livre circulação de seus bens culturais pelo mundo afora, aos produtos culturais importados são impostas restrições de toda ordem.

Pode-se também incluir a questão da língua como produto cultural que funciona tanto como elemento ideológico para a dominação como produto que pode ser comercializado e altamente rentável, como é o caso do idioma inglês. Abordarei essa discussão na seção seguinte. No momento é importante refletir como a difusão do inglês como língua franca tem contribuído para a integração de redes de consumidores que vão de espectadores de filmes e vídeo clipes a usuários de cartões de crédito e todo tipo de produto derivado de redes de informática que retro alimentam o mercado cultural transnacional ligados por uma “língua e pensamento únicos” (HAGÈGE, 2012).

No presente instante esclareço que a perspectiva por mim adotada compreende a Globalização como um processo complexo e multidimensional que se refere às novas tendências econômicas, políticas, éticas, sociais e culturais que têm afetado as sociedades de todo o mundo, nos últimos quarenta anos. Vista por esse ângulo, a Globalização não é dada como algo acabado, mas como um processo em curso, dinâmico e mutável, no qual existe um importante espaço para a intervenção dos Estados Nação e dos indivíduos (de forma particular ou coletiva). Não obstante tenha uma história que se insere na trajetória do capitalismo e da economia de mercado, de modo que questões relativas às transações comerciais e financeiras estejam no centro da questão, é importante considerar que esse processo atinge todo o mundo social e seus impactos devem ser discutidos.

De acordo com as discussões apresentadas no Capítulo 2, o foco dos estudos da Análise de Discurso Crítica é a relação entre linguagem e sociedade, de modo que as mudanças provocadas pelas transformações do capitalismo são um tema de interesse de estudos bastante pertinente para a ADC. Mais do que implicações

econômicas essas transformações tem impacto também sobre a política, a educação, a produção cultural e outras áreas da vida social, de modo que mudanças discursivas também resultam de mudanças econômicas da sociedade global (FAIRCLOUGH, 1989,; 2001b; 2003; 2006).

4.1.1 Globalização, linguagem e Economia Baseada no Conhecimento

É preciso considerar que a globalização provocou – e ainda está provocando – mudanças que vão além do alcance econômico, estendendo-se aos diversos níveis da vida social, de modo que a organização das instituições sociais, as práticas sociais, as ordens de discurso – os discursos, os gêneros e os estilos – já existentes sofreram mudanças, enquanto outros emergiram. Nesse contexto destaque-se o surgimento de uma nova ordem socioeconômica baseada no conhecimento e na informação, o que implica que a linguagem assume um papel de importância fundamental no âmbito dessas transformações.

Assim, é importante discutir a globalização sob a ótica da linguagem, buscando a compreensão das relações entre mudanças sociais e discursivas, isto é, considerando a faceta discursiva da globalização no esforço de distinguir seus processos reais e os discursos sobre globalização que circulam em nosso meio social (FAIRCLOUGH, 2006). Para tanto, a ADC dialoga com a Economia Política Cultural (EPC), um ramo da Economia que considera o caráter socialmente construído dos objetos econômicos e políticos. Jessop (2010, p. 198) destaca três características teóricas distintivas da EPC: a combinação da economia política institucional e evolucionária com a “virada cultural; a realização de análises trans-históricas, que consideram a importância tanto da história como das instituições para as dinâmicas políticas e econômicas; e o enfoque das relações entre significações e práticas.

Do ponto de vista da economia política cultural, os processos econômicos apresentam um caráter parcialmente discursivo e a construção de “objetos” e “sujeitos” pode ser considerada como “efeitos do discurso”. Sua metodologia de análise alia conceitos e instrumentos da economia política crítica e da análise crítica semiótica lançando mão de abordagens orientadas para a identidade, reflexividade, argumentação, narratividade, retórica, hermenêutica, historicidade e discurso, bem como das noções de

variação, seleção e retenção de discursos. O que importa saber é de que forma alguns dos diversos discursos que circulam em um momento de crise são selecionados, como são retidos (ou institucionalizados) e, assim, se tornam capazes de provocar efeitos constitutivos sobre bens econômicos e políticos e processos sociais.

No contexto da globalização isso implica considerar que além do processo real e complexo de mudanças de diversas ordens (econômica, política, social, cultural, ecológica, etc) que está efetivamente ocorrendo, há “um grupo pessoas que desenvolvem estratégias para tentar regular, dirigir e controlar elementos desses processos reais, e se essas estratégias forem bem sucedidas eles podem flexionar e, em parte, redirecionar a trajetória da globalização atual” (FAIRCLOUGH, 2006, p.23). É, logo, importante considerar o poder do discurso, pois pode-se representar a globalização de modo a deturpá-la ou mistificá-la transmitindo uma imagem enganosa que pode confundir a opinião pública.

Por meio do discurso pode-se construir uma visão particular da globalização que visa à justificar e à legitimar ações, políticas ou estratégias particulares. Ele pode construir, divulgar e reproduzir ideologias com o objetivo de sustentar uma determinada forma de globalização. Por fim, o discurso pode gerar representações imaginárias sobre o mundo social com o intuito de transformá-las em realidades. Mas a hegemonia dessas estratégias e discursos nunca é totalmente segura. Ela constantemente tem que ser ativamente sustentada e re-feita quando ocorrem novos eventos e novas circunstâncias e desafios surgem.

Dentre os diversos discursos sobre globalização que circulam no meio social o discurso globalista destaca-se como aquele que têm alcançado uma difusão e aceitação mais amplas. Pode-se definir globalismo como “um discurso da globalização, o qual a representa em termos econômicos redutores neo-liberais dentro de uma estratégia para flexionar e re-direcionar os processos reais da globalização nessa direção” (FAIRCLOUGH, 2006. p.25). No discurso globalista a globalização é representada como a liberalização e integração global dos mercados, de forma inevitável e irreversível. Um processo que beneficia a todos, mas pelo qual ninguém é responsável, que promove a expansão da democracia pelo mundo e exige uma guerra contra o terror. Assim, a globalização se constitui como uma "história" (ou narrativa), um discurso e uma ideologia e o discurso globalista pode ser visto como responsável por criar as condições para que as corporações dos países mais poderosos do mundo, como os Estados Unidos, atuem de forma irrestrita. A faceta ideológica do globalismo

se encontra no fato dele proporcionar legitimidade para que assimetrias de poder e riqueza se ampliem e se consolidem.

A contribuição da Análise de Discurso Crítica para o debate sobre globalização se dá, principalmente, por meio da análise de textos que podem apontar as estratégias, a operacionalização e implementação de certos discursos, bem como a sua recontextualização em lugares diferentes (por exemplo, países, regiões). As conclusões das pesquisas de Fairclough (2006) apontam para uma reorganização do discurso e da estratégia globalista, no sentido de reparar as falhas do modelo neoliberal, por meio da integração de novos discursos. Uma das mudanças é a articulação entre a estratégia e discurso globalista com a estratégia e discurso da Economia Baseada no Conhecimento (EBC). Destaque-se o surgimento da disciplina de “gestão do conhecimento” (*knowledge management*), que se propunha a abranger o problema da gestão dos sistemas de informação e base de dados, nos anos 1990 (JACQUINET, 2008), mesma época em que surgiram expressões como economia do conhecimento (*knowledge economy*), economia baseada no conhecimento (*knowledge-based economy*), economia em rede (*network economy*), sociedade em rede (*network society*) e sociedade do conhecimento (*knowledge society*). A gestão do conhecimento tornou-se um discurso sobre o trabalho e sobre as instituições, ao mesmo tempo em que é uma prática de gestão de informação, das práticas de trabalho, do saber fazer.

O discurso globalista sobre a economia do conhecimento é apresentado como a única forma que os países têm para tornarem-se competitivos no mercado global, de modo que ajustes e remodelamentos devem ser feitos para que um novo modelo de desenvolvimento com base na EBC seja construído. Nessa nova ordem de discurso as empresas e os governos desempenham papéis particulares. Às empresas cabe: “identificar, capturar e comercializar a base de conhecimento que acciona todos os produtos e serviços”; transformar em sucesso comercial o conhecimento científico e tecnológico produzido nas universidades e organizações de pesquisa; formar parcerias colaborativas com fornecedores, clientes, escolas e universidades para a construção de redes e grupos de excelência para ganhar a vantagem competitiva (FAIRCLOUGH, 2006). Quanto ao governo, este deve desempenhar o papel de: investidor de capacidades para promover empresas e estimular a inovação; catalisador de colaboração para ajudar a ganhar vantagens nos negócios; promover a concorrência, abrir e modernizar os mercados; investir em ciência, habilidades inovadoras, finanças e tecnologias digitais; recompensar nas universidades as estratégias e atividades para

melhorar a interação com os negócios', e' criar uma nova cultura empresarial "entre outras coisas," incentivando o desenvolvimento de empreendedorismo, especialmente entre estudantes e pesquisadores (FAIRCLOUGH, 2006).

No Brasil, no âmbito educacional, por exemplo, vários programas têm sido criados, desde os anos 1990, com vistas à adequação do país às novas exigências da EBC, como por exemplo as empresas juniores, que funcionam como pontes entre a universidade e as empresas e o *Programa Ciência Sem Fronteiras*, do Governo Federal, que tem levado milhares de estudantes brasileiros a universidades estrangeiras para aprimorarem sua formação universitária. No entanto, algo nocivo se encontra por trás dessa nova forma organizacional, em que as instituições de educação superior, sob pressão do governo, têm operado como se fossem empresas privadas, ou seja, como se estivessem vendendo bens de consumo. Isto tem produzido mudanças organizacionais importantes nas instituições, como o uso de abordagens gerenciais como avaliação constante e exigência de qualificação e/ou titulação de professores e servidores, planejamento institucional e direcionamento para o mercado que faz parte de uma engrenagem em que a competição é acirrada.

Outra consequência do discurso globalista da EBC é a valorização e difusão internacional da língua inglesa e conseqüente desvalorização das demais línguas. De acordo com as discussões do capítulo anterior, o ensino de LE no Brasil, desde o Império até a LDB de 1971, foi marcado por uma diversidade lingüística e cultural e por uma preocupação com a formação dos jovens em uma busca pela unidade do espírito humano (CHAGURI, 2012). Essa diversidade, contudo, deu lugar a um absoluto monolinguismo, cuja palavra de ordem é "competitividade" de modo a refletir os novos valores da educação escolar como um todo, a qual se dirige cada vez mais para a preparação de indivíduos capazes de disputar uma vaga no mercado de trabalho.

Do ponto de vista do estudo dos discursos e estilos de docentes de francês (como também outras línguas estrangeiras) isso tem implicações diretas sobre a construção de suas identidades profissionais uma vez que restringe seu campo de atuação, de modo que na seção seguinte examinarei questões ligadas às políticas linguísticas e ao lugar da língua francesa no mundo contemporâneo, no intuito de construir um quadro de referência sólido para a análise dos significados *representacional e identificacionais* dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

4.2 Políticas Linguísticas, Planejamento Linguístico e Glotofagia

Os processos e discursos da globalização têm atuado em um sentido de massificação que nega a pluralidade e as diferenças entre os povos. Em seu aspecto sociodiscursivo, o “monolinguismo globalizante e hegemônico do inglês” (RODRIGUES, 2006) constrange o aprendizado de outras línguas estrangeiras, e com elas, novas formas de pensar e de se relacionar com o mundo. Não posso negar que a própria língua francesa já ocupou o espaço de língua franca, como também foi o caso do latim na antiguidade. No entanto, nenhuma delas tinha o alcance que o inglês apresenta hoje com o apoio das mídias e das tecnologias, o que o torna algo muito mais opressor. Refletindo sobre essa crescente uniformização do modelo cultural norte-americano, que tem na música, no cinema e nas mídias em geral aliados poderosos de divulgação dos padrões culturais e da língua inglesa, Bueno (2006) ressalta:

O inglês é visto como um agente formador de um estilo de vida global homogêneo, em que se tende a criar uma comunidade de consumo mundial, transformando os indivíduos em consumidores indiferenciados e privando-os da qualidade de cidadãos com os seus costumes próprios. (BUENO, 2006, p.96).

Cândido (2005), que realizou a base de sua educação no período em que a língua e a cultura francesas tiveram uma influência preponderante no sistema educativo brasileiro, compara a presença francesa de outrora com a atual presença norte americana. De acordo com o sociólogo, enquanto a influência francesa atingiu, sobretudo, as classes média e dominante, “a presença norte americana atingiu toda a população, em todas as suas manifestações” (CÂNDIDO, 2005, p. 15), de forma que a população brasileira tem sido vítima de uma inculcação ideológica, sustentada pelo cinema e pela televisão. Mantendo reservas quanto ao possível sentido saudosista, ou mesmo preconceituoso, de suas conclusões, o autor afirma que “a presença francesa, sendo menos opressiva, era mais humanista e deixava muito mais margem para a opção individual” (idem, p.15).

No ritmo do desenvolvimento global contemporâneo as projeções são que em dez anos mais de três bilhões de pessoas falem inglês no mundo. Isto significa que a língua inglesa se tornou uma grande fonte de geração de divisas para os Estados Unidos, a Inglaterra e outros países, pontuando a questão da mercantilização do ensino. Moita Lopes (2008, p. 315) afirma que “trata-se, portanto, não somente de uma língua que

ajudou e ajuda a construir um império, mas que é, de fato, um império em si mesma”. Isto suscita a questão da comodificação do discurso (FAIRCLOUGH, 2001a, 2001b), como visto no Capítulo 2. A língua inglesa tornou-se uma mercadoria valiosa e cada vez mais as escolas de idiomas tem investido em publicidade para veicular esse discurso, o qual faz crer as pessoas que aprender inglês é uma chave indispensável para se alcançar sucesso social e profissional.

Muito embora, desde tempos remotos (o mito de Babel é testemunha), as línguas ou as situações linguísticas tenham sofrido intervenções diretas e voluntárias por parte do poder político no sentido de facilitar a implementação de uma determinada legislação, de ditar o uso correto ou intervir na forma da língua, ou ainda, de impor uma determinada língua como língua oficial, em detrimento de outras, os conceitos de *política linguística* e *planejamento linguístico* são relativamente recentes.

O termo *planejamento linguístico* apareceu pela primeira vez em um artigo do linguista americano Einar Haugen, (*Planning in modern Norway, 1959*) em que analisava a intervenção do governo da Noruega, que tendo-se liberado da dominação dinamarquesa, agia normativamente sobre a língua, no intuito de construir uma identidade nacional norueguesa. Mais tarde, em 1964, Haugen retomaria esse tema em um congresso na Universidade da Califórnia, no qual estiveram também presentes Bright, Labov, Gumperz, Hymes e Ferguson, de modo que esse novo ramo dos estudos linguísticos nasceu conjuntamente com os estudos em sociolinguística. Será somente em 1970 que o termo política linguística (*Language policy*) será cunhado por Joshua Fishman no livro *Solinguistics, a brief introduction* (CALVET, 1999).

Política linguística, por sua vez, pode ser vista como “o conjunto de escolhas no domínio das relações entre língua e vida social, e, mais particularmente, entre língua e vida nacional”, enquanto *planificação linguística* diz respeito à “pesquisa e a execução dos meios necessários à aplicação de uma política linguística” (CALVET, 1999, p. 154-155). Essas noções podem ser ilustradas a partir do caso de Carlos V, rei da Espanha, que, em 1550, decidiu infringir aos índios sul americanos o idioma castelhano, argumentando que a decisão do monarca constituiu uma escolha de política linguística, enquanto a execução dessa escolha no âmbito sul americano, constituiu, por sua vez, uma planificação linguística. O mesmo pode-se dizer da criação da Academia Francesa, em 1635, pelo rei Luís XIII, sob a orientação de Richilieu. Os estatutos da instituição mostram que o poder real tinha a intenção de fixar determinadas

regras à língua francesa para “torná-la pura, eloquente e capaz de dar conta das artes e das ciências” e de consolidá-la como a língua do reino (CALVET, 2002, p.39).

Enquanto uma política linguística pode ser elaborada por qualquer grupo, somente o Estado tem o poder e os meios de por em prática (formalizar e/ou oficializar) suas escolhas políticas, de modo que uma planificação linguística implica uma política linguística, mas a recíproca não é verdadeira. Assim, a comunidade surda, por exemplo, pode se mobilizar no sentido de criar políticas linguísticas que salvaguardem seus direitos linguísticos, mas depende do Estado para que medidas sejam postas em prática. Por outro lado, é importante considerar que a planificação linguística é uma intervenção que interfere no uso futuro da(s) língua(s). O mesmo acontece em relação ao ensino de línguas estrangeiras. Não basta que professores de francês do Ceará, por exemplo, se mobilizem em torno da volta do ensino de francês para as escolas. É imperativo que os governos (municipal, estadual e/ou federal) criem regulamentações para isso.

A questão das políticas linguísticas está fortemente ligada à questão do colonialismo (CALVET, 2002b), ou seja, à relação desigual de poder que se institui entre uma língua dominante e aquela ou aquelas dos dominados. Nesse contexto é salutar considerar que no âmbito linguístico o colonialismo cria um duplo campo de exclusão linguística, na medida em que exclui das esferas do poder tanto uma língua (a língua dominada), como os falantes dessa língua (aqueles que não aprenderam a língua do invasor). Assim, no campo da “superestrutura linguística” o colonialismo age por escolhas políticas (política linguística), por decretos, por planificação escolar (planejamento linguístico). A língua não pode, dessa forma, ser vista apenas como um instrumento de comunicação, mas também um instrumento de lutas de classe. Discussões sobre colonialismo convergem na questão do imperialismo linguístico e o conseqüente perigo da glotofagia ou seja, à “morte da língua dominada definitivamente digerida pela língua dominante” (CALVET, 2002b, p.110). É importante sublinhar que a efetiva concretude da glotofagia depende de fatores não linguísticos, em particular da resistência do povo que fala a língua dominada. A esse respeito, Rajagopalan (2004) afirma que:

Política e planejamento linguísticos são áreas em que os envolvidos dificilmente podem ignorar o que as pessoas comuns “nas ruas” sentem e pensam. E isso porque o conceito de linguagem em jogo é necessariamente político. Até onde o leigo se sente implicado, a sua língua nacional é e sempre será uma bandeira patriótica. E uma bandeira patriótica é algo em nome do qual as pessoas estão, por definição, preparadas para derramar o próprio sangue, se necessário for (RAJAGOPALAN, 2004, p. 35).

A vitória está, dessa forma, subordinada às forças de resistência dos povos dominados. O gaulês, por exemplo, foi suplantado pelo latim, não porque este fosse superior linguisticamente, mas porque os exércitos romanos eram militarmente mais potentes que os exércitos gauleses e porque o Estado romano ocupou militarmente a Gália por um longo tempo, de modo a garantir a vitória da civilização romana. No caso dos países do norte africano colonizados pela França, como, por exemplo, a Argélia, que sofreu 130 anos de colonialismo, a glotofagia não obteve sucesso¹⁸.

O imperialismo linguístico pode, assim, marginalizar e/ou suprimir a(s) língua(s) relegando-as ao desuso ou à extinção. No contexto contemporâneo global, por razões já explicitadas na seção anterior, é a difusão massiva da língua inglesa (e com ela valores culturais anglófonos, particularmente americanos) quem está ameaçando culturas e línguas locais e regionais.

No campo da linguística aplicada o movimento de resistência à dominação linguística, em particular àquela da língua inglesa vem sendo construído, sobretudo, por estudiosos como Robert Phillipson, Alastair Pennycook, e Kanavilil Rajagopalan. No que diz respeito à língua francesa linguistas como Claude Hagège têm-se pronunciado em defesa do multilinguismo e da diversidade cultural, como será visto em seguida.

4.2.1 Contra o pensamento único

Os estudos de Vygotski (2001) mostram que a forma como um povo fala revela a forma como ele raciocina, vê o mundo e comunica-se com os demais. Basta tentar fazer uma tradução para perceber que as línguas são singulares, que encerram uma série de aspectos estruturais e culturais que as diferenciam umas das outras. Tomemos como exemplo a tradução da fábula *La cigale et la fourmie*, de La Fontaine, para o russo. Krilov, o tradutor, substituiu “cigarra”, que em russo é um substantivo masculino, por “libélula”, que é feminino, no intuito de preservar a ideia de La Fontaine, uma vez que a personagem simbolizava “uma atitude leviana e despreocupada”, características atribuídas ao gênero feminino no século XVII. A tradução literal para o russo perderia totalmente o sentido expressado em francês, de

¹⁸ Calvet (2002b, 113) observa que é a “luta de um povo contra a opressão exterior que constitui mais frequentemente a principal força de resistência à glotofagia”. No caso da Argélia a consciência nacional, mas também a religião representaram um papel importante na luta em defesa de seus direitos linguísticos diante da dominação francesa.

modo a corroborar com a compreensão de que o significado das palavras é uma unidade simultânea do pensamento generalizante e do intercâmbio social (VYGOTSKIJ, 2001).

Um dos primeiros linguistas a analisar o fenômeno contemporâneo do inglês como uma língua mundial foi Robert Phillipson na obra *Linguistics Imperialism* (1992), em que tenta compreender como o império britânico originou o imperialismo do inglês, que caracteriza como “a dominação confessa e mantida pela ordem estabelecida e a reconstituição contínua de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e as outras línguas” (PHILLIPSON, 1999, p.47). Fundamentado nos estudos sobre imperialismo, de Galtung, e hegemonia, de Gramsci, o foco de Phillipson recai sobre a difusão histórica do inglês como língua internacional que continua mantendo sua dominação no mundo contemporâneo, tanto em contextos pós coloniais (em países como a Índia, Paquistão, Uganda ou Zimbábwe) como em países da Europa continental.

O imperialismo linguístico permeia todas as formas de imperialismo, a saber: econômico, político, militar, comunicativo, cultural e social (PHILLIPSON, 1992, p. 53), pois a língua é o meio utilizado para expressá-las, de modo que é importante que se avalie o papel da língua em meio à estrutura imperialista como um todo (idem, p.53). Nesse sentido é possível traçar um paralelo entre a concepção de Phillipson e o pensamento de Fairclough, conforme exposto na seção *Globalização e linguagem*, de modo que os discursos que circulam no mundo social sobre a língua inglesa e os valores anglófonos podem funcionar como propagadores de interesses neo capitalistas.

Assim, o inglês não é, em absoluto, uma língua culturalmente nem politicamente neutra (PENNYCOOK, 1994, p.11), de modo que até mesmo os profissionais envolvidos no ensino de inglês ajudam, sem se darem conta, o desenvolvimento de um comércio global. A noção de imperialismo pode, assim, ser discutida dentro de um escopo mais amplo – aquele do poder que se expressa em inglês. As práticas pedagógicas e a conduta ética dos profissionais do ensino de língua inglesa e dos especialistas do estudo da linguagem, por exemplo, podem contribuir para a hegemonia do inglês, na medida em que propagam “crenças implícitas e explícitas, propósitos e atividades que caracterizam a profissão do ensino de língua e que contribuem para a manutenção do inglês como uma língua dominante” (PHILLIPSON, 1999, p.73).

No Brasil, linguistas como Rajagopalan tem igualmente refletido sobre o tema. Na mesma direção dos trabalhos de outros linguistas aplicados, o professor

aposentado da UNICAMP pontua que os linguistas, bem como os profissionais do ensino de línguas estrangeiras (LEs) muitas vezes não se questionam porque os alunos querem aprender uma língua estrangeira, esquecendo os interesses e as questões de poder que estão implicadas (RAJAGOPALAN, 2003, p.66-67). As línguas estrangeiras sempre representaram prestígio no imaginário coletivo. Aqueles que falam outro idioma sempre são vistos como pessoas “cultas e distintas” de modo que quando as pessoas buscam o aprendizado de uma LE, estão buscando melhor nível de vida e admiração. Por conseguinte, os processos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira participam sobremaneira do processo de redefinição de identidades:

As línguas são a própria expressão das entidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Nesse processo, devemos dominar as línguas estrangeiras sem deixar que elas nos dominem, pois o verdadeiro propósito do ensino de LE é a formação de indivíduos “capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir” (RAJAGOPALAN, 2003, p.70). No que se refere especificamente à questão da propagação mundial da língua inglesa é preciso considerar que o inglês há muito deixou de ser apenas uma língua, transformando-se em uma mercadoria que rende muitos dividendos. As corporações empresariais exigem que os candidatos a vagas dominem esse idioma, os pais, matriculam seus filhos em cursos de idiomas ainda em idade escolar, e as novas gerações estão cada vez mais familiarizadas com o inglês por influência das emissoras de rádio, que veiculam música pop americana e inglesa. Entretanto, apesar de uma aparente despreocupação em relação à presença da língua inglesa na vida cotidiana brasileira:

Mais e mais pessoas ficam alarmadas com a perspectiva de o português perder sua identidade em função da incessante anglicização, dos empréstimos linguísticos massivos e do uso indiscriminado do inglês, mesmo onde a utilização do vernáculo poderia perfeitamente dar conta do recado (RAJAGOPALAN, 2004, p.12).

Nesse sentido deve ser reconhecido o mérito do Projeto de Lei nº 1.676, de 1999, de autoria do Deputado Federal Aldo Rebelo, em reação à onda de estrangeirismos que invadia o português no Brasil, por ter dado início a um debate nacional sobre o tema. No campo da linguística, esse debate chegou até às discussões

relativas à política linguística, nas quais Rajagopalan critica o posicionamento de estudiosos da linguagem que consideram os estudos linguísticos como algo sem conotação política. Partilhando das ideias de Canagarajah (1999) afirma que devemos aceitar a realidade da língua inglesa no mundo contemporâneo, sem, porém termos que aceitar suas consequências, pensando formas realistas e eficazes de enfrentá-la (RAJAGOPALAN, 2005, p.136).

O linguista francês Claude Hagège (2012, p. 7), advoga “em favor da diversidade das formas de pensar, das culturas e das línguas”. O autor denuncia o pensamento único, propagado por meio das ideias neoliberais e da língua inglesa – cuja difusão funciona em favor de uma uniformização das ideias e dos modos de vida, do culto do resultado e da desvalorização da reflexão sobre o homem. Considerando que, na história da humanidade outros idiomas – persa, árabe, latim, francês – ocuparam o espaço de língua franca dominado atualmente pelo inglês, o linguista destaca que nenhuma dessas línguas usufruiu da difusão mundial de que o inglês desfruta atualmente. Esta supremacia está na base de um projeto de dominação que remonta 1780 – quatro anos após a declaração de independência – quando John Adams declara que “o inglês está destinado a ser no próximo século e nos séculos seguintes, a língua do mundo e isso mais amplamente do que foi outrora o latim e é atualmente o francês” (citado por HAGÈGE, 2012, p.42). Nesse sentido, a criação de certas instituições e organismos tiveram e ainda hoje têm um papel fundamental para o estabelecimento e a preservação da hegemonia planetária da língua inglesa e da ideologia americana, como a CIA, a OTAN, a USICA (*US International Communication Agence*) e o SIL (*Summer Institute of Linguistics*).

Além das instituições acima citadas, o cinema, a música e até mesmo o programa de computador *Power Point* se configuram como instrumentos fundamentais de veiculação de uma língua e de formas de pensamento único. Criado pela *Microsoft* no fim dos anos 1980 para fins de apresentação comercial, esse programa tem sido largamente utilizado em apresentações científicas e acadêmicas sem que seus utilizadores percebam que, em verdade, isso representa um grande perigo, na medida em que induz o autor do texto, “a encurtamentos abruptos de frases, a formulações elípticas e semanticamente vazias, assim como à eliminação das palavras de articulação lógica” (HAGÈGE, 2012, p.73), de modo que os expectadores assistem à apresentação sem que nenhuma discussão seja travada, mas, ao contrário, apenas a aceitação complacente daquilo que é proposto. No caso da utilização desse programa em

disciplinas das áreas de humanidades isso é ainda mais grave, pois estamos privando nossos alunos de exercitarem o poder da argumentação, de aprender a enumerar suas proposições em um texto oral coeso e lógico e acima de tudo reflexivo. É o poder de reflexão que se torna ausente das apresentações em *Power point*, em que figuram ideias acabadas.

Os profissionais do meio acadêmico também se comportam de forma passiva deixando-se dominar tacitamente pela língua inglesa. Esse estado de coisas estabelece, como nos domínios econômico e cultural da globalização, uma relação desigual, na medida em que os pesquisadores anglófonos são privilegiados por terem acesso fácil aos laboratórios, às últimas publicações, e a todo tipo de encontro científico em sua língua materna, em detrimento dos pesquisadores não anglófonos. Vários combates jurídicos por autoria, comprovam a existência de plágio no campo da pesquisa científica, a exemplo da descoberta do vírus da Aids, em 1983, pela equipe do Instituto Pasteur, dirigida pelo doutor Luc Montagnier, que ganhou o reconhecimento em relação a cientistas americanos que reivindicavam o feito. Em relação ao monopólio do inglês no campo científico Hagège (2012) pondera:

Constitui um imposto sobre a pesquisa, já que ele torna muito fácil a transferência ilícita e o plágio de descobertas estrangeiras por membros de comitês de leitura das revistas anglófonas às quais pesquisadores não americanos submetem seus textos e amostragens de pesquisa” (HAGÈGE, 2012, p.114).

A influência estrangeira, notadamente aquela representada pelo inglês, também tem consequências sobre a identidade linguística do “cidadão do mundo globalizado” (RAJAGOPALAN, 2003, p.61). Nesse contexto, é claro, também causa efeitos sobre a identidade dos/das profissionais de ensino de francês, o que constitui interesse particular desta pesquisa. Algumas considerações acerca dos estudos sobre identidade são, portanto, pertinentes para o estudo dos estilos de docentes de língua francesa e por isso serão contemplados na seção seguinte.

4.3 Globalização e Identidade

A questão das identidades tem sido amplamente debatida nas últimas décadas tornando-se um dos temas centrais de estudo das ciências sociais. Magalhães

(2000, p. 95) pontua que essa discussão tem suas bases na modernidade tardia, “que se caracteriza como um período pós-tradicional, em que a mídia impressa e eletrônica tem um papel central na formação da identidade e os sistemas sociais adquirem um caráter globalizado”. As mudanças provocadas pelos processos de globalização, como visto na primeira seção deste capítulo, também atingem as identidades, que deixam de ser determinadas por grupos específicos ou conceitos como nação, território, povo ou comunidade. Elas perdem o vínculo exclusivo com o local e com o coletivo assumindo uma perspectiva cada vez mais individual e mutável.

Nesse sentido, a globalização é consequência da modernidade, de modo que o fenômeno pode ser estudado sob a ótica do alongamento das relações sociais no nível do espaço-tempo (GIDDENS, 1991, p. 76). A globalização pode ser vista como um processo dialético de intensificação das relações sociais em escala mundial, em que o Estado-Nação é renegado a segundo plano. De acordo com Giddens (2002) a modernidade¹⁹ desencadeou mudanças jamais vistas na história da humanidade, atribuindo à vida social um “caráter peculiarmente dinâmico”. A estas mudanças ele chama de “consequências da modernidade”, as quais provocaram três processos bastante relevantes para as transformações identitárias na sociedade atual: a *separação de tempo e espaço*; o *desencaixe* e a *reflexividade*.

Nas sociedades pré-modernas, o tempo e o espaço eram conectados, mas com a invenção de instrumentos de marcação do tempo (relógios e calendários padronizados, por exemplo) e de meios de transporte que possibilitaram o deslocamento por longos espaços em tempo reduzido, ocorreu a *separação do tempo e do espaço*. As ações humanas ultrapassaram assim a esfera local e assumiram uma repercussão global. Esse processo de “esvaziamento do tempo e do espaço”, desencadeou o *desencaixe* das instituições sociais, termo metafórico que denota “o “deslocamento” das relações sociais dos contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas do espaço-tempo”. (GIDDENS, 1991, p. 31). O processo de *desencaixe* possibilita mudanças, uma vez que libera os atores sociais das restrições dos hábitos e das práticas sociais locais preestabelecidas, possibilitando a *reflexividade*, que se refere à revisão das práticas sociais sob a luz de conhecimentos.

¹⁹ Giddens emprega o termo *modernidade* para referir-se “às instituições e modos de comportamento estabelecidos pela primeira vez na Europa depois do feudalismo, mas que no século XX se tornaram mundiais em seu impacto [e acrescenta que] a “modernidade” pode se entendida como aproximadamente equivalente ao “mundo industrializado”. (GIDDENS, 2002, p. 21).

A reflexividade da modernidade se estende ao núcleo do eu. Posto de outra maneira, no contexto de uma ordem pós-tradicional, o eu se toma um *projeto reflexivo*. Transições nas vidas dos indivíduos sempre demandaram a reorganização psíquica, algo que era frequentemente ritualizado nas culturas tradicionais na forma de *ritos de passagem*. Mas em tais culturas, nas quais as coisas permaneciam mais ou menos as mesmas no nível da coletividade, geração após geração, a mudança de identidade era claramente indicada [...] Nos ambientes da modernidade, por contraste, o eu alterado tem que ser explorado e construído como parte de um processo reflexivo de conectar mudança pessoal e social (GIDDENS, 2002, p. 37).

A reflexividade já existia nas sociedades pré-modernas. No entanto, nas sociedades modernas se deu uma radicalização da reflexividade, principal característica da nova fase da modernidade, que Giddens chama de modernidade tardia. Na modernidade tardia as práticas sociais são revisadas a partir de conhecimentos produzidos de forma cada vez mais rápida e em uma quantidade cada vez maior. A radicalização da reflexividade provoca mudanças profundas na vida econômica e social e em aspectos íntimos da vida pessoal, desencadeando uma constante reformulação do “eu”.

Bauman (2001) compreende a modernidade em duas fases: modernidade sólida e modernidade líquida. A modernidade sólida foi marcada pelas bases fundadoras do Estado Nação e da ciência e pela constante busca pela eliminação das ambivalências e consequente homogeneidade nacional. As identidades eram assim, atribuídas aos indivíduos e não resultado de uma construção individual. A modernidade líquida é a fase atual da modernidade, a qual se destaca pelas incertezas e ambiguidades, pelo caráter volúvel e fluido das práticas sociais. Nesse contexto, nasce o desejo por segurança que desencadeia o anseio por identidade. O mundo social anteriormente organizado em torno do trabalho, se organiza em torno do consumo, o qual se torna a principal forma de construção da individualidade. Isto é, construímos nossas identidades por intermédio do consumo de bens. Uma vez que os bens de consumo se tornam cada vez mais passageiros, também as identidades perdem sua fixidez e se tornam transitórias, descartáveis, efêmeras.

Estamos agora passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluida”. E os “fluidos” são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças (BAUMAN, 2005, p. 57).

É salutar que a construção de identidades seja considerada em suas relações com a história, a geografia, a biologia, a memória coletiva, as instituições, e com os

aparatos de poder. Os indivíduos, grupos sociais e sociedades processam esse material e reorganizam seu significado em função de tendências pré-estabelecidas em sua estrutura social. Castells (1999, p.22) compreende a identidade também como um “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. O autor distingue três formas de construção de identidades: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto. *Grosso modo*, a *identidade legitimadora* está ligada às instituições dominantes da sociedade, que a introduzem com o propósito de “expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais”. A *identidade de resistência*, por sua vez, é criada por atores sociais em posições desvalorizadas pelas instituições dominantes, marcando suas diferenças de princípios e muitas vezes se opondo a elas. Por fim, a *identidade de projeto*, é construída por atores sociais que, a partir de materiais culturais criam uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade buscando “a transformação de toda a estrutura social”. (CASTELLS, 1999, p.24).

4.3.1 As identidades culturais no mundo globalizado

No âmbito das mudanças provocadas pela globalização e seu impacto sobre as identidades culturais, é preciso considerar que o declínio das velhas identidades que orientavam o mundo social, tem provocado o surgimento de novas identidades, resultando na fragmentação do indivíduo moderno (HALL, 2001). Dessa forma a globalização pode ser considerada como um fenômeno de grande impacto sobre a identidade cultural na medida em que acelerou o caráter mutante das sociedades modernas em oposição às sociedades tradicionais.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2001, p.12).

Nessa perspectiva, o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa. As sociedades modernas são justamente caracterizadas pelas divisões e antagonismos

sociais que produzem diferentes identidades. Nas sociedades pós-modernas “a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2001, p.13). Um dos objetivos deste estudo é, logo, examinar como as identidades profissionais de professores de francês do Ceará, tem se reconstruído ao sabor dessas mudanças, em meio ao contexto sócio histórico em que estamos inseridos, no qual, como vimos no Capítulo 3, a língua francesa foi abolida do programa curricular das escolas de ensino fundamental e médio durante o governo neoliberal dos anos 1986, restringindo o plano de atuação de docentes dessa área.

Outro aspecto importante para o estudo da construção identitária de docentes de língua francesa é conceito de hibridismo cultural de Homi Bhabha (2010), na medida em que traz uma reflexão acerca de temas como cultura, poder e identidade cultural. O autor indo-britânico dialoga com teorias distintas (pós-estruturalismo, desconstrução derrideana e psicanálise) desenvolvendo uma crítica das oposições entre centro e periferia, identidade e alteridade, propondo uma mudança de paradigma fazendo aflorar, além da linguagem binária senhores e escravos, colonizadores e colonizados, a mestiçagem, o “entre lugar”, que medeia suas diferenças culturais. A esse espaço fronteiriço da cultura Bhabha chama de hibridismo cultural ou *Terceiro Espaço*.

É o Terceiro Espaço, que embora em si irrepreensível, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo” (BHABHA, 2010, p.68).

Toda a sua análise é perpassada pelo interesse em desvelar o hibridismo a partir da perspectiva da linguagem e da identidade. Nesse sentido, Bhabha repensa a questão da identidade cultural, concluindo que “nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro” (BHABHA, 2010, p. 65). É o espaço intersticial da enunciação que permite a outras posições emergir, deslocando as histórias que as constituem e gerando novas estruturas de autoridade e novas áreas de negociação de sentido e representação.

Compreender a representação é, logo, aceitar que os sistemas culturais são construídos no espaço da enunciação e que este é atravessado por uma heterogeneidade de ideologias e valores sócio culturais, de modo que o sentido nunca é simplesmente mimético e transparente. No contexto da investigação que proponho nesta tese, a noção

de hibridismo se justifica pelo fato dos/das docentes de língua francesa ocuparem esse espaço fronteiriço entre a língua materna e língua francesa, estando submersos em dois sistemas culturais que contribuem para a constituição de suas identidades.

A noção de hibridismo cultural postulada por Homi Bhabha é muito semelhante aos conceitos de dialogismo e polifonia de Bakhtin, para quem o discurso é constituído por diversas vozes construídas a partir das diferentes identidades que assumimos em nossas interações. Para Bakhtin, hibridação é “uma mistura de duas línguas sociais dentro dos limites de um único enunciado, um encontro, no interior da arena de um enunciado, de duas consciências linguísticas diferentes, separadas uma da outra por uma época, pela diferenciação social ou por algum outro fator” (*Apud* PAGANO & MAGALHÃES, 2005, p. 25).

A questão das identidades é algo em constante processo de (re) construção. Os discursos têm um papel de destaque nesse processo, pois “é através da representação que novas identidades são constantemente afirmadas e reivindicadas” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 86). Sob essa ótica, a identidade de um indivíduo é construída na língua e através dela. Como a própria língua é algo em constante evolução, também as identidades não são fixas. No que concerne aos efeitos da globalização sobre as identidades linguísticas, Rajagopalan (2003, p. 59) acredita que “nunca na história da humanidade a identidade das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras” por meio de informações advindas de fontes de diversos tipos, em tempo real. A linguagem se encontra no centro do turbilhão de informações, “instabilidades e contradições que caracterizam tanto a linguagem na era da informação como as próprias relações entre os povos e as pessoas” (*idem*).

O papel da língua no processo de construção das identidades também é discutido por Mey (2006), para quem “a língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo” (MEY, 2006, p.76). A língua encerra uma dimensão dialética, na medida em que é tanto uma propriedade da comunidade como a expressão de uma personalidade singular que está baseada nas realidades econômicas e políticas que condicionam o contexto social. Por essa razão as identidades, como as línguas, sofrem com a internacionalização da cultura, da arte, do comércio e da política no contexto da globalização e conseqüente mercantilização desenfreada. Mey sugere que para a preservação das identidades e das línguas:

É imperativo que as fundações de tal preservação sejam assentadas em uma sólida compreensão dos mecanismos que movem nossa sociedade, e em uma disposição de combater as tendências dessa sociedade de reduzir a cultura – sendo incluídas aí as tradições étnicas e linguísticas – a uma questão de adaptação às férreas leis do comércio (MEY, 2006, p.88).

Como visto no Capítulo 2, na Teoria Social do Discurso a questão das identidades está ligada ao *significado identificacional* dos textos e ao conceito de *estilo*. Para a ADC essa discussão é um tema central, pois os discursos constroem identidades. Chouliaraki e Fairclough (1999) defendem que a modernidade tardia destrói as identidades individuais e coletivas, de modo que lutas pela construção de identidades no discurso pontuam a vida social contemporânea. Uma vez que a ciência crítica intenta elucidar aspectos nocivos da globalização e apontar novos caminhos para a ação humana, o debate sobre identidades faz parte da agenda de estudos da ADC, para quem uma das principais preocupações é o estudo das mudanças radicais que estão ocorrendo na vida social contemporânea.

No âmbito das identidades de docentes de língua francesa, é fundamental discutir, por exemplo, como, em meio à fluidez, às incertezas, ao deslocamento e reestruturação das relações sociais, professores e professoras de francês absorvem novos conhecimentos e reorientam seus valores para reconstruírem suas identidades sociais. Interessa saber de que maneira as mudanças nos discursos sobre línguas estrangeiras, a consequente reestruturação das políticas de ensino de LE, bem como as transformações que alteraram o valor social da categoria docente os/as estariam afetando.

4.4 Qual é o lugar da língua francesa no mundo globalizado?

Muito embora o francês não esteja entre as cinco línguas mais faladas, continua a ser uma das línguas estrangeiras mais estudadas em todo o mundo (COELHO, 2010, p. 178), inclusive no Brasil. A grandeza cultural da civilização francesa parece não mais constituir o exclusivo motivo do interesse pela língua francesa no mundo globalizado contemporâneo. Podemos dizer que, além dessa empatia, os jovens que ocupam atualmente as salas de aula das universidades brasileiras são movidos por questões ligadas às novas configurações sociais, à mobilidade estudantil

internacional²⁰ e às demandas do mercado de trabalho, as quais vão além do âmbito do ensino e criam novos campos de atuação. Assim, a vitalidade da língua francesa, apesar do cenário descrito ao longo desse capítulo, ainda encontra fôlego.

No intuito de coletar informações mais pontuais sobre o assunto, seguindo sugestão da professora parecerista que avaliou minha tese em andamento, na disciplina *Seminários de Pesquisa*, em novembro de 2013, convidei – por meio de correio eletrônico – professores, presidentes de associação, e outros profissionais ligados ao ensino de francês, a refletir sobre a questão que intitula esta seção: Qual o lugar da língua francesa no mundo globalizado? Infelizmente, a maioria deles, não me respondeu. No entanto, as contribuições daqueles que o fizeram (indexadas nesta tese como apêndices) foram muito valiosas.

Para a representante do SCAC – Service de Cooperation et Action Culturelle – órgão do *Ministère des Affaires Étrangères*, do governo francês, em Recife, Sylvie Tourpain, a demanda pela língua francesa tem aumentado, de forma geral, apontando para perspectivas futuras otimistas. Ela chama a atenção para a mudança do perfil dos alunos, que são, essencialmente, estudantes universitários, ou jovens que querem aprender francês, seja para fazer um curso superior na França, para trabalhar em um país francófono, ou para trabalhar em uma empresa francófona em seu país de origem (Apêndice A).

No que diz respeito à perda de *status* da língua francesa, o atual presidente da Federação Brasileira dos Professores de Francês (FBPF), Roberto Oliveira Souza Junior, pontua que esta situação não é uniforme em todo o território brasileiro. No Paraná, seu estado de origem, por exemplo, a língua francesa ocupa o segundo lugar em procura por línguas estrangeiras. Ele destaca que a situação no estado do Paraná é contrária à situação do Ceará. Nesse estado da Região Sul do Brasil, a demanda pela língua francesa é motivada, entre outros fatores, pela presença de indústrias francesas, como a Renault do Brasil, que instalou uma fábrica na região há quinze anos. A existência de acordos bilaterais nas áreas de turismo, tecnologia, agricultura e laticínios entre o Estado do Paraná e a Região Rhones-Alpes é outro fator apontado, que justifica a vitalidade da língua francesa naquele estado. O presidente da FBPF lembra,

²⁰ De acordo com dados da Coordenadoria de Assuntos Internacionais da Universidade Federal do Ceará publicados no *Anuário Estatístico 2013* (p.185), a França é a terceira destinação dos alunos da UFC, ficando atrás da Espanha (1ª) e de Portugal (2ª). No que diz respeito especificamente a estudantes da UFC que participam do programa Ciência Sem Fronteiras, o país assume a segunda posição, perdendo apenas para os Estados Unidos (JORNAL DA UFC, N. 48, p.4).

ainda, que cursos de licenciatura ou de bacharelado em língua francesa existem em trinta universidades do país, e que, praticamente todos os estados brasileiros contam com associações de professores de francês, o que aponta para uma representatividade importante a nível nacional. O representante nacional da categoria acredita que a língua francesa ocupa “o lugar de língua de cultura e das humanidades, diferentemente do inglês que atende as necessidades dos negócios e do capital” (Apêndice B).

Para Francisco Marino Neto, professor de francês do Centro de Línguas do IMPARH, em Fortaleza, historicamente, a importância das línguas sempre esteve atrelada à sua importância socioeconômica, o que também delimita seu poder e sua influência política no cenário mundial. O docente, que atua na profissão há mais de vinte anos, lista alguns motivos pelos quais os alunos dessa instituição procuram o curso de francês.

...na minha prática pedagógica, o que percebo, ao questionar meus alunos sobre a motivação para estudar o francês, é que a história e a cultura influenciam muito na opção deles de estudar a língua francesa, mas deve-se levar em conta que eles consideram, em distintos níveis de proeminência, que a beleza, a sonoridade, a sofisticação e o *glamour* desse idioma constituem fator de disposição para se envolver no estudo da língua de Victor Hugo, acrescentando que ela tem um quê de romântico, de sensual e de passional, pois creem que é a língua do amor. (APÊNDICE C)

O professor também destaca razões de ordem acadêmica, principalmente aquelas ligadas às necessidades de programas de pós-graduação nas áreas de psicologia, geografia, direito, e veterinária, entre outras. Além dos motivos citados, Marino Neto salienta a existência de um público da chamada “terceira idade”, que procura o centro de línguas em busca de atualização, uma vez que já estudaram francês. Ele reconhece que houve um decréscimo do número de alunos, mas afirma que este não é expressivo e que a procura pelo idioma é constante.

No que diz respeito a dados coletados em Fortaleza, o trabalho de Santos (2011) aponta para a continuidade do interesse pelo estudo do francês na capital cearense, apesar de, como visto no Capítulo 3, o idioma não ser ofertado pelas escolas de Ensino Fundamental e Médio locais. De acordo com levantamento realizado pelo pesquisador, há em Fortaleza cerca de dez estabelecimentos públicos e privados que oferecem cursos livres de Francês Língua Estrangeira. O autor coletou dados referentes ao período de 2008, 2009 e 2010 em dois deles (Casa de Cultura Francesa, da UFC e Núcleo de Línguas, da UECE) chegando à conclusão que nos cursos mencionados, a

procura pela língua francesa só é superada pela língua inglesa. Os dados revelaram ainda que a procura pelo francês aumentou em cerca de 30% nesses três anos.

Relativamente aos cursos de licenciatura em francês, a pesquisa demonstrou que no mesmo período “houve uma diminuição na procura pelo curso de Licenciatura em Letras Português/Francês na UFC” (SANTOS, 2011, p. 30). Segundo os dados coletados, essa diminuição da procura pelo curso de Letras não se restringiu à licenciatura em francês, mas também afetou os cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e em Letras Português/Inglês. No curso de Licenciatura em Francês da UECE, a procura permaneceu inalterada nos dois anos anteriores. Considerando o aumento da demanda por língua francesa nos cursos livres e a diminuição de inscritos nos cursos de licenciatura em francês o pesquisador conclui que, em Fortaleza, “haverá uma procura cada vez maior por profissionais que lecionam a língua francesa” (SANTOS, 2011, p. 31).

Recentemente, o *Programa Salto Para o Futuro*, exibido pela TV Escola, canal do Ministério da Educação, dedicou duas seções à série temática *Revitalização do Ensino de Francês no Brasil*. Nos dois dias de exibição da série, dias 26 e 28 de maio de 2014, foram discutidos o histórico, a função e as perspectivas do ensino de francês no Brasil, que, de acordo com dados do INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, acontece em 445 escolas públicas no país.

Segundo dados do dossiê que integra a publicação eletrônica do programa (disponível em <http://www.acerp.org.br/salto>), mesmo estando ausente do exame do ENEM, fatores como a internacionalização das universidades tem fomentado a demanda pelo idioma, notadamente, programas de mobilidade acadêmica como o Ciência Sem Fronteiras, programa educacional do Governo Federal lançado em 2011, que tem como meta levar mais de cem mil estudantes brasileiros para estudar em universidades estrangeiras até 2015.

Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC (PORTAL OFICIAL <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>)

A visita do presidente francês François Hollande, ao Brasil, em dezembro de 2013, para a assinatura de acordos de cooperação bilaterais reforçam os laços entre os dois países e ampliam o leque de perspectivas para o aumento do interesse pelo idioma. Entre os diversos acordos assinados pelo presidente francês e a presidente Dilma Rousseff, está uma *Declaração de intenção* entre o Ministério dos Assuntos Exteriores da República Francesa e o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, relativo à aprendizagem do francês pelos estudantes brasileiros, o *Francês sem Fronteiras*²¹, que está em fase de estudos.

²¹ Informações coletadas no portal da Embaixada da França (<http://www.ambafrance-br.org/Visita-de-Estado-ao-Brasil-do>), em 12 de julho de 2014.

5 METODOLOGIA

A ética da pesquisa encontra-se, pois, no centro do debate teórico-metodológico entre os investigadores da linguagem. A preocupação com a ética na pesquisa afeta especialmente os pesquisadores que adotam a metodologia etnográfica, por estabelecerem uma relação com os pesquisados.

(Izabel Magalhães, 2000)

Para a realização desta pesquisa (desde a coleta e geração de dados até a análise) serão utilizadas as abordagens metodológicas da Análise de Discurso Crítica e da Pesquisa Etnográfica. O diálogo entre a ADC e a pesquisa qualitativa se justifica, entre outras razões, pela adequação da última às preocupações com a ética da pesquisa com participantes. Do mesmo modo, a etnografia vai ao encontro da concepção de discurso como prática social adotada pela ADC, como pontua Magalhães (2006):

Defendemos a etnografia como uma metodologia adequada para o estudo da prática social. Na perspectiva que adotamos, o discurso (incluindo os aspectos semióticos ligados à imagem) é uma dimensão da prática social (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999). Isso significa que os textos – a materialidade linguística e semiótica das práticas sociais – precisam ser contextualizados nas práticas, o que exige um trabalho de campo. (MAGALHÃES, 2006, p.72).

A referida pesquisadora, baseada nos trabalhos de William Labov e David Fanshel, vem, há mais de uma década, chamando a atenção para a necessidade de se adotar procedimentos metodológicos qualitativos para a pesquisa linguística com participantes, pois a pesquisa quantitativa se apresenta como problemática uma vez que “deixa de captar a riqueza do fluxo interativo natural, em que os participantes partilham normas para a produção e interpretação da linguagem”. (MAGALHÃES, 2000, p.48).

Resende (2008, 2009) também defende essa abordagem para os estudos em Análise de Discurso Crítica considerando que a pesquisa qualitativa etnográfica “é uma forma de pesquisa potencialmente crítica”, porque lida com descrição e interpretação possibilitando a identificação de estruturas de poder em um dado contexto sócio-histórico. Em seu livro *Análise de discurso crítica e realismo crítico*, a autora afirma que por essa razão a pesquisa qualitativa “é indicada quando se pretende focar

representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social” (RESENDE, 2009, p. 57).

Flick (2009) sublinha que na pesquisa qualitativa o material empírico é o texto – e não dados quantitativos – e que parte da perspectiva de que as realidades em estudo são resultado de uma construção social. Por conseguinte, defende que “as pessoas, as instituições e as interações são envolvidas na produção de realidades nas quais elas vivem ou ocorrem, e que esses esforços produtivos se baseiam em processos de produção de sentido”. (FLICK, 2009, p. 29). Logo, para a compreensão desses processos de produção de sentido é preciso que o pesquisador reconstrua o modo como as pessoas, as instituições e as interações constroem seus próprios mundos e a realidade social.

Os participantes da pesquisa tornam-se o centro do estudo sendo a partir de suas perspectivas, suas práticas do dia-a-dia, seu conhecimento cotidiano sobre a questão em estudo que o pesquisador construirá suas reflexões. Para edificar estudos de tamanha amplitude, a pesquisa qualitativa, a exemplo da ADC, não se baseia em um único programa teórico, nem em um único procedimento, de modo que transdisciplinaridade e triangulação de métodos são necessários para o bom andamento da pesquisa. A variedade de disciplinas e de métodos permite que o pesquisador obtenha várias dimensões do objeto em estudo podendo assim construir resultados mais confiáveis e possibilitando que as questões de pesquisa sejam abordadas por diversos ângulos e perspectivas.

5.1 O grupo de participantes

A pesquisa sobre discursos e estilos de docentes de língua francesa foi realizada com 08 (oito) docentes de duas universidades públicas de Fortaleza. Trata-se de dois professores e seis professoras. O motivo pelo qual somente dois professores participam desta pesquisa reflete uma realidade da categoria, que é formada por uma maioria representativa de mulheres. Assim, em cada instituição, foram entrevistadas 03 (três) professoras e 01 (um) professor.

Dentre os quatro profissionais de cada universidade, 03 (três) têm vínculo efetivo com a instituição e 01 (um) tem vínculo temporário, sendo classificado como professor substituto. Eles têm entre 32 e 63 anos. Todo(a)s esse(a)s profissionais

possuem algum curso de pós-graduação e ensinam há pelo menos dois anos em suas respectivas instituições de ensino. A representatividade da amostra não se fundamenta em critérios estatísticos, mas no fato do grupo de docentes ser capaz de representar a relevância do fenômeno estudado “em termos de experiência e envolvimento dos participantes com esses fenômenos”. (FLICK, 2009b, p. 47). Para garantir suas privacidades os/as profissionais serão identificado(a)s por meio de nomes fictícios. A ordem de apresentação que se segue será feita de acordo com o critério alfabético. Alguns detalhes específicos relativos à descrição dos/das participantes foram alterados no intuito de preservar suas verdadeiras identidades.

Alberto começou a estudar francês quando criança, por volta dos onze anos. Quando entrou no curso de Letras Português-Francês já tinha terminado o curso básico e os principais cursos de aperfeiçoamento em língua francesa. Deu aula de francês em cursos livres e aulas de português em escolas locais antes de ingressar em sua universidade.

Eu já estudava também inglês, falava um pouco de espanhol, mas o francês, eu costumo dizer que é minha língua paterna porque eu aprendi com papai e eu quero muito bem. São as minhas línguas, né? o francês e o português, por isso eu escolhi Letras-Francês. (Alberto).

Cristina teve o primeiro contato com o idioma francês na 7ª série do ensino fundamental. Debutou no ensino de francês como “monitora voluntária” da escola em que estudava e os 17 anos começou a dar aulas em escolas de idiomas particulares até passar em um concurso, em meados dos anos 1990, para a universidade em que trabalha hoje.

Eu me inscrevi no curso de licenciatura em letras pelo francês. Porque eu queria ser professora de francês. Desde a sétima série que eu já sabia disso. Nunca pensei em fazer outra coisa. (Cristina).

A professora Geórgia trabalha em sua universidade há mais de uma década. Ela teve seus primeiros contatos com a língua francesa ainda muito jovem. Mais tarde, já formada em Letras-Francês, teve a oportunidade de viver cinco anos na França, ocasião em que fez estudos de pós-graduação. Antes de ingressar no ensino superior ensinou Francês Língua Estrangeira (FLE) por muitos anos.

Eu fiz o curso clássico que eram línguas e tinha francês, e eu me apaixonei tanto pela língua que era uma das melhores alunas, que eu decidi fazer letras e quando fiz letras peguei Francês-Português. (Geórgia).

João Paulo, é funcionário público aposentado. Foi despachante aduaneiro, tendo entrado na área de ensino posteriormente. Além de um diploma superior inicial, na área de ciências exatas, formou-se em Letras Português Francês e hoje atua em sua universidade como professor substituto.

Eu acho que ensinar é uma tarefa muito importante porque todas as profissões dependem do ensino. Então eu acho a figura do professor uma figura central, não só na educação, como na sociedade, eu o acho fundamental. (João Paulo).

Margarida teve desde a infância um contato muito próximo com a língua francesa. Começou a ensinar francês aos 14 anos, quando teve sua primeira aluna particular. Ao concluir o ensino médio já sabia que queria se dedicar ao Curso de Letras Francês. Ela é funcionária aposentada de uma instituição pública em que trabalhou concomitantemente com o trabalho na universidade.

Quando eu tava no 3º ano e era época do vestibular eu já sabia o que eu queria fazer: Letras [...] e aí meus irmãos disseram: “não acredito que com uma classificação dessas tu vai fazer Letras. Tu vai morrer de fome. Aff, professor de Francês!” (Margarida).

Mariana é professora substituta de sua universidade há dois anos. Além da experiência com o ensino superior também atua no ensino de FLE. Sua carreira profissional é construída exclusivamente no âmbito do ensino de francês.

Em [...] eu ingressei na faculdade de letras, no Curso de Letras-Francês. Na época, na verdade, a gente ingressava no Curso de Letras e quando a gente tava dentro do curso a gente escolhia o idioma que a gente queria estudar. Eu entrei com o intuito de fazer inglês. (Mariana).

A professora Natália atuava junto a empresas de turismo antes de entrar na universidade. Ingressou no Curso de Letras Francês sem saber ao certo se gostaria de exercer a profissão. Está em sua universidade há mais de quinze anos.

Quando eu fiz vestibular, eu nem sabia se realmente eu queria ser professora, mas sabia que eu queria trabalhar com a língua francesa de alguma forma, né? Tinha feito Turismo, achei que podia, né, relacionar o turismo com a língua francesa, enfim, decidi fazer Letras. (Natália).

Simone trabalha há 18 anos em sua instituição, três dos quais atuou como professora substituta. Antes de entrar como professora efetiva na universidade, trabalhou por quatro anos em uma escola líder do ensino de francês.

O que me motivou realmente a fazer Letras foi a escolha do francês, não é? Eu já sabia francês... Então vim no sentido de estudar francês pra, quem sabe, ser professora de francês. (Simone)

5.2. Os métodos de pesquisa

Após a aprovação do comitê de ética (Apêndice D) para a realização de pesquisa com seres humanos, os/as participantes foram recrutado(a)s por meio de convite direto. Desde o início mostraram interesse em participar e contribuir para a pesquisa aceitando o convite prontamente e assinando um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* em duas vias, as quais uma via ficou comigo e a outra com o/a participante (Apêndice E). No referido documento, em linhas gerais, foram informados a respeito dos objetivos da pesquisa e da fundamental importância de suas participações para que os objetivos fixados sejam atingidos. Também foi ressaltado o caráter voluntário de suas participações e a total liberdade que têm de se recusarem a participar (parcial ou completamente) de qualquer das etapas do estudo ou mesmo abandoná-lo a qualquer momento.

Não tive problemas para ter acesso aos/às docentes, uma vez que conhecia todos/todas, pois já circulei livremente nas duas universidades. Fiz minha formação no curso de Letras-Francês de uma delas e trabalhei como professora substituta na outra, de modo que tenho colegas de profissão e professores/professoras que me formaram como participantes da pesquisa. São pessoas por quem nutro profunda admiração, respeito e carinho e com quem mantenho laços até hoje. Como não há neutralidade em pesquisa, me posiciono completamente ao lado deles/delas, partilhando de suas paixões, suas dúvidas e angústias em relação ao destino da língua francesa nas universidades.

Muito embora o fato de fazer parte da categoria que compõe o fenômeno estudado, de conhecer os participantes tendo sido facilmente aceita pelo grupo, possa parecer um elemento amplamente facilitador do trabalho de coleta, geração e análise de dados, é, na verdade, algo que torna esse trabalho ainda mais árduo. Tenho que consolidar os papéis de amiga e colega com aquele de pesquisadora. Isto pressupõe um imenso equilíbrio entre rigor e sensibilidade na busca da realização de um trabalho cuja validade seja inegável. É importante destacar que isso também tem uma implicação ética, mais do que em outras pesquisas, na medida em que preciso me questionar o

tempo todo para não incorrer no erro de deixar meu papel social de professora de francês e meu relacionamento pessoal ou profissional com os/as participantes interferirem no tratamento e na análise dos dados.

Os dados analisados neste estudo foram gerados e coletados por meio de entrevistas episódicas e grupo focal (ANGROSINO, 2009; BABOUR, 2009; FLICK, 2009; 2009b; GASKEL, 2013; GEERTZ, 1978). A triangulação desses diferentes métodos torna possível que vozes distintas se pronunciem sobre a prática social em que estão inseridas concorrendo para a validade da pesquisa. Os princípios éticos a serem adotados em pesquisas com seres humanos (GUILHEM & DINIZ, 2005) serão observados em todas as etapas da geração e coleta de dados.

Embora a observação seja uma estratégia comumente aplicada em estudos qualitativos como comportamento inicial do pesquisador, não a considere adequada, ou melhor, necessária para a pesquisa que desenvolvo. De acordo com Angrosino (2009) a observação permite que o/a pesquisador/pesquisadora use técnicas específicas de coleta de dados que visam um maior engajamento seu junto à comunidade estudada no sentido de obter a plena aceitação de seus membros. Como relatei anteriormente, a relação que tenho com os/as docentes precede este estudo, o que possibilitou a completa adesão de todos os membros do grupo que dele participam, de modo que não estimei ser essa uma atitude necessária.

5.2.1 Entrevistas

A etapa inicial deste estudo consistiu na aplicação de entrevistas individuais semi estruturadas, gravadas em áudio, nas quais os participantes foram convidados a se manifestarem sobre questões ligadas às suas representações (discursos) sobre a língua e cultura francesas às suas identidades profissionais (estilos). Logo, as entrevistas se basearam em perguntas direcionadas no sentido de responderem aos objetivos pré-estabelecidos pelo projeto de pesquisa, em acordo com a definição de Angrosino (2009), para quem “entrevistar é um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes” (ANGROSINO, 2009, p. 61).

Esse tipo de entrevista fornece dados que permitem a compreensão das relações entre atores sociais e a situação em que estão inseridos, “para a compreensão detalhada de [suas] crenças, atitudes, valores e motivações” (GASKELL, 2013, p.65).

Dito de outra forma, a entrevista é um instrumento que possibilita ao/à pesquisador(a) coletar dados fornecidos diretamente pelas pessoas envolvidas no processo em estudo. Nesse sentido, Minayo (1996) sublinha que:

o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1996, p. 109)

A entrevista semi estruturada é aberta, de forma que há uma flexibilização (FLICK, 2009). Para esse procedimento é necessário, contudo, que o/a pesquisador(a) construa um tópico guia bem fundamentado. A combinação da revisão crítica da literatura, da discussão com colegas experientes e do conhecimento do campo permitirá a construção de um tópico guia que dará conta dos fins e objetivos da pesquisa (GASKELL, 2013, p.66). Isso significa que as perguntas não obedecem a nenhuma determinação rígida, mas atuam no sentido de nortear a coleta de dados, funcionando como um eixo orientador, tanto para a fase de coleta de dados como para as fases de análise e apresentação de resultados.

As entrevistas individuais que compõem a primeira etapa deste estudo foram geradas entre agosto de 2011 e fevereiro de 2012 em locais escolhidos pelos/pelas participantes. Deixei o grupo muito à vontade para que escolhesse da forma que melhor lhes convinha. Cristina, Natália e Simone preferiram uma sala de suas respectivas instituições. Geórgia, Margarida, Mariana, João Paulo e Alberto optaram pelo conforto e praticidade de conceder a entrevista em seus próprios lares.

Algumas questões do tópico guia demandavam respostas objetivas, ao passo que outras induziam a narrativas. Por essa razão era previsível que uma determinada pergunta fosse respondida pelo/pela docente ao curso de uma narrativa antes mesmo de sua colocação. Do mesmo modo, perguntas que não haviam sido previamente elaboradas surgiram ao sabor dos tópicos levantados pelas falas dos/das participantes foram incorporadas nesta tese, em conformidade com Gaskell (2013):

O entrevistador deve usar sua imaginação social científica para perceber quando temas considerados importantes e que não poderiam estar presentes em um planejamento ou expectativa anterior, apareceram na discussão. Isso deve levar à modificação do guia para subsequentes entrevistas (GASKELL, 2013, p. 67).

As entrevistas duraram em média sessenta minutos e visaram coletar dados iniciais acerca de três pontos. O primeiro concerne aos dados pessoais e profissionais dos/das docentes. Essas perguntas iniciais também funcionaram como uma maneira de “quebrar o gelo”, ou seja, de deixar o/a participante à vontade para falar de temas, circunstâncias e situações que fizeram parte de seus trajetos profissionais. O segundo ponto visa às suas maneiras particulares de representarem a língua francesa, a França e a cultura francesa, objetivando a coleta de dados para, principalmente, o estudo do significado representacional. O terceiro ponto é relativo aos modos como os/as participantes se identificam como professores/professoras de francês e como são identificados por *outrem*, no sentido da análise do significado identificacional, conforme quadro abaixo.

01. Qual o seu nome e idade?
02. Qual a sua formação acadêmica?
03. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?
04. Quando e como surgiu o seu interesse pela língua francesa?
05. Como você caracteriza a cultura francesa ?
06. Você já foi à França? De que forma essa experiência contribui para sua prática cotidiana em sala de aula?
07. O que significa ser um(a) professor(a) de francês, em sua opinião ?
08. O que as pessoas costumam pensar em relação à profissão de professor(a) de francês?
09. Que características você considera próprias ao/à professor(a) de francês?
10. Por quais motivos você escolheu esta profissão?
11. Por que permaneceu nela?

Quadro 8: Tópico guia da primeira entrevista semi estruturada

A segunda etapa de entrevistas aconteceu entre os meses de março e junho de 2012. Os/as participantes escolheram os mesmos locais da primeira etapa. As perguntas abordaram questões ligadas aos processos de globalização, às políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras e à perda do status da língua francesa. A intenção foi verificar como as mudanças globais, sobretudo as mudanças sociais e culturais, desencadeadas pela globalização econômica estariam afetando as representações (discursos) e as identidades profissionais (estilos) dos/das docentes. As

questões que nortearam essa segunda entrevista individual estão no quadro que se segue.

01. O que significa ser um/uma professor(a) de francês no contexto global contemporâneo?
02. Como você relaciona o discurso sobre ensino de línguas estrangeiras e a sua prática profissional?
03. Você que foi aluno/aluna da época em que a língua francesa tinha um *status* mais elevado que hoje, como você vê hoje a profissão?
04. Como se sente como professor/professora de língua francesa diante da supremacia do inglês?
05. Em sua opinião, o que motiva os estudantes a procurarem os cursos de letras-francês atualmente?
06. Diante do quadro atual, o que fazer?

Quadro 9: Tópico guia da segunda entrevista semi estruturada

As “dezesseis entrevistas individuais, devidamente gravadas em áudio, totalizaram 536’41” (quinhentos e trinta e seis minutos e quarenta e um segundos) de gravação. Esses dados foram posteriormente transcritos correspondendo a 132 páginas de papel tamanho A4, conforme está especificado na seção procedimentos analíticos, logo mais adiante.

5.2.2 Grupo Focal

O grupo focal é um tipo de entrevista de grupo em que o pesquisador procura, geralmente, aprofundar os tópicos abordados nas entrevistas individuais, explorando “a fundo os significados dos participantes e os modos pelos quais as perspectivas são socialmente construídas” (BARBOUR, 2009, p. 88). Para possibilitar tanto o trabalho de moderação do/da pesquisador(a) quanto a posterior transcrição dos dados o número de participantes de um grupo deve contar com um mínimo de três ou quatro pessoas e um máximo de oito. Referindo-se ao trabalho de Callagan (2005), a pesquisadora destaca ainda que grupos focais são bastante úteis no sentido de proporcionar aos participantes uma ocasião em que possam tanto administrar suas identidades individuais como oferecer à/ao pesquisador(a) uma representação coletiva,

“consequentemente promovendo *insights* valiosos da construção de significados e dos seus impactos na ação” (BABOUR, 2009, p. 64).

O objetivo do grupo focal é “estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas do grupo dizem” (GASKELL, 2013, p.75). Por essa razão pode ser considerado como uma interação mais autêntica que aquela da entrevista individual, na medida em que representa um microcosmo social. É a natureza social da interação do grupo quem influencia os sentidos ou representações que resultam das discussões, ao contrário da entrevista individual, em que predomina justamente a perspectiva particular do entrevistado.

Tive duas intenções principais ao escolher este método para coletar dados na segunda e última etapa da pesquisa. A primeira intenção diz respeito ao aprofundamento das questões levantadas pelos/pelas docentes durante as entrevistas individuais e comparação entre as mesmas. A segunda está ligada à interação entre eles, proporcionando que os docentes tomassem conhecimento da opinião dos/das colegas das duas instituições promovendo uma reflexão coletiva no intuito de que juntos, possam encontrar soluções que vislumbrem perspectivas futuras para o ensino do Francês Língua Estrangeira em suas universidades.

O convite para o grupo focal foi recebido pelos professores e professoras com muito entusiasmo, de modo que todos/todas aceitaram prontamente. O professor Alberto respondeu de forma bastante criativa com o poema que transcrevo a seguir. Com a sua devida autorização, modifiquei os nomes dos/das participantes para preservar suas privacidades.

Poema

Cláudia, orquestradora de encontros tu te revelas
neste percurso de busca tua nos reinos dos discursos.
Caminhos de inquietação abrem asas das mais belas.
E floram pérolas no fogo fértil que inunda o difuso.

Que bela re-união tu teces com o fio de um tempo inteiro
à qual comparece uma Margarida de Sá Carneiro !
Deve ser desses segredos difíceis de guardar, os mais belos,
que em meio a nós traz a voz de Simone Silva Castelo...

Sim, pressinto um momento desses frágeis e raros
a que comparecem João Paulo e Cristina Bastos.
Bendigo desde agora o ouro que encontrares
junto às fontes de Mariana Moura e Geórgia Colares.

Hás de colher de raiz boa: folha, fruto e flor,
por mereceres, minha amiga, Cláudia Giraud.
E à guisa de poética e eterna saudação sem despedida,
Alberto Leão agradeço pela graça que me convida.

Nesse clima descontraído de (re)união, foram realizados dois encontros em Fortaleza, o primeiro no dia 22 de junho de 2012, e o segundo no dia 05 de outubro de 2012. Ambos os encontros ocorreram em uma sala gentilmente cedida pela coordenação da Casa de Cultura Francesa, da Universidade Federal do Ceará. Foram tomados como princípios para essa escolha da sala a acústica necessária, bem como os equipamentos adequados para a gravação das discussões, que foram por mim moderadas. As datas foram escolhidas em comum acordo, por consulta através de e-mail enviado às/aos participantes para que fosse definida uma data em que todos estivessem disponíveis. O dia da semana escolhido pelos/pelas docentes foi a sexta-feira e o horário acordado para o início das discussões foi fixado em 8:30 h.

Quando cheguei ao prédio da Casa de Cultura Francesa, no dia 22 de junho de 2012, às 8:20, para o primeiro encontro do grupo focal, Simone, João Paulo, Cristina e Geórgia já estavam me esperando. Cumprimentei o grupo e me dirigi para a sala em que o encontro ocorreria para cuidar de detalhes da organização como ligar o aparelho de ar condicionado, posicionar cadeiras, e arrumar a mesa, pois como sabia que as discussões iriam se prolongar, levei um pequeno café da manhã para o conforto dos/das participantes. O restante dos/das docentes foi chegando enquanto eu arrumava a sala, de modo que o encontro foi iniciado às 8:30 da manhã, como previsto. Sete docentes participaram desse encontro. Somente Natália não compareceu por estar de licença médica, devido a problemas nas cordas vocais. As discussões se prolongaram até às onze e trinta da manhã.

O clima foi de extrema cordialidade. Os/as docentes estavam bastante à vontade e radiantes em reencontrar os/as demais participantes, que em sua ampla maioria, já se conheciam. Nesse sentido, Gaskell (2013, p. 82) atenta para o fato de que, embora tradicionalmente a entrevista com grupo focal ocorra com participantes que não se conhecem, isto não é uma pré-condição. O autor destaca até que “há vezes em que a familiaridade anterior é uma vantagem”. Para que o encontro ocorresse da forma mais espontânea e agradável possível, dispus as cadeiras em forma de U e no espaço aberto montei a mesa na qual todos/todas puderam servir-se de água, sucos de frutas, café, bolo, barras de cereal, pães, queijo e presunto ao longo da manhã. O propósito desse

primeiro encontro era ampliar e/ou contrapor a opinião dos/das docentes em relação a questões que lhes foram colocadas na primeira entrevista individual, às quais visavam averiguar seus modos de representação da cultura francesa e seus modos de identificação como docentes de língua francesa.

Para introduzir a discussão das questões propriamente ditas, em consonância com Babour (2009), distribuí para cada integrante do grupo uma folha de papel A4 branca em que estavam impressas duas imagens coloridas : a Torre Eiffel e o Arco do Triunfo. Escolhi esses dois monumentos franceses, conhecidos internacionalmente e bastante veiculados pela mídia, por considerá-los dois grandes ícones que, embora estejam situados na cidade de Paris, simbolizam a França como um todo. A imagem da torre foi retirada do *website Tour Eiffel*, enquanto aquela do arco encontrei por meio de uma busca no *Google imagens* (Apêndice F). As discussões do primeiro encontro do grupo focal, seguiram a sequência do roteiro abaixo:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">01. Examine essas imagens. Que significados elas evocam, na sua opinião?02. Como você caracteriza a cultura francesa ?03. O que significa ser um(a) professor(a) de francês, em sua opinião ?03. Que características você considera próprias ao/à professor(a) de francês ? |
|--|

Quadro 10: Tópico guia para o primeiro encontro do grupo focal

Os/as docentes foram se pronunciando em relação a cada uma dessas interpelações de modo espontâneo. Embora as questões norteadoras tenham sido aquelas descritas acima, deixei que o grupo se manifestasse livremente, de modo que alguns novos tópicos surgiram no curso das discussões. Foram tratados os significados evocados pelos monumentos e as impressões pessoais dos/das docentes ao visitarem-nos pela primeira vez; os clichês que circulam em torno da França e dos franceses, do Brasil e dos brasileiros e até mesmo dos nordestinos; as dificuldades que os/as docentes encontram na sala de aula; entre outros.

O segundo encontro do grupo focal aconteceu no dia 05 de outubro de 2012, no mesmo local em que ocorrera o primeiro. Os debates iniciaram-se por volta das 9 horas da manhã e se estenderam até 11:37 horas. A data fora proposta e posta em votação por e-mail no dia 10 de setembro de 2012. Todos consultaram suas agendas e confirmaram suas presenças. Como da primeira vez, levei um lanche e arrumei a sala dispondo as cadeiras em U. O encontro ocorreu com a participação de seis professores.

João Paulo, Margarida, Simone, Natália e Mariana chegaram no horário previsto. Alberto se juntou ao grupo com um atraso de 40 minutos, por ter acordado mais tarde em virtude de estar ainda convalescente, vítima de catapora. Geórgia e Cristina não puderam comparecer. Geórgia, por e-mail, havia comunicado sua ausência por se encontrar completamente afônica, em decorrência de uma faringite. Quanto à Cristina, não havia lido o e-mail do dia 01 de outubro (segunda-feira), em que eu lembrava o grupo que o segundo encontro ocorreria na sexta-feira daquela semana e por estar muito atarefada não se lembrou do compromisso. Ela me telefonou posteriormente se justificando e lamentando não ter participado deste último encontro.

O segundo encontro do grupo focal teve como propósito maior a identificação dos modos os quais os/as docentes se posicionam discursivamente em relação ao discurso hegemônico global sobre o ensino de línguas estrangeiras. Semelhantemente ao primeiro encontro, introduzi a discussão, não a partir de uma questão direta, mas a partir de um cartaz publicitário de uma escola de línguas (Apêndice G). O texto é composto pela imagem em primeiro plano do voo de uma águia tendo como fundo um céu profundamente azul. No canto direito superior se encontra a frase “20 anos de sucesso”, escrito em caracteres de cor branca. Na parte inferior lê-se o slogan: “ Inglês Wizzard Você faz. Você vence.” O nome “Wizzard” está em azul, os demais estão na cor vermelha²². Escolhi esse texto como uma forma de provocação para as discussões que foram realizadas a partir do seguinte roteiro:

- | |
|---|
| <p>01. Observe esse cartaz publicitário. De que forma você se posiciona em relação a ele?</p> <p>02. O que significa ser um/un professor(a) de francês no contexto global contemporâneo?</p> <p>03. Diante da conjuntura atual, o que fazer ?</p> |
|---|

Quadro 11: Tópico guia para o segundo encontro do grupo focal

As gravações em áudio dos dois encontros perfizeram um total de 344’75” (trezentos e quarenta e quatro minutos e setenta e cinco segundos) em que foram discutidas questões ligadas à hegemonia da língua inglesa; as dificuldades que os/as

²² Consegui esse anúncio procurando na Internet uma forma de começar a discussão. Não escolhi esta escola. Comecei a procurar cartazes publicitários e achei o cartaz da Wizzard bem significativo para as discussões.

docentes enfrentam em suas instituições; problemas internos e perspectivas de suas respectivas instituições.

5.3 Os procedimentos Analíticos

Após a etapa de coleta e geração dos dados, deu-se início à transcrição dos dados gerados nas entrevistas individuais e grupos focais. Tive alguns problemas em relação à transcrição. Trata-se de um trabalho árduo que requer tempo e paciência, em que o responsável deve passar muitas horas sentado, concentrado e atento durante todo o processo de transcrição e mesmo após, durante a revisão. Como vi que não conseguiria realizar a tarefa sozinha, em vista das diversas atividades que realizava (disciplinas no doutorado, aulas na Casa de Cultura Francesa e aquelas ligadas à atribuições maternas), procurei um profissional autônomo que realizasse as transcrições, em setembro de 2012. O segundo encontro do grupo focal ainda não tinha ocorrido, de modo que passei para ele, em arquivo digital, o áudio das dezesseis entrevistas individuais e do primeiro encontro do grupo focal. Fiquei tranquila em relação a isso, pois o rapaz trabalhava em uma emissora de televisão local e dizia ter um programa de computador que transcrevia as falas das transmissões para a televisão. No entanto, essa pessoa ficou durante quase seis meses com os dados sem me dar um retorno concreto sobre o andamento das transcrições. Durante esse período tentei insistentemente por diversas vias (e-mail, telefone, mensagem) entrar em contato com ele, mas sem sucesso. Finalmente, em janeiro de 2013, ele confessou não ter nem mesmo iniciado o trabalho e estar impossibilitá-lo de fazê-lo²³.

Diante das dificuldades comecei então a fazer as transcrições eu mesma. Consegui a ajuda de um colega do curso de letras, que se responsabilizou pela transcrição de três entrevistas, mas todo o restante dos dados foram por mim transcritos. Os textos das dezesseis entrevistas individuais foram então impressos em folhas de papel A4, com fonte, tamanho e espaçamento padrão, totalizando cento e trinta e duas (132) páginas. Os textos relativos aos dois encontros do grupo focal corresponderam a 62 páginas impressas.

²³ Felizmente, não tinha adiantado quantia alguma para a realização do trabalho. O acordo estabelecido previa que ele seria pago ao longo da entrega das transcrições, que perfaziam uma média de 600 minutos, já contando com o segundo encontro que ocorreria em breve e cujo áudio eu forneceria após a entrega da primeira parte de dados transcritos.

Após várias leituras atentas do conjunto de textos transcritos e impressos das dezesseis entrevistas individuais procurei padrões e conexões que orientassem as discussões mais relevantes. Algumas perguntas do guia de tópicos para a primeira entrevista, por exemplo, visavam à coleta de informações pessoais e/ou de informações sobre seus trajetos profissionais, tendo sido elaboradas no intuito de estabelecer um clima mais descontraído para que os/as docentes se sentissem à vontade em suas posições de entrevistados/entrevistadas. Desse modo, como o volume de dados era muito extenso, senti a necessidade de realizar uma seleção cuidadosa das perguntas (e suas respectivas respostas) que melhor correspondessem às minhas questões de pesquisa. Esse recorte de dados foi então agrupado em tabelas, conforme o tópico de discussão correspondente. As tabelas relativas aos dados gerados nas entrevistas foram impressas em folhas de papel A4, com fonte, tamanho e espaçamento padrão, e orientação paisagem (para um melhor aproveitamento do espaço), perfazendo 67 páginas²⁴. Para os dados gerados nos encontros do grupo focal, não realizei a seleção das perguntas mais relevantes da mesma forma, uma vez que o número de páginas impressas era menor e as falas de cada docente menos extensa. À medida que efetuei as leituras dos textos transcritos, listei os pontos de discussão que iam sendo contemplados pelos/pelas docentes, fazendo o registro de forma manuscrita, em um caderno de anotações, o que me permitiu ter uma visualização rápida dos pontos de discussão mais importantes tratados nas entrevistas em grupo.

Em seguida iniciei o trabalho de codificação e categorização temáticas, procedimentos salutares para a análise de dados qualitativos. A codificação dos dados diz respeito à identificação e ao registro de passagens dos textos “que, em algum sentido, exemplificam a mesma ideia teórica ou descritiva” (GIBBS, 2009, p.60). O estabelecimento de códigos que combinam passagens relativas aos mesmos fenômenos, explicações, atividades ou ideias, auxiliam o/a pesquisador(a) a categorizar seus dados relacionando elementos que estabelecem uma estrutura de ideias temáticas.

No caso desta pesquisa, utilizei inicialmente um código de cores para marcar passagens dos textos. Utilizei a cor marrom para dados em que havia uma maior relevância de significados representacionais, e a cor lilás para os dados que ressaltavam significados identificacionais. Dentro dos grupos de dados referentes à representação e

²⁴ A organização em tabelas proporcionou uma melhor visualização dos dados, tanto no sentido de facilitação da leitura, como no que diz respeito à identificação dos temas que deles emergiram, muitos dos quais não estavam previstos nos guias de tópicos para as entrevistas.

à identificação, respectivamente, procedi a uma nova seleção, que resultou nos temas tratados nas seções dos capítulos de análise (Capítulo 6 e Capítulo 7).

Em consonância com as orientações da Análise de Discurso Textualmente Orientada (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH 2001a, 2001b, 2003) procedi ao exame dos textos selecionados em três etapas. A primeira etapa foi a “análise da rede de práticas sociais em que os discursos estão inseridos”, de fundamental importância, pois relacionar os textos ao seu contexto social permitiu uma apreensão mais ampla dos mesmos e possibilitou a identificação de elementos relevantes a serem abordados na análise. Posteriormente, a “análise estrutural das ordens do discurso presentes” permitiu a identificação dos discursos dominantes e o discernimento das relações de poder (ideologias) presentes nos discursos. A partir das duas etapas de análise descritas identifiquei a necessidade de discutir os temas que concernem os Capítulos 3 e 4, sobretudo, com relação à influência da cultura francesa na formação da sociedade brasileira, e aos efeitos da globalização econômica sobre as políticas de ensino de línguas estrangeiras e sobre as identidades dos/das docentes.

A terceira etapa foi a “análise interacional”, em que realizei as análises dos dados selecionados, em consonância com categorias linguístico discursivas que compõem o enquadre teórico da Análise de Discurso Textualmente Orientada. As referidas categorias analíticas podem ser definidas como “formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais situadas” (RAMALHO & RESENDE, 2011, p. 112), que auxiliam o/a pesquisador/pesquisadora a proceder uma análise textual capaz de mapear as relações e os efeitos sociais do encontro entre o discursivo e o não discursivo. Escolhi categorias as quais julguei melhor se adequarem à demanda dos textos e às minhas questões de pesquisa, de acordo com o seguinte quadro adaptado de Ramalho & Resende (2010, p. 114-116).

Categorias linguístico discursivas	Perguntas sobre o texto em análise	Tipo de significado predominante
Sistema de Transitividade (processos, participantes e circunstâncias)	Com que processos, participantes e circunstâncias eventos sociais e atores sociais são representados ? Quais são os tipos dominantes?	Significado Representacional
Modalidade Conhecimento, grau de certeza e comprometimento do/da falante com aquilo que declara.	Como os/as falantes se comprometem em termos de verdade (modalidade epistêmica)? Como se comprometem em termos de obrigação e necessidade (modalidade deôntica)?	Significado Identificacional
Avaliação Apreciações ou perspectivas dos/das docentes sobre aspectos do mundo; o que consideram bom ou ruim. Maneira particular de se posicionar.	Com que valores os/as docentes se comprometem? Como se posicionam face ao discurso hegemônico global sobre o ensino de línguas estrangeiras e ao valor social da categoria docente ?	Significado Identificacional

Quadro 12: Categorias analítico discursivas utilizadas na análise de dados

Dessa forma, os dados foram agrupados em dois capítulos analíticos, que correspondem às duas etapas de geração de dados. O Capítulo 6, compreende a análise dos dados gerados nas oito primeiras entrevistas individuais e no primeiro encontro do grupo focal. O Capítulo 7, por sua vez, corresponde aos dados da segunda etapa da coleta e geração de dados, como apresento a seguir.

6 MODOS DE REPRESENTAR E MODOS DE SER DE DOCENTES DE LÍNGUA FRANCESA

O significado representacional está relacionado ao conceito de discurso como modos particulares de representação. Diferentes discursos constituem perspectivas distintas de mundo, associadas às diferentes relações que as pessoas mantêm com ele. Nesse sentido, uma análise de discurso deve considerar as maneiras distintas pelas quais diferentes aspectos do mundo são lexicalizados no texto, pois “a escolha dos modos de representação depende dos interesses particulares e das práticas/posições enfatizadas na representação” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 142). A forma como professoras e professores de francês veem e representam a língua e a cultura francesa, por exemplo, implicará um modo particular de representá-las.

O significado identificacional, por sua vez, diz respeito ao aspecto discursivo de identidades. Está relacionado ao conceito de *estilo* como modos de ser, à forma como as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras nos textos (FAIRCLOUGH, 2003). Por essa razão, a forma como os/as docentes empregam a linguagem para identificarem a si mesmos/mesmas e as pessoas com as quais interagem (seus antigos professores, seus alunos ou seus colegas) aponta para a construção de estilos particulares.

Lembrando que a relação entre significado representacional e significado identificacional é dialética e que a tentativa de segmentação desses significados tem um caráter puramente didático, neste capítulo, meu intuito é analisar o modo como os/as docentes que participam desta pesquisa representam a língua e a cultura francesa, quais as suas perspectivas particulares de representação do mundo e como se identificam com elas (que identidades são construídas a partir daí) na busca dos traços linguísticos peculiares ao discurso.

Os dados analisados neste capítulo correspondem a excertos dos textos transcritos das primeiras entrevistas individuais e do primeiro encontro do grupo focal. Pode-se dizer que a finalidade da pesquisa qualitativa é, sobretudo, explorar o contraste de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto estudado para a compreensão das crenças, atitudes e valores que expressam (GASKELL, 2013) e orientam a construção de identidades pessoais e sociais. Dessa forma, a primeira seção terá como foco a análise do significado representacional da língua e da cultura francesa. A seção

seguinte terá como discussão central o significado identificacional, de modo a contemplar os elementos que influenciam a construção identitária e as relações sociais estabelecidas pelos/pelas docentes.

Baseado nos pressupostos da LSF, Fairclough (2001, p. 230), destaca que, como produtores de textos, confrontamo-nos com escolhas (conscientes ou não) sobre como usar uma determinada palavra ou grupo de palavras e como expressar um significado por meio delas. Por outro lado, como intérpretes, estamos diante de decisões de como interpretar as escolhas que os produtores fizeram, atribuindo-lhes certos valores. Uma análise cuidadosa das escolhas realizadas pelo autor(a)/falante é, logo, algo crucial para que a análise textual aponte de que forma os sentidos são construídos nos textos. Assim, em consonância com a Análise de Discurso Textualmente Orientada, a consideração desses aspectos terá como base para as análises do significado representacional, principalmente, as categorias *processo, participantes e circunstâncias*, relativas ao Sistema de Transitividade (FAIRCLOUGH, 2003; (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004). No que diz respeito às análises do significado identificacional as categorias analíticas utilizadas são, sobretudo, *modalidade* (FAIRCLOUGH, 2003) e *avaliação* (MARTIN & WHRITE, 2005).

6.1 Que pensez-vous?

O Sistema de Transitividade, ligado à metafunção ideacional de Halliday (2004) traduz nossa experiência em linguagem, estando ligado à representação da realidade. Por essa razão está diretamente relacionado ao significado representacional dos textos (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). Logo, a análise dos elementos experienciais básicos que compõem o Sistema de Transitividade (*processos, participantes e circunstâncias*) escolhidos pelos falantes aponta para a representação de significado nos textos. Retomando as discussões sobre a contribuição da LSF para a ADTO, no Capítulo 2, farei uma rápida revisão dos conceitos mais pertinentes para as análises que se seguem.

A categoria de processos diz respeito a itens lexicais que expressam ações e estados representados por grupos verbais. Há tipos distintos de processos: os processos materiais, processos mentais e processos relacionais são considerados principais. Os

processos secundários são processos verbais, processos comportamentais e processos existenciais.

Processos materiais dizem respeito a ações e atividades que projetam mudanças no mundo físico, ou seja, representam nossa experiência do mundo material. São processos de “fazer” que tem como participantes uma entidade que realiza a ação, o “Ator” humano ou não, e um possível participante que é afetado por ela, o participante “Meta”. Os processos mentais correspondem às experiências do nosso mundo interior. Assim, ativam-se quando pensamos, percebemos ou sentimos algo. Estão ligados às crenças, aos valores humanos, ao modo como percebemos o mundo. São “processos de sentir”. Halliday e Matthiessen (2004) distinguem quatro tipos de processos mentais: de cognição; de percepção; de afeição; e de desejo. Processos relacionais são aqueles que podem interpretar tanto nossas experiências do mundo físico quanto aquelas de nosso mundo interior, modelando essa experiência como "ser" e não como "fazer" ou “sentir”. (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 211). Os verbos que ocorrem mais frequentemente como processos relacionais são “ser” e “ter” e podem ter um caráter classificatório ou identificacional. Quando a relação é de classificação, os participantes implicados são o *portador* e o *atributo*. Quando a relação é de identificação, os participantes são o *identificado* e o *identificador*.

Relativamente ao Sistema de Modalidade, vimos que Fairclough (2003), apoiado em estudos da LSF, diferencia modalidade epistêmica e modalidade deôntica. A modalidade epistêmica concerne às trocas de conhecimento, de forma que o enunciado aponta para o envolvimento do autor com a verdade. A modalidade deôntica relaciona-se com o envolvimento do falante/escritor em termos de obrigação e necessidade, pode se realizar na forma de demanda ou oferta. Na medida em que a modalidade diz respeito aos diversos níveis de envolvimento dos falantes quando estes fazem declarações, perguntas, ofertas ou demandas, ela se relaciona diretamente com a estruturação de identidades, pois ‘aquilo com que uma pessoa se envolve é parte significativa do que ela é’ (FAIRCLOUGH, 2003, p.166). No entanto, as escolhas na modalidade são igualmente significativas no que diz respeito à representação, apontando para a relação existente entre o falante e suas representações, que no contexto desta pesquisa envolve a maneira como discursos sobre a língua e a cultura francesa influenciam a construção de estilos particulares.

O Sistema de Avaliação (MARTIN & WHRITE, 2005), pode ser visto como um sistema de significados interpessoais, como um recurso semântico usado pelo

escritor/falante para negociar emoções, julgamentos e apreciações, e se posicionar em relação a processos e fenômenos do mundo físico e mental. Os autores citados definem três subsistemas distintos: Atitude, Engajamento e Gradação. Nesta tese o foco recairá sobre o subsistema Atitude, o qual aponta a construção de sentimentos na oração, composto pelas categorias Afeto (reações emocionais), Julgamento (avaliação de comportamento social) e Apreciação (avaliação baseada no valor). A partir do Sistema de Avaliatividade, a análise textual pode apontar elementos que constroem sentidos no texto e como as escolhas do autor indicam aprovação ou desaprovação de determinados objetos e fenômenos.

Embora o Sistema de Transitividade esteja mais ligado ao Significado Representacional e os Sistema de Modalidade e Sistema de Avaliação, ao Significado Identificacional, a natureza dialética do discurso exige que ambos sejam considerados nas análises textuais. A observação, por exemplo, dos tipos de processos mais usados pelos falantes, de elementos modalizadores e avaliativos empregados em orações pode apontar certos fatores constitutivos de sentido a serem considerados. Para efeitos de transcrição, considere-se que as reticências foram utilizadas para registrar interrupções no fluxo da fala dos/das participantes; três pontos entre colchetes, marcam que uma parte do texto foi omitida; e palavras ou frases escritas em caixa alta indicam que o/a falante elevou a voz, no intuito de enfatizar o que disse. Com o intuito de facilitar a localização dos trechos das falas considerados na análise, uma vez que certas falas são bastante longas, foi utilizado o negrito.

6.1.1 O encantamento pelo francês

De acordo com as discussões do Capítulo 3, em que apresentei um quadro em torno da presença/influência da cultura francesa no Brasil, nesta seção analisarei os discursos dos/das docentes acerca da França, da língua, da cultura francesa e dos franceses, buscando averiguar que crenças e /ou ideologias ancoram suas representações sobre esses temas a partir da análise das escolhas dos processos empregados pelos/pelas falantes. Algumas questões previamente elaboradas visavam especificamente o tratamento desses temas, fazendo parte do roteiro da primeira entrevista individual e do primeiro encontro do grupo focal, enquanto outras surgiram espontaneamente ao curso dos mesmos.

Durante a primeira entrevista individual, após uma gama de questões sobre seus dados pessoais, pedi às/aos docentes que me relatassem em que época e em que condições se interessaram pela língua francesa. A questão formulada foi: *Como e quando surgiu o seu interesse pelo francês?*²⁵ Eles/elas me atenderam prontamente e demonstraram satisfação em retornar àqueles momentos de suas vidas, em que tiveram os primeiros contatos com a língua francesa, momentos que para alguns remontam à infância, como no caso de Alberto (*Surgiu quando eu era menino. Uns dez pra onze anos*) e de Margarida (*Eu pequena, seis, sete anos, né ?*).

Por meio da análise dos itens lexicais utilizados pelos/pelas docentes e de seus padrões de ocorrência, observa-se o emprego de verbos (*encantar-se, apaixonar-se, gostar, atrair*), de expressões (*tomar gosto*) e de nomes (*amor, encantamento, paixão, vontade*) que compõem um sistema de representação ligado ao afeto. É significativo destacar que os oito participantes da pesquisa empregaram termos dessa natureza, conforme as orações transcritas a seguir:

Alberto	<i>Meu pai, ele era francófono, meu avô por sua vez, pai dele, já estudava francês.[...] E aí quando eu fiz a antiga quinta série do ginásio, tinha uma aula de francês e eu me encantei.</i>
Natália	<i>E tudo que aparecia na área de francês, relacionado com o francês eu fazia, porque justamente era ... me encantava, né?</i>
Margarida	<i>Desde pequena mesmo, desde menina eu não sabia exatamente o que que eu seria na vida adulta como profissional, mas sempre tive um encantamento por francês.</i>
Mariana	<i>Então o fato de ver a minha irmã estudando francês, de uma certa forma, me atraiu.</i>
Cristina	<i>Eu me apaixonei pelo francês, pela maneira que ela ensinava.</i>
Geórgia	<i>Eu me apaixonei tanto pela língua que era uma das melhores alunas, que eu decidi fazer letras e quando fiz letras peguei Francês-Português, sempre com mais "accent", com mais vontade pelo francês.</i>
João Paulo	<i>Normalmente quem estuda francês é porque gosta. [...] É por amor!</i>
Simone	<i>Ela me botou na Aliança. Eu tinha treze anos [...] Tinha preguiça, mas minha mãe tava sempre muito por perto, dizendo que eu não desistisse e acabei tomando gosto.</i>

Examinando os processos escolhidos pelos/pelas docentes vê-se a predominância de processos mentais afetivos e de processos relacionais atributivos.

²⁵ Os excertos levados em consideração neste capítulo estão transcritos no Apêndice H.

Processos mentais representam nosso mundo interior, ações que não se dão no mundo material, mas no fluxo de nossa consciência. Declarações com processos mentais afetivos ou com processos relacionais em que o atributo é afetivo, por sua vez, dizem respeito à avaliação, ao que é considerado bom ou ruim, desejável ou não. Trata-se de *avaliações de afeto*, avaliações explicitamente marcadas, normalmente de caráter pessoal (FAIRCLOUGH, 2003, p.173).

Relativamente aos excertos citados, há, sobretudo, orações com processos mentais de afeição e processos mentais de desejo. Nas falas de Alberto (*E aí quando eu fiz a antiga quinta série do ginásio, tinha uma aula de francês e eu me encantei*) e de Natália (*E tudo que aparecia na área de francês, relacionado com o francês eu fazia, porque justamente era ... me encantava, né?*), tem-se processos existenciais (ter, empregado no sentido de haver, aparecer), processos materiais (fazer) e processos mentais afetivos (encantar). No entanto, todos esses processos convergem para a composição de um quadro em que a “aula de francês” e “tudo que aparecia na área de francês” são fenômenos vivenciados pelos experienciadores que se destacam positivamente.

No mesmo sentido, as professoras Cristina (*Eu me apaixonei pelo francês*) e Geórgia, (*Eu me apaixonei tanto pela língua*) escolheram o verbo de processo mental afetivo na forma pronominal “se apaixonar” mostrando claramente a relação passional que mantém com a língua francesa. Na fala de Geórgia, o modalizador *tanto* corrobora o grau de intensidade dessa paixão e o alto grau de comprometimento da falante com aquilo que diz. A escolha por *processos* mentais de afeição aponta, em menor ou maior grau, para uma relação emotiva, passional dos/das falantes com a língua francesa. Deixa ver uma relação que se encontra enraizada no mundo interior dos/das docentes, no mundo dos seus sentimentos, no mundo das representações de seus pensamentos.

No que concerne aos processos relacionais, destaque-se que quando Margarida diz “sempre tive um encantamento por francês”, escolhe um processo relacional (ter), seguido de atributo (encantamento) afetivo. Assim, também está construindo uma avaliação positiva em relação à língua francesa, e, como Geórgia, está assumindo um alto grau de comprometimento quando utiliza o modalizador adverbial “sempre”.

Em relação à resposta de João Paulo (*Normalmente quem estuda francês é porque gosta. [...] É por amor*), além de relacionar o estudo da língua francesa a um sentimento afetivo, o enunciado do professor traz uma pressuposição, na medida em que

conjectura que quem estuda outras línguas não o faz pelo mesmo motivo. Seu comprometimento com o que afirma é, contudo, atenuado quando usa o advérbio modal *normalmente*. É possível que isso se dê porque o professor fundamenta sua resposta na sua experiência pessoal. Ele estudou inglês por necessidade, pois antes de ser professor de francês, era funcionário da alfândega e trabalhava intensamente com a língua inglesa.

Todos os enunciados dos/das docentes têm uma forte conotação avaliativa. O que encanta uma pessoa, que lhe faz se apaixonar é sempre algo apreendido como positivo, como algo bom, algo desejável. A língua francesa é, dessa forma, um fenômeno personificado, de modo que professores e professoras de francês parecem responder aos encantos de uma entidade envolvente e sedutora que os fascina e os inflama (... *e quando fiz letras peguei Francês-Português, sempre com mais “accent”, com mais vontade pelo francês* (Geórgia) e que faz parte de seu imaginário representacional, de suas perspectivas de mundo e das relações que mantêm com outras pessoas. Somente Simone, que fora matriculada pela mãe em um curso de francês, não exprime esse encantamento. Ela não “se entregou” imediatamente. Suas palavras sugerem que, na verdade, ela foi sendo, aos poucos, conquistada. No entanto, ainda assim, emprega uma expressão de afeto que sugere prazer gustativo (*acabei tomando gosto*).

No âmbito das representações é igualmente importante considerar as relações sociais que estabelecemos, pois as representações são construídas na interação. Nesse sentido observei que em quase todos os depoimentos, exceto no relato de João Paulo, em momentos distintos das primeiras entrevistas, os/as docentes destacam um ator social que foi responsável pelo fato de terem “se encantado” pela língua francesa e influenciado suas escolhas profissionais. O quadro que se segue proporciona uma visão geral das falas do grupo de docentes:

Alberto	<i>Meu pai, ele era francófono, meu avô por sua vez, pai dele, já estudava francês./ O francês, eu costumo dizer que é minha língua paterna porque eu aprendi com papai e eu quero muito bem. São as minhas línguas, né? o francês e o português, por isso eu escolhi Letras-Francês.</i>
Cristina	<i>Eu tive uma professora chamada Ana [...] Aí eu me apaixonei pelo francês, pela maneira que ela ensinava. Acho que eu consegui descobrir essa vocação, e o desejo, nessas aulas da professora Ana. Eu descobri que eu queria ser como ela, professora de francês.</i>
Geórgia	<i>Eu tenho uma irmã que era uma menina, que é uma senhora muito estudiosa hoje, ainda [...] E ela ia pra Aliança Francesa e me levava quando tinha as pequenas exposições de quadros... eh concertos eh... reuniões de finais de curso.</i>

Margarida	<i>Eu pequena, seis sete anos, né, muito ligada a uma tia, irmã da minha mãe, solteira, que era já professora da Universidade[...] e também na Aliança. Francesa E minha avó materna foi educada e interna Colégio Imaculada Conceição [...]Então ela falava fluentemente o francês.</i>
Mariana	<i>... eu escolhi o francês, porque eu lembro que na época a minha irmã estudava francês.</i>
Natália	<i>E foi aqui no curso de letras que eu descobri que eu queria ser professora de francês, né ? Assistindo as aulas das minhas professoras queridas.</i>
Simone	<i>Aí é uma história familiar [...] Minha mãe, como sua irmã, na época em que eram jovens estudaram francês [...] depois do Normal ela fez Faculdade de Ciências e Letras [...] e passou a ser professora de francês.</i>

Note-se que a relação que os/as docentes mantêm com os atores sociais citados é uma relação orientada, em sua maioria por laços de parentesco (o pai e o avô de Alberto; a mãe de Simone; as irmãs de Geórgia e de Mariana; a tia e a avó de Margarida), mas também pela interação no ambiente educacional (as professoras de Cristina e Natália). Tais relações são comumente construídas a partir de sentimentos como afeto e admiração, de modo a ser possível afirmar que no imaginário representacional do grupo as emoções positivas vivenciadas no âmbito familiar e no âmbito escolar são associadas à língua e à cultura francesas, contribuindo para que os/as professoras tenham o “amor”, a “paixão”, o “encantamento” de que falam.

Por outro lado, é relevante considerar que a escola e a família, instituições nas quais os/as docentes tiveram seus primeiros contatos com a língua francesa, atuam como espaços de reprodução de estruturas sociais e de transmissão de bens e práticas culturais que se transformam em capital cultural (BOURDIEU, 1989, 2007a, 2007b) que influencia suas representações e suas identidades.

6.1.2 O significado representacional da língua e da cultura francesas

Em um outro momento da entrevista perguntei aos/às docentes “como você caracteriza a cultura francesa?”. Longe de querer elaborar uma definição fechada de algo tão complexo, com essa questão bastante ampla, intentei averiguar suas representações sobre o tema, de modo que pude perceber suas diversas perspectivas. Alguns, por exemplo, ressaltaram a riqueza do patrimônio cultural francês, de um ponto de vista contemplativo. Outros salientaram a importância da cultura francesa sobre suas formações culturais e hábitos adquiridos em suas estadas naquele país, quando foram

fazer estudos de pós-graduação. Outros, que também tiveram a experiência de morar na França, contrastaram as culturas francesa e brasileira, resguardando a importância de cada uma, expressando a preocupação em não anular e/ou diminuir a cultura brasileira em relação a uma pretensa superioridade da cultura francesa. Vejamos a resposta da professora Cristina:

Cristina: Ah, eu acho apaixonante a cultura francesa né, assim. **Eu gosto... da própria história da França**, aquela parte dos reis e rainhas – embora não tenha sido muito bom para o povo – **eu gosto daqueles castelos, gosto dos museus, gosto dos filósofos, né?** Os grandes pensadores estão na França, **eu acho lindo. A literatura francesa, que é maravilhosa, né?** (Cristina)

Cláudia: Se você pudesse caracterizar com uma palavra, que palavra seria?²⁶

Cristina: A cultura francesa é... Difícil caracterizar com uma só palavra. Eu até disse uma palavra antes, né? Eu esqueci. **Apaixonante!**

Como observado nas análises precedentes, predominam nessa fala processos mentais (gostar; achar) e processos relacionais seguidos de atributo afetivo (ser maravilhosa; ser apaixonante). Os fenômenos do processo mental de afeição “gostar” são “a própria história da França”, “os castelos”, “os reis e rainhas”, “os museus”, “os filósofos”, todos esses elementos estão ligados a uma imagem de grandeza da civilização francesa que circula no mundo social e se encontram na consciência da falante, revelando que a cultura francesa se encontra arraigada em seu mundo interior, de forma afetiva.

Na oração com processo mental cognitivo (*Eu acho lindo*), bem como naquelas em que processos relacionais são seguidos de atributo (*A literatura francesa, que é maravilhosa, né?/ A cultura francesa é [...] apaixonante*), a cultura francesa é classificada a partir de características estéticas em que os atributos empregados constroem uma avaliação extremamente positiva da cultura francesa como um todo. Ela é representada como bela, e por conseguinte, desejável. Mas trata-se de um mundo maravilhoso, inatingível. A cultura francesa, como a língua francesa, habita o seu mundo interior, o mundo dos sentimentos, da paixão. A professora faz uma avaliação negativa da monarquia (*aquela parte dos reis e rainha – embora não tenha sido muito bom para o povo*), que é atenuada com o emprego do um modalizador de grau, de modo

²⁶ A professora Cristina é uma pessoa muito discreta, que fala pouco, de modo que com essa questão tentei instigá-la a se pronunciar mais sobre o tema, ao mesmo tempo em que quis ter uma espécie de confirmação sobre a forma como representa a cultura francesa. Não considere necessário colocar esta questão às/aos demais participantes.

a compor um quadro geral de valoração positiva. Em relação ao enunciado (*Os grandes pensadores estão na França*) com processo relacional circunstancial seguido de circunstância de localização, há uma pressuposição, fundamentada na ideia da França como berço da filosofia, ou ao menos, de filósofos que seriam superiores aos demais. A pressuposição é acentuada pelo modalizador “grandes”, pressupondo que há pensadores em outros lugares, no entanto, os mais representativos estão na França.

Ao ser indagada sobre a cultura francesa, a professora Mariana inicialmente ficou preocupada com a vastidão da questão e se estaria respondendo de forma adequada, como acontece com muitos entrevistados. Para caracterizar a cultura francesa, a falante faz uma aproximação com os franceses, com a sociedade francesa, que ela associa a fenômenos como objetividade, requinte, sofisticação, construindo um quadro avaliativo também positivo.

Cláudia: Como você caracteriza a cultura francesa, em geral?

Mariana: Como é que eu caracterizo a cultura francesa, em geral? Jesus ! Quando eu **penso** em cultura francesa **me vem requinte, me vem objetividade**, eu **acho** a cultura, **os franceses muito objetivos**, a maneira de pensar muito objetiva. **Me vem uma sociedade mais avançada, se comparada a nossa**, é uma pergunta muito ampla essa. Em relação à sociedade, **é uma sociedade que tem problemas diferentes dos da gente aqui no Brasil**, mas que também são, enfim, ninguém tá imune a problemas. Mas no geral, **eu vejo uma sociedade educada, de uma educação boa, de um requinte**, de, como é que eu posso falar, eu não sei se eu estou tocando na questão que seria apropriada, mas se a questão é... se pensar em sociedade francesa, **o que vem na minha cabeça seria isso, seria sofisticação, seria algo em torno desse mundo mais “favorecido”**, digamos assim.

Os processos mentais presentes nessa fala são “pensar”, “achar”, “ver”, empregado aqui no sentido de compreender, entender, e não naquele de “perceber visualmente” algo no mundo físico, e “vir”, não no sentido literal de deslocamento no mundo físico, mas no sentido estático de que uma imagem é criada em sua mente. Os fenômenos referentes a esses processos estão ligados a uma noção de cultura baseada tanto em valores elitistas (requisite, sofisticação, educação) como em uma representação da França como berço do cartesianismo (objetividade), representações muito semelhantes àquelas que circularam na sociedade brasileira ao longo do século XIX, vistas no Capítulo 3, portanto passíveis de serem consideradas como estando nela arraigadas ou “inculcadas” (FAIRCLOUGH, 2003).

O emprego do advérbio de grau “muito” (*eu acho a cultura, os franceses muito objetivos, a maneira de pensar muito objetiva*), apresentando essa objetividade como algo desejável; do advérbio de comparação de superioridade “mais” (*Me vem uma sociedade mais avançada, se comparada a nossa*); e dos atributos “educada” e “boa” (*eu vejo uma sociedade educada, de uma educação boa, de um requinte*) expressam igualmente juízos de valor, apresentando todas essas características atribuídas ao povo, à sociedade e à cultura francesa como desejáveis, positivas.

A falante usa de modalidade epistêmica. No entanto, transforma seu comprometimento com aquilo que diz à medida que se expressa. Nas primeiras orações, em que emprega processos mentais, ela faz declarações de fato. A partir do momento em que emprega processos relacionais (*é uma sociedade que tem problemas diferentes dos da gente aqui no Brasil, mas que também são, enfim, ninguém tá imune a problemas*), a professora parece refletir sobre o que diz, partindo de uma representação exclusivamente positiva, em um plano ideal, em direção ao plano da existência. Ao comparar a sociedade brasileira com a sociedade francesa, a falante reconhece que, como qualquer país, a França tem problemas, e embora considere que apesar disso é uma sociedade superior em relação à sociedade brasileira, atenua suas afirmações. Dessa forma, conclui sua resposta com declarações hipotéticas, empregando o verbo “ser” no futuro do pretérito e a expressão “digamos assim” (*o que vem na minha cabeça seria isso, seria sofisticação, seria algo em torno desse mundo mais “favorecido”, digamos assim*), conferindo um grau de comprometimento mais baixo às suas declarações.

Na fala das professoras, há uma representação de cultura francesa como superior à cultura brasileira, ligada a discursos hegemônicos que circularam sobretudo no século XIX, como vimos no Capítulo 3, associando a França a aspectos como requinte, sofisticação, grandeza e racionalismo. Diferentemente de Cristina e Mariana, um grupo de docentes põe em evidência influências da cultura francesa que contribuíram para a construção de suas identidades profissionais, como se percebe na fala de Alberto:

Cláudia: Agora a gente vai sair desse universo mais pessoal para questões mais pontuais. Como você caracteriza a cultura francesa?

Alberto: A cultura Francesa é pra mim enriquecedora na medida em que eu convivo com ela e ela me faz perceber minha própria cultura e a mim próprio de uma maneira diferente [...] Então eu acho que a cultura francesa é rica, acho que isso a gente não pode negar, não é? **É uma tradição**

fantástica em diversas dimensões, em diversos aspectos e pra mim, acho que tenho no meu próprio comportamento, na minha própria maneira de agir, algumas coisas que eu aprendi com eles. Eu vou te dar um exemplo, desde menino lá quando eu tava fazendo Aliança Francesa, eu tive professores franceses ou professores que estudaram na França e que tinham uma formação com outros professores franceses, enfim – como a professora Élide, o professor Sinclair – e desde cedinho a nossa formação, por exemplo, para a criação de textos era numa concepção bem cartesiana, fiz muitos *commentaires composés*. Então, por exemplo, na hora de compor meus textos isso influencia enormemente. [...] **pra mim é importante que não se mostre a França como um país superior ao Brasil nem que lá só há coisas boas.**

Essas orações com processos relacionais atributivos (*A cultura francesa é pra mim enriquecedora/... a cultura francesa é rica*) caracterizam a cultura francesa como desejável, positiva. No entanto, o professor tem o cuidado de enfatizar que se trata de uma opinião pessoal, de uma subjetivação (*pra mim*). Quando caracteriza a tradição francesa como “fantástica” (*É uma tradição fantástica em diversas dimensões, em diversos aspectos*), emprega os elementos circunstanciais “em diversos aspectos” e “em diversas dimensões”, que delimitam seu enunciado, deixando transparecer que a tradição francesa não é fantástica em sua totalidade. Ao final, exprime sua preocupação em não passar uma ideia de superioridade da França sobre o Brasil (*pra mim é importante que não se mostre a França como um país superior ao Brasil nem que lá só há coisas boas*). A declaração do docente é bastante significativa tanto em termos representacionais como identitários, apontando para uma vontade de marcar sua identidade como brasileiro.

Alberto dialoga com a cultura francesa, a partir da cultura brasileira, em um espaço fronteiriço (BHABHA, 2010), consciente de que o encontro das duas culturas produz algo novo (*ela me faz perceber minha própria cultura e a mim próprio de uma maneira diferente*). Sua fala traz uma representação da cultura francesa distinta daquela das duas professoras anteriormente citadas. Para ele não há uma altivez, uma supremacia que seja inerente à cultura francesa ou à França a ponto de constituírem algo desejável para todos. Note-se ainda o emprego de pronomes em primeira pessoa ao longo de sua fala, e mais especificamente no excerto *acho que tenho no meu próprio comportamento, na minha própria maneira de agir, algumas coisas que eu aprendi com eles*), apontando o tempo todo para a subjetivação, para a forma como interagiu com ela e como ela agiu sobre ele, de modo a concluir que tem em si algo dessa cultura.

O comentário da professora Margarida é semelhante ao de Alberto em alguns aspectos. Ela começa a vislumbrar a cultura francesa do ponto de vista dos

brasileiros e, em seguida, ressalta os resultados do contato que manteve com essa cultura durante estudos de pós-graduação:

Cláudia: Então, Margarida, como é que você caracteriza a cultura francesa, de um modo geral?

Margarida: Olha, a cultura francesa. Bom, se eu tomar a cultura francesa do exterior né, nós brasileiros, que ideia nós fazemos da cultura francesa, assim, **na minha vida, pessoalmente, eu acho que contribuiu muito pra minha formação pessoal, humana e profissional, intelectual, não é?** Assim, por exemplo, nesses dois anos que eu passei e que eu estudei com muita seriedade, eu, com sinceridade eu lhe digo, **“eu aprendi a estudar LÁ”**. Quer dizer, a saber ler um livro, extrair o essencial, os apontamentos, os fichamentos e tal, tal. [...] Então, assim, essa responsabilidade que você como profissional, como cidadão, como ser humano tem que ter diante, assim, no tratamento, na sociabilidade, na relação com as pessoas da sua família, com seus alunos, os seus colegas de trabalho, pelo menos, **a minha experiência foi de ver um extremo respeito, uma extrema responsabilidade com relação a isso, né?**

Aqui também há o emprego de pronomes em primeira pessoa, apontando para a subjetivação (*na minha vida; eu acho; eu aprendi; pra minha formação; a minha experiência*). A professora parece também querer destacar que a imagem que constrói não é absoluta, não é algo dado, mas uma impressão pessoal, fruto das experiências que vivenciou. Os processos mentais cognitivos (achar; aprender) projetam outros processos (*eu acho que contribuiu muito pra minha formação pessoal, humana e profissional, intelectual, não é?/ eu aprendi a estudar LÁ*), que são os fenômenos experienciados, os quais constituem o conteúdo de sua consciência²⁷. Na primeira oração, Margarida modaliza seu enunciado utilizando o advérbio de intensidade “muito” para salientar que a cultura francesa tem uma importância salutar em sua formação.

Quanto à segunda oração, esta tem teor avaliativo sugerido pelo elemento circunstancial de localização “LÁ”, sobretudo porque a falante dá ênfase ao termo. Quando escolhe esse elemento circunstancial de lugar, pressupõe que “aqui” no Brasil, não se aprendia a estudar. Essa oração pode causar estranheza, se pensarmos na qualidade do ensino superior no Brasil atualmente. Se, no entanto, pensarmos em termos do que acontecia no final dos anos 1970, época em que estudou na França,

²⁷ A projeção é uma característica geral de processos mentais cognitivos, que são capazes de criar um outro processo ou conjunto de processos como o conteúdo do pensamento (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004).

podemos vislumbrar essa diferença, sobretudo se considerarmos as restrições impostas no período da ditadura militar, como a censura e o controle em relação aos conteúdos e à formação superior como um todo.

Na última oração (*a minha experiência foi de ver um extremo respeito, uma extrema responsabilidade com relação a isso, né?*), observamos também uma avaliação positiva, em que o adjetivo “extremo” caracterizando os substantivos “respeito” e “responsabilidade” tem uma carga semântica que potencializa esses valores atribuídos à sociedade francesa, valores que a falante assimilou em sua estada naquele país, os quais parecem não fazer parte do perfil da sociedade brasileira.

Ainda no sentido de perceber a cultura francesa a partir da cultura brasileira, a professora Natália chama a atenção para as particularidades de cada uma e para a importância de se evitar estereótipos, destacando aspectos culturais franceses que considera ausentes em nosso país:

Cláudia: Como é que você caracteriza a cultura francesa me geral? Como você poderia falar sobre isso?

Natália: ... a cultura francesa tem muita coisa parecida com a nossa, mas muitas coisas muito diferentes. Então assim, eu vejo que... desde as coisas do dia-a-dia, se você não for uma pessoa aberta, né você como aprendiz da língua, que tá aprendendo uma nova cultura, se você não for uma pessoa tolerante, aí têm aqueles estereótipos, aquelas coisas que vocês, ah... francês isso, francês é assim, **eu acho que você precisa da vivência, você precisa viver no lugar, no país, pra você entender porque que as coisas são daquele jeito, né**, e eu aprendi muito a ser uma pessoa muito mais tolerante [...] Você tem que abrir a sua mente pra entender que o outro vê de outra forma, ele tem outras referências diferentes das suas. Então é assim, a cultura francesa... eu admiro muitas coisas, outras menos, né. Em relação à cultura deles, que **eu admiro, é em relação à educação, a maneira de tratar o outro, né assim, o respeito com o outro, com o colega...** quando a gente fala assim de coisas bem corriqueiras, como não chegar atrasado nos lugares, isso faz muito, assim, **desde pequenos eles são educados com essa coisa do respeito**, a maneira de dirigir faz parte também dessa cultura, você... a partir do momento que você só pensa em você, aquele egoísmo, **a gente né, quando a gente tá dirigindo, a gente não deixa ninguém passar, tudo isso é justamente porque não há aquela preocupação em respeitar o outro.** O outro também pode tá apressado. Então, tem essa coisa que eu admiro neles.

Na oração com processo mental cognitivo seguido de projeção (*eu acho que você precisa da vivência, você precisa viver no lugar, no país, pra você entender porque que as coisas são daquele jeito, né*), a falante destaca a necessidade da experiência no país estrangeiro para que estereótipos sejam evitados, empregando inicialmente modalidade subjetiva (*eu acho*) com pronome em primeira pessoa, e em

seguida modalidade objetiva (*você precisa da vivência...*) com o pronome genérico “você”, diminuindo o grau de comprometimento com o que diz.

Relativamente à primeira oração com processo mental afetivo (*eu admiro muitas coisas, outras menos, né*), a cultura francesa é avaliada, de maneira geral, positivamente, embora a falante modalize sua fala com o emprego de adjetivos e pronomes indefinidos. Na segunda oração com o verbo “admirar” (*Em relação à cultura deles, que eu admiro, é em relação à educação, a maneira de tratar o outro, né assim, o respeito com o outro, com o colega*) a avaliação afetiva é mais explícita e o seu grau de envolvimento é alto. Outro aspecto linguístico relevante é o emprego da polarização. A falante opõe “eles” e “a gente”, ao contrastar traços culturais franceses e brasileiros (*desde pequenos eles são educados com essa coisa do respeito/ a gente né [...] não há aquela preocupação em respeitar o outro*), fazendo uma avaliação positiva desse aspecto cultural francês, lamentando sua inexistência no contexto cearense/brasileiro.

Pode-se perceber uma progressão nas falas dos/das docentes, progressão que parte de uma imagem da cultura francesa associada, por exemplo, a representações de requinte e erudição até uma representação mais fundamentada em observações pessoais *in loquo*. Essa progressão relaciona-se com o aprofundamento das experiências dos/das falantes, na medida em que as duas primeiras docentes fizeram visitas um tanto superficiais (ou ao menos rápidas) à França, seguindo, sobretudo, uma programação turística. Pode-se ressaltar ainda, que a ideia de cultura veiculada nas falas das docentes está muito ligada à ideia de cultura como sinônimo de progresso de “um movimento em direção ao refinamento e à ordem” (THOMPSON, 2009, p. 167-168), um sentido muito ligado ao espírito do Iluminismo europeu.

Alberto, Margarida e Natália habitam um espaço fronteiriço (BHABHA, 2010) entre a cultura brasileira e a cultura francesa. Eles tiveram um contato mais longo e uma convivência mais incisiva com o cotidiano daquele país, o que proporcionou um hibridismo cultural. Esse contato mais prolongado lhes permitiu uma interação maior com a sociedade francesa, estabelecendo um diálogo e uma certa simbiose de alguns aspectos culturais que foram incorporados, orientando suas identidades. Os dados sugerem que a ideia de cultura veiculada por esse grupo está mais próxima de uma concepção antropológica de cultura, na medida em que está mais ligada à observação de crenças, costumes e valores de um grupo social.

6.2 Qui êtes-vous?

Quando agimos discursivamente estamos construindo representações sobre o mundo, sobre as outras pessoas, e sobre nós mesmos, ao mesmo tempo em que estamos nos constituindo como sujeitos, construindo nossas identidades (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). Muito embora não possamos separar o modo como representamos o mundo (significado representacional) e o modo como nos identificamos (significado identificacional), esta seção tem como foco principal o modo como professores e professoras de francês se vêem identitariamente por meio do discurso.

Identidades são relacionais, isto é, são construídas nas práticas sociais na interação, e são influenciadas pelos discursos (FAIRCLOUGH, 2003; BLOMMAERT, 2005). Para que uma determinada identidade seja afirmada é necessário que ela seja reconhecida por outros. Por essa razão, proponho considerar de que forma as representações que circulam no mundo social sobre a língua francesa, sobre a França, sobre os franceses, sobre docentes de francês, influenciam o modo como os/as docentes identificam a si mesmos.

6.2.1 Estilos particulares de docentes de língua francesa: o eu e o outro

A questão dos estereótipos tem a ver tanto com representação quanto com identificação de atores sociais em textos. Estereótipos podem ser compreendidos conforme sistemas de valores dentro dos quais os indivíduos caracterizam a si próprios e aos outros. “Na confusão brilhante, ruidosa do mundo exterior, pegamos o que nossa cultura já definiu para nós, e tendemos a perceber aquilo que captamos na forma estereotipada para nós por nossa cultura” (LIPPMANN, 2008, p.85). As representações e os sistemas simbólicos nos quais elas se baseiam produzem significados que ajudam as pessoas a darem sentido às suas experiências e a construírem suas identidades pessoais e coletivas (WOODWARD, 2000, p. 18).

Estereótipos são construções simbólicas distorcidas, avessas à lógica racional e resistentes à mudança social. Além de identificar categorias de pessoas, os estereótipos portam julgamentos e pressupostos (positivos ou negativos) sobre elas. Esse estranhamento e curiosidade em relação ao Outro pode ser considerado comum em

todas as sociedades. No entanto, muitas vezes gera “apreensão, podendo degenerar em medo e chegar à rejeição” (COELHO, 2010, p.98). Trata-se de uma simplificação, de uma representação falsa da realidade que reduz o Outro a um conjunto limitado de características, que “constitui um problema para a *representação* do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais” (BHABHA, 2010, p.117). Dada a sua relevância em termos representacionais e identitários, esta seção contemplará alguns aspectos ligados a estereótipos e preconceitos. O objetivo não é discutir esses conceitos, mas extrair dos dados posições, atitudes e opiniões dos/das docentes em relação aos modos de representação da alteridade.

Na primeira entrevista individual e no primeiro encontro do grupo focal, surgiram temas ligados à questão de estereótipos que circulam no Brasil em torno da França, dos franceses, e até dos nordestinos, como também, estereótipos que circulam na França em torno do Brasil e dos brasileiros. Esses temas não estavam previamente delimitados (como exposto no Capítulo 5), pois ao formular os guias de tópicos das entrevistas não havia me ocorrido que tais questões fizessem parte das preocupações dos/das docentes. A professora Simone, por exemplo, ao falar de cultura francesa, toca na questão de certos clichês sobre os franceses que ela tenta dissipar em sala de aula para que seus estudantes revejam essas crenças.

Simone: Você olha, seu olhar é de onde você parte. A cultura tá lá do outro lado. Então você fazer essa ponte como professor, sem cair em estereótipos, sem cair em racismo, sem cair em xenofobia, SEM PERMITIR que isso se crie em sala de aula. “Professora, eu ouvi dizer que francês não toma banho”. [risos] **Aí como é que você trabalha com esse clichê ? Como é que você mostra essa realidade, sem permitir que... Um dos trabalhos do educador é de fato, dizer que um clichê é um clichê. Que uma representação é a maneira mais simples e banal de ver as coisas. Que há outras maneiras de ver, né?** Então, quando você adentra o campo da cultura, então sempre surgem as famosas representações. De educação: “Francês é mal-educado?” De comparação do SEU ponto de vista com o ponto de vista do OUTRO. Ou de coisas que foram... “Ah um primo meu foi pra lá e detestou”, ou “Os metrô são imundos”. **Então são coisas que você, de uma forma ou de outra tem que trabalhar com eles.**

A docente utiliza modalidade epistêmica e formula seu enunciado de forma interrogativa (*Aí como é que você trabalha com esse clichê ? Como é que você mostra essa realidade, sem permitir que....*). No entanto, destaque-se que se trata de uma pergunta retórica, pois em seguida apresenta resposta à sua indagação. Ela utiliza o pronome de generalização “você” (Ator), não como uma atenuação de seu

comprometimento, mas representando a categoria de professores/professoras de francês, atribuindo a todo esse grupo de profissionais a responsabilidade de tratar do assunto, de agir sobre o mundo físico (ação representada pelos processos materiais de teor abstrato “trabalhar” e “mostrar”) transformando “esse clichê” e “essa realidade” (Metas).

Simone é enfática ao afirmar que cabe ao educador ou educadora a tarefa de apontar a existência de clichês e as alternativas a essas imagens distorcidas (*Um dos trabalhos do educador é de fato, dizer que um clichê é um clichê. Que uma representação é a maneira mais simples e banal de ver as coisas. Que há outras maneiras de ver, né?*). Note-se o tom notadamente prescritivo da modalidade deôntica que se mantém na sua última oração por meio do verbo de processo relacional (*Então são coisas que você, de uma forma ou de outra tem que trabalhar com eles*), ressaltando a obrigação dos/das docentes de língua francesa em dissipar ideias estereotipadas e discriminatórias em torno dos franceses.

Também na primeira entrevista individual, Alberto comenta ter apreciado, durante sua estada para estudos de pós-graduação, a cordialidade dos franceses. Achei necessário aprofundar a declaração do professor, pois esse não é um traço comportamental normalmente atribuído aos franceses. São comuns os relatos de pessoas que retornam de viagens à França bastante decepcionadas com a suposta “rispidez” dos franceses. Os franceses são, normalmente, descritos como “briguentos, coléricos, irritadiços e mal-humorados” (COELHO, 2010, p.134). Levando em conta esse clichê, e estando plenamente de acordo com a opinião da professora Simone que é dever do educador clarear essas representações obscuras, instiguei Alberto a falar sobre o assunto:

Cláudia: Você falou nessa cordialidade. Você acha que é a imagem que as pessoas têm dos franceses?

Alberto: Não. Não, é não! Mas eu acho que é injusto isso aí também. **Olhe, é verdade que, se a gente falar dos parisienses, em sua maioria, muitas vezes... Eles que são muito famosos por receberem mal, por serem ríspidos. Eu não vivi essa experiência, não. Sou sincero em lhe dizer [...]** Agora, diga-se de passagem, eu acho que a maioria das pessoas que vão pra França, vão pra Paris cumprir aquele roteiro turístico habitual e aí talvez tenham experiências ruins por causa também do choque cultural. **Aqui, pelo menos no Ceará, não é habitual as pessoas fazerem fila. Não é habitual a gente se cumprimentar quando entra no elevador. Não é habitual a gente pedir licença, nem a gente agradecer. Com todo respeito pelo meu povo, que eu amo, eu acho que isso é muito ruim.** O que que custa você chegar num ambiente e cumprimentar as pessoas? Você vai passar e pedir licença em vez de dar aquele “empurrãozin” que a gente faz: “Ó o mei”, e aí quando isso entra em contato com o francês causa um estupor.

Há muitas orações para serem analisadas na resposta do professor, pois apresentam reflexões relevantes sobre representação e identidades. Primeiramente, Alberto chama a atenção para o perigo da generalização, em que se apreende Paris, pela França inteira. Vimos no Capítulo 3 como a “cidade luz” tornou-se paradigma da modernidade no Século XIX, habitando o imaginário coletivo ocidental como imagem viva da França. Assim, o professor aponta o fato de uma característica que seria mais condizente com o comportamento parisiense ser considerada como um traço comportamental de todos os franceses (*Olhe, é verdade que, se a gente falar dos parisienses, em sua maioria, muitas vezes... Eles que são muito famosos por receberem mal, por serem ríspidos*). O docente tem muito cuidado ao abordar o tema. Por essa razão, abundam modalizadores (“se”; “em sua maioria”; “muitas vezes”), pois tem consciência da delicadeza do assunto e do risco de se construir uma representação simplificada e incorreta, com a qual ele não está de acordo, uma vez que sua experiência pessoal contradiz o senso comum (*Eu não vivi essa experiência, não. Sou sincero em lhe dizer*).

Em segundo lugar, Alberto põe em contraste as diferenças culturais naturais que possam existir entre o Ceará e a França, diferenças mal compreendidas que podem estar no âmago das experiências negativas vivenciadas pelos viajantes e da consequente imagem de “rispidez” dos franceses. Por se tratar de assunto bastante delicado, a fala do docente é construída com acentuada modalização (*Aqui, pelo menos no Ceará, não é habitual as pessoas fazerem fila. Não é habitual a gente se cumprimentar quando entra no elevador. Não é habitual a gente pedir licença, nem a gente agradecer*). O falante emprega o circunstancial de localização “aqui”, que se refere ao Brasil, seguido de modalizador “pelo menos no Ceará”, tendo o cuidado de restringir seu enunciado a aspectos culturais locais.

Ao empregar o adjetivo modal de frequência “habitual”, seguindo o processo relacional na forma negativa construído na terceira pessoa (*não é habitual*), o falante se posiciona com distância em relação ao que irá dizer, isto é, que o cearense não faz fila, não cumprimenta as pessoas ao chegar ou ao partir de um determinado local, e não tem o hábito de agradecer, aspectos que contrastam com os códigos de polidez da sociedade francesa, causando *as experiências ruins e o choque cultural* de que fala. Uma vez tendo exposto os aspectos gerais da questão, Alberto se posiciona claramente sobre o assunto com modalidade subjetiva explícita, marcada pelo processo mental de cognição na primeira pessoa (*Com todo respeito pelo meu povo, que eu amo,*

eu acho que isso é muito ruim). O docente faz uma avaliação negativa em relação à (falta de) polidez do povo cearense, quando emprega o atributo “ruim”, cujo sentido é acentuado pelo modalizador de grau “muito”. Enfim, fica implícito que, em sua opinião, a imagem de rispidez dos franceses seria uma representação construída a partir da interação, de um embate ou uma inadequação entre os códigos de sociabilidade franceses e cearenses, isto é, uma recusa da diferença do Outro.

No âmbito das discussões coletivas, no primeiro encontro do Grupo Focal, cujos temas giraram em torno da cultura francesa e da identidade do(a) professor(a) de francês, surgiram outras discussões envolvendo estereótipos. A professora Cristina foi a primeira a tocar na questão das representações da França como um país desenvolvido, em que problemas sociais não existem. Ela relata sua surpresa, quando em sua primeira viagem ao país, deparou com pessoas em situação de rua.

Cristina: ...Eu me lembrei de uma coisa assim que **eu achava que não tinha na França quando eu fui. Porque você idealiza, né? “A França é o país do luxo, é realmente do primeiro mundo, ninguém precisa de nada”**. E uma coisa que me chocou foi que numa das praças lá, tinha uma senhora, que ela tava com uma, tipo assim, uma plaquinha pendurada aqui no pescoço dizendo que ela não tinha casa, não tinha ... sabe? Aí eu fiquei **“Pôxa, isso aqui existe aqui também!”**

Cristina é consciente de que tinha uma imagem idealizada da França, cujas representações associam o país, sobretudo, ao luxo, ao desenvolvimento, a uma sociedade abastada. Vimos no Capítulo 3, como o Barão de Haussmann, no século XIX, projetou a capital francesa realizando reformas que visaram uma “higienização social” que afastou as camadas populares para a periferia da cidade, de modo a construir a ideia de riqueza e prosperidade parisiense, que se choca com a realidade presenciada pela docente, que se mostra bastante surpresa (*Pôxa, isso aqui existe aqui também!*).

Em conformidade com Gaskell (2013), apesar de experiências individuais parecerem únicas, as representações dessas experiências resultam de processos sociais. Isto é, são construídas coletivamente, de modo que representações são, em parte, compartilhadas. Pedi, então, que o grupo comentasse as possíveis fontes da idealização da qual Cristina falou, uma vez que ela se trata de uma imagem construída socialmente (*A França é o país do luxo, é realmente do primeiro mundo, ninguém precisa de nada*).

Cláudia: A que vocês atribuem essa imagem?

Geórgia: Eu acho que **àqueles que chegam. Quem chega valoriza**. E às vezes, muitas vezes... **É lindo!**

Simone: O nosso material didático! **O nosso material didático é super clichê!**

Geórgia: É super clichê!

Simone: **Nosso material didático é *Candide*.** Tá tudo muito bem. É o melhor dos países. **Então a gente estuda e aprende e ensina... É muito pasteurizado.**

O primeiro ponto, levantado por Geórgia, é a questão das representações construídas com base nos relatos de viajantes que visitam a França e, ao retornarem, fazem uma apreciação sempre positiva (*É lindo!*). Para Simone, essas representações são construídas por meio do material didático. A professora emprega por três vezes o verbo de processo relacional “ser”, seguido de atributo, caracterizando o material didático de ensino de francês como “super clichê”, “*Candide*” e “*pasteurizado*”. Empregando esses termos, e, em especial o termo “*Candide*”, em alusão ao consagrado conto filosófico de Voltaire, *Cândido, ou O Otimismo*, publicado em 1759, no qual o protagonista vive em um mundo edênico (*tout va bien dans les meilleurs des mondes*), Simone faz uma apreciação negativa dos manuais e outros instrumentos de ensino de línguas, os quais apresentam uma visão idealizada da França. A professora toca na questão ideológica do ensino (*Então a gente estuda e aprende e ensina...*) sugerindo que a escola acaba funcionando como um instrumento de integração cultural (BOURDIEU, 2007), capaz de inculcar certas representações que se configuram como “bens simbólicos” formadores de um capital cultural que passa a ser reproduzido pelos professores e assimilado por seus alunos.

Os comentários de Alberto e de Margarida também apontam para sistemas simbólicos que atribuem valor social aos diferentes povos e suas línguas compondo representações estereotipadas sobre eles/elas:

Alberto: **Mas eu acho que tem a ver também com a relação da gente com a gente mesmo. Com a nossa cultura, com a nossa... com o nosso povo. Com a maneira como a gente se vê.** Eh... eu tenho amigos e parentes baianos, na Bahia, em Salvador [...] Não tem como o nosso baiano. Então, eu acho que quando você tem esse... essa autoestima... **essa coisa meio assim de ficar olhando pro Outro de baixo pra cima, eu acho que isso favorece que se instale essa admiração extraordinária que tem sobre outros países como a Suíça, no nosso caso os Estados Unidos e tal. Até a língua, eu vejo até dizer isso da língua. “Mas essa é uma língua muito mais bonita”. Claro que pra gente é lindíssima mesmo. A gente acha... eu acho o francês muito mais bonito que o inglês, por exemplo. Mas eu sei que isso é um afeto.** Na verdade, uma língua não pode mais do que outra... todas as literaturas são igualmente importantes...

Margarida: Uma vez um aluno me disse “Professora, a gente dizer que ama outro em francês... eu te amo... Ah, Je t’aime ... é outra coisa !

[Risos e comentários incompreensíveis]

A fala de Alberto traz dois temas de reflexão em relação às representações nas quais a França e a língua francesa são associadas a imagens exclusivamente positivas. Primeiro, o professor pondera a forma como nós, brasileiros, nos vemos (*essa coisa meio assim de ficar olhando pro Outro de baixo pra cima, eu acho que isso favorece que se instale essa admiração extraordinária que tem sobre outros países*), ou seja, normalmente já nos colocamos em um patamar inferior, supervalorizando o europeu, em detrimento de nosso próprio valor, atitude que tem sua origem ligada à nossa história colonial e imperial (ARAÚJO, 1997). No caso da França, especificamente, as representações estereotipadas mais comuns são aquelas que a caracterizam como um país desenvolvido, rico culturalmente, país da moda, das artes, da cultura em geral (MOREIRA, 2006). Obviamente, esse tipo de representação não é exclusiva à França. Países da Europa Ocidental, de forma geral, e, notadamente Inglaterra, Espanha, Alemanha, França e Portugal, disseminaram esses discursos como forma de legitimar as relações de dominação colonial. Quijano (2009) chama a atenção para o fato de a Europa ter concentrado sob sua hegemonia, o controle do conhecimento, da cultura e, de uma forma ampla, da subjetividade, na medida em que reforçou as relações de superioridade/inferioridade entre colonizadores e colonizados.

O segundo tópico levantado por Alberto diz respeito à questão do valor social da língua francesa (*Até a língua, eu vejo até dizer isso da língua. “Mas essa é uma língua muito mais bonita”*), muitas vezes considerada mais bonita que as demais, como já foi mencionado, pelo fato das articulações de seu sistema fonético construírem sons delicados. O relato de Margarida sobre o comentário de um aluno (*Professora, a gente dizer que ama outro em francês... eu te amo... Ah, Je t’aime ... é outra coisa!*) corrobora essa ideia de apreciação positiva generalizada da língua francesa, objeto estético valorizado pela sociedade, que no inconsciente coletivo é vista como uma língua bela, charmosa, sedutora, poética (MOREIRA, 2006). Sobre esse ponto cabe sublinhar a postura de Alberto (*... eu acho o francês muito mais bonito que o inglês, por exemplo. Mas eu sei que isso é um afeto. Na verdade, uma língua não pode mais do que outra*), que apresenta uma opinião muito consciente e demonstra muito respeito por todas as línguas.

Na sequência das discussões, os estereótipos que circulam na França sobre o povo brasileiro também foram foco de atenção dos/das docentes, que contaram, com muito bom humor, alguns episódios nos quais foram alvos de curiosidade, por não corresponderem ao estereótipo físico e comportamental normalmente atribuído ao povo brasileiro, como na intervenção de Simone.

Simone: Eu estive... quando eu estudava em Dijon, eu saí com duas brasileiras: uma paraibana e outra do interior de São Paulo. Três sotaques. Três sotaques diferentes, três aparências diferentes. E a gente tava numa feira, quando finalmente alguém disse: **“Ah, vocês são brasileiras?”** E a gente disse que sim, né? Aí uma disse **“Ah, mais pas de vraies brésiliennes!”**. [Ah, mas não verdadeiras brasileiras!]

[Risos]

Simone: Era pra gente... sei lá... morena, dançar samba... eu sei que pareceu assim, uma grande decepção.

O episódio narrado mostra como os franceses (ou estrangeiros em geral) desconhecem a variedade cultural e étnica que forma o povo brasileiro, associando o Brasil e as mulheres brasileiras a uma imagem tradicionalmente veiculada no cenário internacional como a terra do samba, da sensualidade, das mulatas sorridentes e desnudas no carnaval. A conversa acabou convergindo para os estereótipos que circulam no Brasil sobre o povo nordestino. Simone fala sobre a desinformação, que na maioria das vezes está no centro dessas representações, e conta sobre um professor do interior do Paraná, que há dez anos veio fazer estudos em Fortaleza deixando seus pais bastante preocupados por acharem que não havia água encanada na capital cearense. A professora Mariana narra, então, a seguinte experiência pessoal:

Mariana: Uma tia minha mora em São Paulo e eu liguei pra ela, minha mãe queria falar com ela. E **foi a primeira vez que eu me toquei dessa certa “diferença”**, porque eu tinha, sei lá, quatorze, treze anos, na época, e aí eu disse “Por favor, eu queria falar com a Sandra”. “Só um minutinho”. Aí ele foi chamar a minha tia Sandra. “Oh Sandra, telefone”. E ela: “Quem é?”. **“É uma PARAÍBA aqui querendo falar contigo”**.

[Gargalhadas eufóricas do grupo]

João Paulo: Que é isso!

Mariana: Eu só disse **“Eu queria falar com a Sandra”**. E ele foi capaz de me definir, mais ou menos, qual é a minha origem.

Cláudia: E eles dizem é “do Norte”.

Mariana: Do Norte ou Paraíba.

Geórgia: Baiano, também.

A anedota de Mariana e os curtos comentários que se seguem sugerem o preconceito que muitos nordestinos sofrem em São Paulo e em outras cidades das Regiões Sudeste e do Sul do Brasil. O rapaz que atende ao telefone não informa a Sandra que tem “alguém”, “uma pessoa” ou “uma moça” querendo falar com ela, mas “uma Paraíba”, termo com uma carga semântica negativa, que constrói uma representação estigmatizada dos nordestinos, em um caso típico de violência da linguagem.

Silva e Alencar (2013, p. 136-137), em um trabalho que enfoca a análise de textos em que são proferidos insultos contra os nordestinos, por ocasião da eleição da Presidente Dilma Roussef, definem como violentos, “os usos linguísticos que, ao posicionarem o outro – especialmente aquele que representa a raça, o gênero, a sexualidade e o território que não se quer habitar – num lugar vulnerável, acabam por *insultar, injuriar* ou *violar* a sua condição”. O pesquisador e a pesquisadora salientam que ao sofrer esse tipo de violência, o grupo social ou o indivíduo específico alvo da violência, sofre uma desorientação, uma perda de contexto. É exatamente essa sensação que as palavras iniciais de Mariana revelam (*E foi a primeira vez que eu me toquei dessa certa “diferença”, porque eu tinha, sei lá, quatorze, treze anos, na época*).

A preocupação dos/das docentes em abordar espontaneamente estereótipos acerca do povo francês, da França, da língua francesa, dos brasileiros e nordestinos indica uma preocupação com a construção do Outro. Os/as profissionais têm o cuidado de não se tornarem agentes de propagação de representações redutoras, revelando um traço de suas identidades. Eles/elas demonstram estar conscientes do perigo de se disseminarem representações hegemônicas, em uma atitude aberta e responsável que procura dar importância às diversas línguas e culturas. O grupo mostra ter consciência da desinformação que causa o estereótipo e reconhece o lado cômico das situações relatadas, sem demonstrar rancor ou qualquer tipo de trauma, indicando que estão muito bem consigo mesmos e com suas identidades sociais, tópico que será melhor discutido na seção seguinte.

6.2.2 O significado identificacional de ser professor(a) de francês

Quando perguntei, na primeira entrevista individual, “o que significa, na sua opinião, ser um(a) professor(a) de francês?”, o emprego de termos ligados à

afetividade se repetiu, como havia ocorrido anteriormente (ver Seção 6.1.1). Seis entre oito docentes construíram orações em que predominam processos mentais de afeição e processos relacionais seguidos de atributo, apontando, em termos do Sistema de Avaliatividade (MARTIN & WHRITE, 2005; ver Capítulo 2), para uma atitude construída em termos de afeto, como na resposta de Alberto:

Cláudia: Bom, o que significa pra você ser um professor de francês?

Alberto: Risos. Ah, significa ter uma pequena oportunidade de dar uma contribuição que pode não ter um grande alcance, mas que é bem sincera, é de coração. Pra mim ser professor de francês **significa ter a chance maravilhosa** de compartilhar com outras pessoas **esse prazer, esse encantamento** que eu **sinto** com as línguas, mas muito especialmente **com a língua francesa e com a língua portuguesa, né?** [...] Nossa, **é muito prazeroso, é muito gostoso** formar.

O professor responde empregando verbos de processos relacionais (*significar; ter; compartilhar; ser*) e processo mental afetivo (*sentir*), cujos participantes, representados por nomes ou adjetivos (*a chance maravilhosa; esse prazer, esse encantamento; muito prazeroso; muito gostoso*) constroem um posicionamento de afeto de caráter positivo. Por meio dos referidos termos, o docente constrói, no todo de sua fala, uma avaliação fundamentada no seu envolvimento emocional com a identidade de “ser um professor de francês”. Sua posição é autoral (*Pra mim*) e ele demonstra estar muito satisfeito com sua profissão, com a oportunidade de poder trabalhar na área do ensino de LE, e, com a formação de professores de língua. Note-se ainda que Alberto tem o cuidado de pôr a língua francesa no mesmo patamar da língua portuguesa, indicando igualdade entre as duas línguas para não passar ideia de superioridade de uma sobre a outra, e apontando para um estilo particular de docentes, que se repetiu ao longo das entrevistas, voltado para o multilinguismo e multiculturalismo.

A professora Cristina compartilha a satisfação de ser professora de francês e também salienta o trabalho de formação de professores. Ela emprega os verbos de processo relacional “ser”, “ter” e “identificar” e os verbos de processo mental “amar”, “gostar”, “achar” e “sentir”:

Cláudia: O que significa pra você ser uma professora de francês?

Cristina: Ser uma professora de francês é a realização de um sonho, é fazer algo assim que eu amo, que eu gosto. Não faria outra coisa além

disso, embora eu tenha outra paixão que seja a música também, né, eu gosto muito de música, mas... **E tenho também a oportunidade de formar outras pessoas também que têm esse desejo de ensinar francês porque gostam, né? Porque se identificam com a língua né, acham bonita, se sentem atraídos pela língua. Então é fazer algo que eu gosto e também poder ajudar outras pessoas, né, poder ensinar, poder trocar conhecimentos com outras pessoas que querem aprender, entendeu?**

Cristina assume a posição autoral (*eu amo*), apresentando inicialmente o caráter pessoal afetivo de seu envolvimento com a profissão. Para ela, professores de francês são pessoas que “gostam da língua e se sentem atraídos por ela”, pessoas que “têm o desejo de ensinar francês”. É sobre essa base representacional que a docente constrói seu sentido de identidade social do(a) professor(a) de francês, deixando implícito que essa categoria escolhe a profissão fundamentada na afetividade, na empatia pela língua francesa, o que proporciona satisfação de trabalhar nesse domínio profissional.

Para João Paulo, ser um professor de francês é algo importantíssimo por aliar, de um lado, a relevância de ser professor, e de outro, a oportunidade de trabalhar com a língua francesa, à qual ele atribui um grande valor social:

Cláudia: Pra você o que significa ser um professor de francês?

João Paulo: [Significa] Muito. Olha, tem duas áreas. Tem uma área pessoal que é o fato, como **eu gosto muito de ensinar**, primeiro o fato pessoal de ser professor. **É extremamente importante** poder transmitir para o aluno, saber que, ensinar o aluno a estudar, ensinar o aluno a aprender, a ser um facilitador. Ele chegar sem conhecer nada e sair com um grande conhecimento, gostando da língua. Isso é importante. E o do francês é uma junção importantíssima porque **é uma língua musical, é uma língua sensual, é uma língua cultural, na sua essência. Ser professor de francês pra mim é tudo porque é uma alegria dupla.**

O docente faz uma avaliação bastante positiva do professor de francês, demonstrando sua satisfação pessoal com a profissão. Seu posicionamento é marcado por modalizadores de grau (*eu gosto muito de ensinar/é extremamente importante*). Os atributos que emprega para caracterizar a língua francesa (*sensual; musical; cultural*) estão ancorados em representações que fazem alusão à beleza e sonoridade do sistema fonológico dessa língua e à sua riqueza cultural, características que considera próprias à ela, na medida em que emprega o elemento circunstancial “na sua essência”. É possível afirmar que, para ele, a identidade social de docentes de francês é também construída sobre essas representações, de modo que aos/às profissionais da área são associadas as

características atribuídas à língua francesa, de modo que professores de francês estariam associados a valores apreciados pela sociedade.

Na resposta da professora Margarida, vê-se que o fato de ser uma professora de francês é algo inerente ao próprio curso de sua vida, ligado à sua própria existência como indivíduo. Ela relembra que iniciou muito cedo seu contato com a língua, no seio familiar, tendo feito muitos cursos e começado sua vida profissional muito antes de ser professora universitária, estando na profissão há mais de trinta anos:

Cláudia: O que significa pra você ser uma professora de francês?

Margarida: Significa, meu Deus, **significa viver a minha própria vida** porque eu disse em outra oportunidade da entrevista, eu muito cedo descobri essa... **eu tive esse encantamento por francês desde menina**, então comecei a estudar com doze anos. Com dezessete, dezoito, terminei tudo que era possível fazer na Aliança Francesa, fiz vestibular pra Letras e me profissionalizei de uma certa forma ainda estudante porque eu dava muito aula particular e me formei [...] Então, quer dizer, com 28 anos eu entrei na Universidade. Tou com 58, não é? Então são trinta anos de trabalho ligado ao francês. **Então significa muito assim, a minha própria vida. Uma coisa que eu sempre fiz com gosto, com alegria. [...] Significa preparar jovens pra serem futuros profissionais de letras. Significa difundir a língua, a cultura francesa na minha cidade. Uma coisa que eu sempre fiz com muito gosto. Com muito amor mesmo.**

A docente repete aquilo que afirmara anteriormente, isto é, que teve “esse encantamento por francês desde menina”. A principal forma de identificação que apresenta sobre o professor de francês é aquele que associa como difusora da língua e da cultura francesa na sua cidade. Margarida é porta voz de uma geração em que língua e cultura francesas caminham lado a lado, como foi visto no Capítulo3, de uma época em que o governo francês tinha políticas culturais que difundiam a francofilia pelo mundo (RIVAS, 2005), promovendo intercâmbios e proporcionando estágios de formação para professores de francês, enfim, de um período em que a difusão da cultura francesa passava pela difusão da língua francesa (CALVET, 2007).

A atitude da docente em relação à profissão é marcada por um posicionamento de afeto que se traduz pelos elementos circunstanciais que acompanham o processo material “fazer” em duas orações (*Uma coisa que eu sempre fiz com gosto, com alegria/ Uma coisa que eu sempre fiz com muito gosto. Com muito amor mesmo). O registro dos sentimentos envolvidos é ainda intensificado pelos circunstâncias de extensão “sempre”, e de grau “muito”, e pelo modalizador “mesmo”, apontando para*

um alto grau de envolvimento da falante com a sua profissão e a satisfação que esta lhe proporciona (HODGE & KRESS, 1988).

A posição de Mariana é semelhante à de Margarida e demais docentes. No entanto, diferentemente de Alberto, Margarida e Cristina, que têm uma ligação com a língua francesa consolidada entre a infância e a adolescência, de forma que descobriram cedo suas vocações, Mariana não planejou entrar na profissão (*nunca sonhei ser professora de francês*). Para ela, foi obra do destino.

Cláudia: O que significa pra você ser uma professora de francês?

Mariana: Pra mim **significa satisfação** porque **eu gosto do que eu faço**, realmente, como eu falei antes, **o francês foi mais uma questão de destino pra mim**, porque eu nunca optei nem estudar francês e nem tampouco ser, **nunca sonhei ser professora de francês**. Então, o fato de, de eu me inscrever num curso de inglês e não ter vaga pra mim e escolher francês, isso pra mim foi muito importante, de fato que **eu me apaixonei pela língua, me apaixonei pelo curso que eu fiz na faculdade e sou apaixonada pela minha profissão**. Então, tudo que eu, o que eu faço hoje em dia no que diz respeito à melhoria de profissão, investimento em profissão, tudo é em prol da língua francesa e em prol daquilo eu gosto de fazer, que eu descobri que eu gosto de fazer. **Realmente o que significa a língua francesa pra mim é satisfação, satisfação tanto pessoal quanto profissional, me sinto muito feliz.**

A opinião de Mariana sobre o que é ser uma professora de francês é marcada por uma posição muito clara desde o início de sua fala (*Pra mim significa satisfação*). Sua avaliação é construída de forma autoral, e indica que a professora está envolvida emocionalmente de forma positiva com a situação em questão. O emprego dos verbos de processos mentais afetivos “gostar” (*eu gosto do que eu faço*), e “se apaixonar” (*eu me apaixonei pela língua, me apaixonei pelo curso que eu fiz na faculdade e sou apaixonada pela minha profissão*), como também do verbo de processo mental de percepção “sentir” (*me sinto muito feliz*) reforçam esse sentido, ainda acrescido com o emprego do circunstancial de grau “muito”. Os sentidos criados a partir das escolhas lexicais realizadas por Mariana apontam para uma plena realização no que diz respeito à busca de objetivos da professora. Ela conclui sua resposta ressaltando que essa satisfação é “tanto pessoal quanto profissional”.

A professora Geórgia se diferencia de seus/suas demais colegas, primeiro porque não faz uma apreciação positiva em relação à sua categoria profissional. Além disso, a docente não constrói uma identificação estritamente ligada ao fenômeno “ser professor(a) de francês”. Sobretudo, identifica-se como professora, de modo mais

amplo, isto é, uma profissional que forma, que almeja o aprendizado e a progressão do aluno:

Cláudia: O que significa pra você ser um professor ou uma professora de francês?

Geórgia: **Eu vou me identificar com o professor formador mesmo.** O professor que quer que o aluno aprenda, que ele progrida. **E eu vou deixar de lado que eu sou uma professora que é desvalorizada no país, não é?** Então no país inteiro, quando você chega e você diz que você é médico, né, você é doutora. Mas um professor de linguística, das humanas, das ciências sociais, mesmo que ele seja doutor, **difícilmente ele é chamado de doutor.** Às vezes com muito favor, nos cantos que a gente mora e em outros setores, me chamam de professora, mas **o professor, ele não tem mesmo o valor das outras classes que são chamados de doutor sem ter doutorado. Muito engenheiro não tem doutorado, muito médico não tem doutorado, é isso aí, tá entendendo?**

A falante emprega modalidade epistêmica e usa de ironia para criticar a desvalorização de sua classe profissional no Brasil (*E eu vou deixar de lado que eu sou uma professora que é desvalorizada no país, não é?*). Ela faz um contraponto entre o valor social de professores e o valor social de outras categorias (como os médicos e os engenheiros), citando algo que é fato nas práticas sociais, em nosso país, isto é, estes profissionais são chamados de doutores sem que precisem ter um diploma de doutoramento, enquanto professores que tem esse título não tem o mesmo reconhecimento (*difícilmente ele é chamado de doutor*).

Note-se que a falante passa a empregar modalidade objetiva (*o professor, ele não tem mesmo o valor das outras classes que são chamados de doutor sem ter doutorado*), utilizando um pronome de terceira pessoa do singular, o que constrói um sentido de distanciamento. Se na primeira oração empregara a primeira pessoa do singular, se identificando com “o professor formador”, agora Geórgia reluta em se auto identificar como alguém que não tem prestígio social. A fala da professora pode ser interpretada como um lamento, mas também como um protesto sutil, uma resistência implícita às práticas sociais que legitimam o desprestígio da classe docente no Brasil (PACHÊCO, 2006).

Como Geórgia não tinha delineado uma resposta direcionada à pergunta que lhe havia feito, insisti para que caracterizasse especificamente a categoria professores de francês. Ela então destaca o pouco interesse dos estudantes pelo curso de Letras Francês, relacionando essa situação com a desvalorização social da língua

francesa perante a valorização dos idiomas inglês e espanhol no cenário mundial e seus efeitos intrínsecos sobre docentes de francês :

Cláudia: Você falou no professor de uma forma geral, e o professor de francês?

Geórgia: **O professor de francês, eu tenho a impressão que ele vai se sentir na eterna angústia, de fazer uma formação daquilo que não vai ser utilizado.** Isso aí é empírico, é surreal, é tudo que você quiser. **Atualmente eu tô me sentindo assim, principalmente porque ultimamente cada vez mais o número de alunos em classe tá diminuindo,** antes você dava turma de vinte alunos, de quinze. E agora os professores se acham vitoriosos quando ele tem dez alunos em sala de aula. **E a diminuição do número de alunos eu tenho certeza que ela se atribui primeiro, o primeiro fator predominante é o valor do francês, o valor da língua francesa no mundo [...] o que predomina, é um fato, não tem pra onde correr, é o inglês. Aqui na América do Sul, o espanhol por causa do MERCOSUL, por causa dessa união que tá havendo dos países sul-americanos, não é? E o francês ele vai perdendo, perdendo terreno [...] aí isso dá desânimo, dá desânimo.**

A resposta de Geórgia tem um sentido negativo (*O professor de francês, eu tenho a impressão que ele vai se sentir na eterna angústia de fazer uma formação daquilo que não vai ser utilizado*) e totalmente diferente daquele observado nas primeiras declarações da professora, analisadas na Seção 6.1.1, quando relembrou o surgimento de seu interesse pelo francês, declarando ter-se apaixonado sobremaneira pela língua francesa na adolescência, a ponto de decidir fazer o Curso de Letras Francês. Passados mais de vinte anos, a docente não demonstra o mesmo entusiasmo.

As circunstâncias e os fenômenos que acompanham os processos por ela empregados (a exemplo de “na eterna angústia”; “diminuindo”, ou “desânimo”) constroem justamente um sentido contrário, apontando para certa apatia e desencanto em relação à profissão. A própria Geórgia parece compreender essa mudança (*Atualmente eu tô me sentindo assim*) ao empregar o elemento circunstancial “atualmente”, indicando que é uma situação pontual. Ela explica que a razão de seu desencanto é a diminuição do número de estudantes em classe em consequência da valorização do inglês e do espanhol, antecipando as discussões que estarão em pauta na segunda etapa de entrevistas individuais, em que o foco recai sobre questões em torno da globalização e suas consequências sobre o estatuto das línguas e sobre as identidades dos docentes. Assim, quando pensa sobre o significado de ser um professor de francês, Geórgia traça um paralelo com o contexto sócio econômico atual. Fica implícito que a docente se sente impotente perante a “perda de terreno” da língua francesa, de modo a concluir sua fala com a declaração “isso aí dá desânimo”.

Os depoimentos analisados sugerem que a identidade social de professores e professoras de francês é, em parte, construída segundo certas representações sobre a língua e sobre a cultura francesa, de modo que propriedades que estão a elas relacionadas, acabam por ser associadas a esses profissionais. O valor do professor de francês é relacionado ao valor social da língua francesa e ao valor do patrimônio cultural que ela representa, proporcionando satisfação pessoal e profissional para cinco entre os/as seis docentes citados/citadas. Geórgia, a única docente que mostra insatisfação, também associa o valor do professor de francês ao valor social da língua francesa. A diferença é que ela faz essa associação com o valor atual da língua francesa, que tem perdido prestígio à medida que a língua inglesa e a língua espanhola ganham destaque no cenário global.

Como está especificado no Capítulo 5 (Metodologia), as perguntas feitas ao grupo na primeira etapa da geração de dados não tinham como foco a discussão das mudanças provocadas pelos processos de globalização. No entanto, a consideração da professora Geórgia antecipa o debate sobre os possíveis efeitos da atual realidade econômica sobre as representações e as identidades de docentes de língua francesa. A abordagem voluntária desse tema foi-se repetindo no decorrer das entrevistas, de forma implícita ou explícita, à medida que os/as docentes refletiam sobre o significado de ser um/uma professor(a) de francês, relacionando suas realidades profissionais ao contexto econômico atual. A pergunta do tópico guia que desencadeou essa reflexão foi “o que as pessoas costumam pensar em relação à profissão de professor(a) de francês?”.

João Paulo não faz alusão à globalização para explicar a situação do francês no Ceará ou para justificar a visão que as pessoas têm da profissão, mas sua resposta põe em evidência uma situação bastante peculiar ao Ceará, estado no qual a língua francesa foi retirada do programa curricular de ensino de línguas estrangeiras, na década de 1980, durante o governo neoliberal de Tasso Jereissati, em conformidade com o Capítulo 3. Uma resolução estadual resultou na extinção quase completa do ensino de francês nas escolas públicas do estado do Ceará, como na rede privada, de modo a restringir o campo de atuação dos professores de francês para a rede de escolas de idiomas, e a diminuir, ao longo dos anos, a procura pelos cursos de Letras Francês das duas universidades de Fortaleza que oferecem essa formação.

Cláudia: O que as pessoas costumam pensar em relação à profissão de professor de francês?

João Paulo: É triste. É triste. Infelizmente, hoje, sobretudo, no Ceará. Porque por exemplo, em Roraima, eu tenho um aluno que disse que lá o francês é ensinado em todas as escolas. Por quê? Devido à proximidade com o que? Com a Guiana Francesa, capital Caiena, não é? Então lá, tudo bem. Sem problema. Em Belém também tem muitas escolas que ensinam francês, também devido à proximidade com a Guiana Francesa. **Mas aqui no Ceará só tem uma escola a nível estadual, que é a escola Adauto Bezerra que ensina francês [...] As pessoas costumam ter um pensamento muito negativo e sem perspectiva, infelizmente é o que os meus alunos falam. As perspectivas, infelizmente, são muito sombrias com relação ao francês. Infelizmente.**

O falante emprega verbo relacional seguido de atributo afetivo (*É triste. É triste/Infelizmente...*) para avaliar a situação de forma negativa. A repetição da oração e o circunstancial de modo que emprega na oração seguinte intensificam o quão lamentável o falante considera esse estado de coisas. Os elementos circunstanciais de localização (... *hoje, sobretudo, no Ceará*) delimitam que o quadro negativo não tem a mesma dimensão a nível nacional, mas se refere a uma questão pontual de nosso Estado, no qual o francês é ensinado em uma única escola estadual, o Adauto Bezerra. Fica implícito que, para João Paulo, a opinião das outras pessoas sobre a profissão é negativa (*As pessoas costumam ter um pensamento muito negativo e sem perspectiva*), em consequência da conjuntura relatada, de forma a construírem modos de identificação de professores de francês associados a um futuro profissional pouco animador.

Note-se que embora João Paulo empregue verbos na terceira pessoa, criando um distanciamento com aquilo que afirma, fazendo uma avaliação não autoral, ao escolher o atributo de afeto “triste”, logo no início da sua resposta, o professor indica seu envolvimento, apontando para a variável infelicidade, que cobre as emoções ligadas aos assuntos do coração (MARTIN & WHITE, 2005), corroborando o posicionamento que demonstrou na primeira seção deste capítulo quando afirmou que quem estuda francês o faz “por amor”. Assim, os dados apontam que seus modos de representação e identificação de professores e professoras de francês são construídos sobre bases afetivas.

A resposta de Margarida aborda, principalmente, questões ligadas ao valor social da categoria docente e das dificuldades que todos os/as profissionais, de modo mais geral, enfrentam atualmente para se estabelecerem:

Cláudia: E o que as pessoas costumam pensar em relação à profissão de professor de francês?

Margarida: De um modo geral, eu não... nunca me senti desvalorizada por ser professora de francês. Embora a gente saiba que é uma profissão

sofrida, pouco valorizada pelas autoridades competentes, não é? Do ponto de vista prático e financeiro a gente sabe que não ganha o que deveria ganhar, não é? [...] Mas a gente sabe, **a gente sabe que é uma profissão, aliás, como hoje... todas são difíceis de você se colocar no mundo de hoje. Tudo é muito difícil.** É difícil você se colocar como profissional de letras, professor de francês, não é? **São poucas as oportunidades.**

Na resposta de Margarida, a globalização é sugerida pelo circunstancial de tempo, quando fala da dificuldade que atinge todas as profissões (*todas são difíceis de você se colocar no mundo de hoje.*). É a partir dessa dificuldade geral que constrói sua apreciação sobre a profissão (*Tudo é muito difícil*), deixando implícito que a referida realidade não está circunscrita aos profissionais de letras ou à categoria de professores de francês, mas algo que tem um alcance global.

Margarida também aborda a questão da desvalorização social da profissão (*...é uma profissão sofrida, pouco valorizada pelas autoridades competentes, não é?*), mas não se identifica como alguém sem valor (*...nunca me senti desvalorizada por ser professora de francês*), construindo uma apreciação positiva da profissão. Se, por um lado, o emprego de modalizadores (*De um modo geral; embora*) atenuam seu envolvimento com o que diz, pois ela reconhece as dificuldades existentes, por outro, sua fala constitui uma negação, um desacordo em relação aos discursos redutores e pessimistas para categoria de professores de francês. O emprego de pronomes em primeira pessoa (*eu/a gente*) também aponta para a subjetivação e envolvimento da falante. O uso do adverbial de quantidade (*São poucas as oportunidades*) indica que a falante reconhece que o campo de atuação profissional da categoria é restrito, mas não exclui a sua existência. Pode-se dizer que Margarida faz um tipo de resistência, embora tímida, que indica um estilo particular da docente. Ela é cautelosa em suas afirmações, mas não aceita a categorização social estereotipada (BLOOMAERT, 2005) atribuída à categoria de professores em geral.

Na sua resposta, Natália discute dois aspectos da categorização social dos/das professore(a)s de francês que circulam no imaginário coletivo. Um deles está ligado à categoria de professores em geral, como Geórgia e Margarida tinham contemplado. O segundo está especificamente ligado às representações sobre professores de francês:

Cláudia: Então aí você deu a sua opinião, mas o que as pessoas, as outras pessoas acham do professor de francês?

Natália: Eu acho que são duas opiniões. **Os leigos acham que as dificuldades... a primeira impressão acham que é chique, o professor de**

francês é como se fosse um status. Porque professor de inglês, professor de espanhol como tem muita área de trabalho, muita gente já atua. Então ser professor de língua estrangeira num país como o nosso, você saber uma língua estrangeira, **os leigos acham interessante**, sobretudo se você estiver já na Universidade e tal. **As pessoas que são da área já acham que é complicado porque francês não tem em todo lugar, como é que você vai preparar os alunos para atuar? Esse é o grande problema pra quem conhece a realidade da gente.** Então são duas opiniões diferentes, as reações são diferentes. [...] **A ideia que se tem é que o professor ganha pouco. Nesse ponto o nosso status não tá muito elevado não.** A reação não é uma das melhores. **Muda um pouco quando a gente diz que é professor da Universidade, aí já muda um pouco.**

Natália considera que há dois tipos de opiniões sobre professores de francês, que circulam entre a sociedade como um todo. Aquela dos “leigos” e aquela das “pessoas que são da área”. Os leigos fazem uma apreciação positiva dos professores de francês (... *a primeira impressão acham que é chique, o professor de francês é como se fosse um status/... os leigos acham interessante*) explicitada pelos atributos “chique” e “interessante”. Esse primeiro aspecto apontado por Natália indica que professores de francês são estimados socialmente e, muitas vezes, são considerados como se fossem especiais, em relação aos demais professores de língua estrangeira (*Porque professor de inglês, professor de espanhol como tem muita área de trabalho, muita gente já atua*), considerados como mais comuns porque são mais numerosos em razão do mercado de trabalho ser mais amplo. Do ponto de vista das “pessoas que são da área”, a falante salienta que há uma opinião diferente (... *acham que é complicado porque francês não tem em todo lugar, como é que você vai preparar os alunos para atuar?*), cuja apreciação de valor, embora implícita, é negativa. O atributo “complicado” define a situação dos docentes que trabalham com a formação de futuros professores de francês, isto é, uma situação delicada, pois se sabe que o campo de atuação é bastante limitado.

Além dos dois aspectos citados, a fala da professora reflete um terceiro elemento, já comentado por Geórgia, João Paulo e Margarida, isto é, a desvalorização dos professores em geral (*A ideia que se tem é que o professor ganha pouco. Nesse ponto o nosso status não tá muito elevado não*), sempre identificados como uma categoria profissional inferior. O que diferencia o ponto de vista de Natália é que ela observa, que há um reconhecimento social quando os/as docentes atuam no ensino superior (*Muda um pouco quando a gente diz que é professor da Universidade, aí já muda um pouco*) embora esse reconhecimento seja parco, marcado pelo emprego do circunstancial de grau “um pouco”.

A representação paradoxal que identifica docentes de língua francesa ora como pessoas especiais, ora como profissionais que ganham pouco e que não têm muito espaço de trabalho também é destacada por Mariana:

Cláudia: E as pessoas, o que elas costumam pensar em relação à profissão de professores de francês?

Mariana: **Que é raro [...] que é algo muito pontual** se a gente pensar na sociedade de Fortaleza que tem quase dois milhões de habitantes ou mais, então é muito pouco o número de professores de francês. Mas, e, geralmente associam que não ganham muito, o salário não é muito bom. **Que quem tá na profissão é porque realmente gosta, por conta dessa dificuldade, tanto de emprego, de encontrar uma instituição onde dar aula, e, por consequência, não ser bem remunerado. O que não foge à ideia geral do professor na nossa sociedade, que é mal remunerado, mal pago, enfim.** Então, eu sinto isso e também sinto o lado, como é que eu posso dizer, o estilo de ser professor de francês, porque quando você... **pra quem é leigo, pra quem não conhece um pouco de línguas e de cultura, é associado, “ah, ela é professora de francês, ela é chique, ela é isso e aquilo”.** [...] Então eu vejo um pouco desses dois lados.

Na resposta de Mariana são os atributos “raro” e “pontual” que acompanham o processo relacional “ser”, nas duas orações iniciais (*Que é raro [...] que é algo muito pontual*), que identificam docentes de francês como pertencendo a uma categoria incomum, de valor social positivo. Além da raridade proporcionada pelo número reduzido de profissionais, a falante destaca que as pessoas também identificam docentes de francês como profissionais que têm laços afetivos com o seu ofício (*Que quem tá na profissão é porque realmente gosta*) em razão das dificuldades que enfrentam para encontrar postos de trabalho e da baixa remuneração. Nesse ponto Mariana coteja a relação entre a baixa remuneração de docentes de francês e a situação dos professores no contexto social brasileiro (*O que não foge à ideia geral do professor na nossa sociedade, que é mal remunerado, mal pago, enfim*). Em seguida afirma que na opinião das pessoas que não tem um contato mais próximo com o contexto do ensino de línguas “é chique ser professor de francês”, de modo a pontuar que, no imaginário coletivo, professores e professoras de francês têm uma identidade associada a elegância e distinção.

As falas de Natália e de Mariana apontam uma conjuntura paradoxal em relação ao valor social da categoria de docentes de língua francesa, no que diz respeito à restrição de seu campo de atuação. Por um lado, os/as profissionais da área são vistos/vistas como uma espécie de elite que se destaca em meio à massa de professores de língua estrangeira, notadamente daqueles que ensinam inglês ou espanhol,

construindo um valor social positivo. Por outro lado, a restrição do mercado tem como consequência um questionamento acerca da relevância do trabalho dos formadores, uma vez que estariam formando profissionais que não tem onde atuar.

6.3 Conclusões

Neste capítulo, em que analiso uma seleção de dados gerados na primeira entrevista individual e no primeiro encontro do grupo focal, examino os discursos das professoras Cristina, Geórgia, Mariana, Margarida, Natália e Simone, e dos professores Alberto e João Paulo. Dois objetivos foram traçados. O primeiro foi discernir os modos pelos quais os/as docentes representam a França, sua língua, sua cultura e seu povo, no intuito de verificar as crenças e /ou ideologias que fundamentam as representações do grupo sobre esses temas. O segundo foi identificar de que forma essas representações participam do processo de construção de suas identidades. O exame dos dados fundamentou-se nos aportes da LSF e da ADC. As categorias linguísticas selecionadas foram *processos*, *participantes* e *circunstâncias* (Sistema de Transitividade), *modalidade* e *avaliação* (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; FAIRCLOUGH 2003; MARTIN & WHITE, 2005).

Na esfera das representações sobre a língua francesa, observei o emprego recorrente de nomes, verbos e expressões que constroem um sistema de representação ligado ao afeto. Particularmente no que diz respeito aos processos, há predominância de verbos que exprimem processos mentais de afeto, como também de processos relacionais seguidos de atributo afetivo. Esses dados indicam que a relação que os/as docentes mantêm com a língua e com a cultura francesa está alicerçada sobre bases emocionais construídas, principalmente no *habitus* familiar e escolar (BOURDIEU, 1989).

No que tange à modalidade, o emprego de *modalidade epistêmica* é preponderante, e também há uma acentuada escolha por *modalidade subjetiva* (verbos na primeira pessoa), o que aponta para um alto grau de envolvimento dos/das falantes com aquilo que dizem (HODGE E KRESS, 1988). Os enunciados são, em sua grande maioria, declarações. Quanto aos enunciados interrogativos, estes são, na verdade, perguntas de confirmação, em que os termos “né” e “não é” figuram.

A primazia das escolhas lexicogramaticas descritas até agora aponta para a construção de significados representacionais e identificacionais bastante peculiares. O significado representacional da língua francesa, como da cultura francesa, é construído de acordo com características estéticas, em que adjetivos como “bela” , “musical”, “rica”, “apaixonante”, e nomes como “requinte”, “objetividade”, “respeito” e ‘responsabilidade’ são empregados para caracterizá-las e/ou classificá-las. Esses modos de representação confirmam aqueles apresentados no Capítulo 3, os quais indicam grandeza, sofisticação e o pensamento cartesiano associados à civilização francesa.

Em relação aos modos pelos quais professores e professoras de francês identificam-se e são identificados pelos outros (Significado Identificacional), os dados sugerem que a identidade social de docentes de francês é parcialmente construída conforme representações do imaginário coletivo sobre a língua e sobre a cultura francesa, atribuindo à categoria um valor social positivo. O número reduzido de profissionais, em comparação ao número de professores de inglês e espanhol, de acordo com os dados, seria outro elemento colaborador de um *status* social diferenciado. Como são pouco numerosos, docentes de francês se destacam. Tornam-se diferentes, singulares, especiais, incomuns. Por outro lado, seu valor social decresce quando é levado em consideração seu reduzido campo de atuação, assim como a baixa remuneração da categoria docente, de modo geral.

7. MODOS DE REPRESENTAR E MODOS DE SER NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

As mudanças de diversas ordens provocadas pelos distintos processos de globalização têm promovido, ao longo dos últimos quarenta anos, uma profunda transformação nas relações sociais, marcada pela reorganização espacial e temporal e por uma crescente interconexão mundial (HARVEY, 2010), cujos efeitos abrangem todos os aspectos da vida social. Vivemos em um mundo fluido, deslocado, fragmentado, mutável, que produz efeitos sobre a construção da subjetividade (BAUMAN, 2005). Nesse contexto, os discursos têm um papel preponderante, na medida em que identidades são construídas nas relações sociais, por meio das representações.

O discurso globalista é discurso sobre globalização preponderante no mundo social (FAIRCLOUGH, 2006). Trata-se de um preceito neoliberal que representa a globalização como a inevitável e irreversível liberalização e integração global dos mercados, que garante prosperidade para todos. No entanto, a unificação dos mercados comandada principalmente pelo Reino Unido e pelos Estados Unidos têm, na verdade, beneficiado poucos. Subordinando a diversidade a uma única visão de mundo, a globalização tem contribuído para uma massificação sem precedentes, tanto na esfera econômica quanto no campo cultural (HAGÈGE, 2010; CANCLINE, 2010).

O discurso globalista da Economia Baseada no Conhecimento, por exemplo, tem como um dos seus efeitos a valorização e a difusão internacional da língua inglesa e conseqüente desvalorização das demais línguas. O inglês converte-se em agente formador de um estilo de vida global, agregando uma comunidade de consumidores globais (BUENO, 2006). Torna-se uma mercadoria valiosa, de forma que proliferam discursos apresentando o aprendizado do idioma como algo indispensável para o sucesso social e profissional.

A exposição constante a esses discursos, uma vez que como elementos dos eventos sociais, textos causam efeitos (FAIRCLOUGH, 2003), resulta em uma transformação do valor social dos outros idiomas. Relativamente à língua francesa, no Brasil, tais efeitos se converteram, entre outras formas, em atitudes governamentais que aboliram o idioma do currículo escolar obrigatório, eliminaram a obrigatoriedade da língua francesa no exame de seleção do Instituto Rio Branco – a escola de formação de

diplomatas brasileiros – ambas em 1996 (NASCIMENTO, 2006), e, não incluíram o francês no exame de língua estrangeira do ENEM, criado em 1998. Todas essas ações, não por acaso, se concretizaram durante o governo neoliberal do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

Destaque-se que, no âmbito dos discursos e estilos de professores e professoras de francês, essas transformações podem ter causado mudanças nos modos de representação e identificação da língua francesa, de modo geral, e, por conseguinte, nos modos de representar e de identificar dos/das docentes. Por essa razão, este capítulo, tem como propósito discutir: os modos pelos quais docentes de língua francesa posicionam-se em relação ao discurso hegemônico global sobre o ensino de línguas estrangeiras; e de que forma o referido discurso estaria conduzindo seus modos de representação e de identificação. Os dados selecionados foram extraídos da segunda etapa da geração de dados, composta por oito entrevistas individuais e uma entrevista em grupo (grupo focal). As transcrições dos excertos considerados neste capítulo estão transcritas no Apêndice I.

7.1 Ser um professor/uma professora de francês no contexto global

Em consonância com a primeira etapa de geração de dados, as perguntas para os docentes eram perguntas abertas, com a preocupação de não direcionar suas respostas. A primeira delas (O que significa ser um/uma professor(a) de francês no contexto global contemporâneo?) desencadeou a abordagem de temas distintos, que contemplaram a questão das novas tecnologias, com seus usos positivos e suas limitações; a competição acirrada por vagas no mercado de trabalho; e a ascensão da língua inglesa. As respostas dos/das docentes apontam características de seus estilos particulares, bem como de suas representações sobre a globalização e seus efeitos. Uma parte do grupo destaca a compressão do tempo-espaço na esfera dos meios de comunicação e do fluxo de informações (HARVEY, 2010), representado, principalmente, pela Internet. Vejamos a resposta de João Paulo.

Cláudia: A primeira questão que eu gostaria que você refletisse é: o que significa pra você ser um professor de francês no contexto global contemporâneo?

João Paulo: Bem, como o próprio nome diz, está tudo relacionado. Hoje as fronteiras praticamente não existem, não é? E um professor de francês, como um professor de língua estrangeira, de uma maneira geral, se vê envolvido a todo instante em questões relacionadas a idiomas diferentes né? Então, essa questão de fronteiras não só no aspecto pessoal, mas também em termos da mídia, **de uma maneira geral, na internet, que você tá sempre em contato com muitas línguas** [...] Essa questão é também presente por que as fronteiras estão abertas. **Hoje, o que acontece num país é on line, já acontece em todo o mundo, não é?** Por exemplo, eu tenho TV a cabo. Então, eu assisto TV5, por exemplo, eu assisto notícias em francês, diárias e reais. Não são gravações. **Eu posso assistir um programa real. Isso é globalização.**

Na resposta de João Paulo, podemos perceber uma das representações sobre globalização mais comuns, aquela de um mundo sem fronteiras, uma “aldeia global” (MCLUHAN, 1972) interligada pelas mídias ²⁸. Para o docente, a globalização representa uma teia de relações (*como o próprio nome diz, está tudo relacionado*) que aproxima as pessoas, que proporciona o contato entre diferentes línguas (*de uma maneira geral, na internet, que você tá sempre em contato com muitas línguas*) e que permite o fluxo de informações em tempo real (*Hoje, o que acontece num país é on line*). Esses aspectos são apresentados, embora sutilmente, como positivos, de modo que na totalidade da fala fica implícito que globalização é algo benéfico.

A resposta da professora Cristina, como veremos, tem uma certa aproximação com as ideias de João Paulo, no que diz respeito ao aspecto benéfico do fluxo de informações proporcionado pelos meios eletrônicos. Além dessa questão, a docente sugere o tópico inclusão digital.

Cláudia: O que significa pra você, Cristina, ser uma professora de francês dentro desse contexto contemporâneo global?

Cristina: Eu nunca pensei sobre isso antes. Ou talvez, já tenha me passado pela cabeça, mas **eu acho que o mundo globalizado faz com que as coisas estejam mais à disposição de todo mundo**. Então, o material que tá, assim, à disposição dos alunos, à disposição pra você também **na Internet**. Muitas vezes eles trazem um material que eles acabaram de encontrar na Internet, notícias que você nem mesmo viu. **Então, a rapidez de informações, que permite a globalização é interessante.**

Examinando o primeiro enunciado destacado para análise (*eu acho que o mundo globalizado faz com que as coisas estejam mais à disposição de todo mundo*), vemos que a globalização é considerada como algo positivo, de caráter democrático,

²⁸ Apoiado por alguns, criticado por muitos, o conceito de *aldeia global* foi criado pelo estudioso das comunicações Marshall McLuhan, em 1962. À sua época, a televisão era o meio de comunicação em evidência, mas o autor canadense previa, em seu livro *A galáxia de Gutenberg*, uma crescente interdependência do mundo, uma interligação social impulsionada pelas mídias eletrônicas.

que está ao alcance de todos. Ela também destaca a rapidez de informações como algo bom, desejável, apreciação manifestada por meio do processo relacional seguido do atributo (*Então, a rapidez de informações, que permite a globalização é interessante*).

Pode-se dizer que a representação de globalização de Cristina está fundamentada no discurso globalista (ou neoliberal), que a representa como algo benéfico e estendido à coletividade, como tratado na Seção 4.1.2 desta tese. É inegável que as mudanças nas TICs e o surgimento de novas mídias operaram uma mutação sem precedentes para todas as categorias profissionais. Na esfera do ensino de LE, e particularmente no ensino de língua francesa, poder dispor de documentos autênticos (como videoclipes, filmes, todo tipo de texto jornalístico, letras de música, exercícios de gramática, entre outros), foi um grande avanço, principalmente, porque como ressaltado no Capítulo 4, os produtos culturais de maior circulação mundial são aqueles em língua inglesa.

A Internet, sem dúvida, expandiu o leque de ferramentas facilitadoras para o ensino e o aprendizado de LE. É correto dizer, que há certas facilidades para a aquisição de *tablets*, *notebooks*, telefones celulares e outras ferramentas com interconectividade, no sentido de que atualmente esses produtos são mais baratos que há dez anos, por exemplo. No entanto, o modalizador “mais”, empregado no primeiro enunciado de Cristina, indica que ainda existe uma parcela da população que não dispõe desses meios. Isto é, apesar de reproduzir o discurso globalista, a docente tem consciência da existência de desigualdades de acesso às mídias, como destaca Fairclough (2006), entre diferentes regiões do mundo, entre as áreas urbanas e rurais, entre os ricos e os pobres.

Do ponto de vista da professora Geórgia, os meios eletrônicos, notadamente a Internet, constituem uma ferramenta que pode, por um lado, auxiliar o aprendizado, mas, por outro, pode induzir os estudantes ao “imediatismo”, ou ao plágio.

Cláudia: Eu gostaria que você refletisse em relação ao significado de ser uma professora de francês nesse contexto global contemporâneo.

Geórgia: Eu acho muito interessante ser professor de francês hoje e poder eh... Interpretar o mundo hoje [...] Eh... **E é muito interessante o que o computador, agora falando na Internet, o que eles poderiam ajudar a gente. Poderia ajudar numa... numa pesquisa? Poderia. Se a pesquisa for bem feita e se o aluno não se contentar de apertar um botão e copiar uma biografia e querer entregar a gente.** Isso aí a gente tem que... que... separar o joio do trigo. **Eles têm que saber pesquisar.** Ajuda? Ajuda. É essa oportunidade deles terem de se informar sobre o país. E em querer que... se informando sobre o país, eles tão tendo a noção de civilização francesa. **Ajuda? Ajuda. Mas o imediatismo, a pressa, porque, eu me pergunto, nos dias de hoje, qual o... o aluno que vai se interessar em ler as**

quinhentas e tantas páginas de Madame Bovary? [...] Então é... É faca de dois gumes, a mediação, ela ajuda, mas ao mesmo tempo, se o aluno quiser ser preguiçoso, ele faz de qualquer jeito e... pronto!

Geórgia questiona a eficácia de recursos como a Internet para a pesquisa acadêmica. As escolhas lexicais que efetua (verbo no futuro do pretérito; conjunção “se”) constroem uma afirmação hipotética (*Poderia ajudar numa... numa pesquisa? Poderia.*), sugerindo que, na verdade, a Internet, ou o uso que os alunos fazem dela, não tem eficácia real para o aprendizado, pois a maioria dos usuários se contenta em compilar informações sem realizar um trabalho autoral. Mesmo quando a falante passa a usar o verbo no presente do indicativo, emprega o modalizador “mas” para enumerar os aspectos negativos da mediação, operando um redirecionamento da argumentação (*Ajuda? Ajuda. Mas o imediatismo, a pressa, porque, eu me pergunto, nos dias de hoje, qual o... o aluno que vai se interessar em ler as quinhentas e tantas páginas de Madame Bovary?*). Na fala da professora está implícita uma grande dicotomia advinda com as novas tecnologias, que, por um lado, possibilitam um grande intercâmbio de informações, bastante benéfico para a educação, e, por outro, demandam uma preparação para o seu uso (*Eles têm que saber pesquisar*). Podemos relacionar a opinião de Geórgia sobre o mau uso dos meios digitais com a crítica de Hagège (2012), citado no Capítulo 4. O autor critica especificamente programas como *Power Point*, mas sua crítica pode ser estendida também a outros recursos digitais, na medida em que podem favorecer uma “esterilidade criativa”.

Margarida relaciona o contexto contemporâneo global com o mercado de trabalho, ressaltando a competição acirrada. Muito embora reconheça que o campo de atuação para professores de francês é restrito, a docente nega-se a ver isso como uma realidade particular da categoria, fazendo questão de dizer que as dificuldades atingem a todos.

Cláudia: A primeira pergunta, que eu gostaria que você refletisse é “o que significa ser uma professora de francês no contexto global contemporâneo”.

Margarida: Bom, nesse quadro atual de globalização, ser professor de FRANCÊS nesse contexto atual é TÃO difícil quanto qualquer outra profissão. A gente vê hoje... Eu tenho filhos, um filho formado em Direito, tenho um filho formado em Engenharia de Computação, tenho sobrinhos na odontologia, administração. **Eu vejo que a dificuldade é realmente grande. Muito grande pra os jovens de hoje numa diferença brutal da minha geração, né?** Claro que já foi difícil pra mim me colocar, conseguir me profissionalizar como professora de francês, não é? **Mas, então, hoje é tão difícil e mais difícil do que outras profissões.** Mas hoje, qualquer profissão, você se colocar nesse contexto de globalização, que **esse contexto eu acho muito DURO porque é uma competição acirradíssima, não é, e só há**

espaço para os excelentes. Os profissionais ou as pessoas médias, que tem que trabalhar, que tem que sobreviver, que querem exercer uma profissão, mas que não são excelentes, o espaço é quase NULO pra essas pessoas, né?

O significado representacional da globalização construído na fala de Margarida pode ser associado ao discurso que Santos (2001a) denomina “globalização como perversidade”, o qual caracteriza a faceta nociva da globalização no que diz respeito ao crescimento desenfreado dos índices de desemprego no mundo²⁹. Os sentidos negativos construídos pelos atributos que seguem os processos relacionais (*é TÃO difícil quanto qualquer outra profissão/ a dificuldade é realmente grande. Muito grande pra os jovens de hoje numa diferença brutal/ é uma competição acirradíssima*) e o processo mental “achar” (*esse contexto eu acho muito DURO*) são ainda intensificados, quer seja pelo emprego dos circunstanciais de grau que os acompanham, do superlativo absoluto, ou pelo destaque dado pela ênfase na voz, representado graficamente pelas letras em caixa alta.

Relativamente ao significado identificacional, podemos perceber, por meio dos enunciados da professora, que ela reluta em considerar que docentes de francês estejam enfrentando maiores obstáculos que os/as demais profissionais. Oscilações em seus enunciados indicam essa relutância. A falante corrobora a ideia de dificuldade atingindo todos os domínios profissionais, citando exemplos retirados de suas práticas, em que atores sociais de áreas consideradas privilegiadas (direito, engenharia, odontologia, administração), têm igualmente dificuldades em encontrar postos de trabalho. Posteriormente, ela declara já ter enfrentado esse tipo de problema no começo de sua carreira, e que no decorrer dos anos as dificuldades aumentaram (*Mas, então, hoje é tão difícil e mais difícil do que outras profissões*) de modo a admitir uma dificuldade maior dos/das docentes de francês em encontrar trabalho. Essa posição de Margarida confirma um estilo particular, salientado no capítulo anterior, de resistência.

O professor Alberto apresenta em sua longa resposta, duas abordagens. Ele começa, como alguns de seus/suas colegas, relacionando o significado de ser um professor de francês no contexto global com o fluxo de informações e os recursos da Internet como ferramenta de ensino de FLE. Na sequência, redireciona sua resposta relacionando globalização ao crescimento do espaço da língua inglesa. Esses dados

²⁹ Em conformidade com o Capítulo 4, Santos (2001a, p. 18) distingue ainda um discurso idealizado pelas elites dominantes, a “globalização como fábula”, o qual veicula a ideia de que o mundo contemporâneo é uma espécie de mundo sem diferenças.

podem ser analisados tanto no nível da significação explícita quanto implícita. Por essa razão, estou usando dois tipos de marcação na transcrição que se segue. O negrito para os enunciados que levantam tópicos de discussão, e o sublinhado para destacar pausas, hesitações e ou reformulações do discurso.

Alberto: Pra mim, significa ter de estar mais antenado, né, com com tudo que esse contexto nos traz [...] Mas os estudantes são muito conectados com a internet. E eu também usufruo disso, evidentemente, uso isso, especialmente, por exemplo, o site da TV5, uso muitas apresentações desse site com todos os recursos pedagógicos que ele que ele traz, eh... então eh... eu acho que a gente tem que tá aberto pra esses... pra esses recursos, tem de estar consciente que os estudantes estão conectados com isso [...] Eu uso muito os recursos da Internet e... e consulto jornais e consulto os sites de... voltados pra o ensino de FLE quando estou preparando as aulas. Ah, isso eu faço muito. **Mas antigamente a gente preparava a aula com base na biblioteca da gente ou consultando algum colega, né? Recursos que eu continuo usando. Mas... num sei se a minha resposta atende ao que você esperava. Mas... acho também... o fato de eu ser professor de francês eh... e de o inglês ter o espaço que tem, né? Eh... eu não me... eu não me... ocupo muito com isso, eu não me... isso não me interessa muito. Eu acho que o francês, ele abre outras portas, pra mim foi assim, eu acho que pros estudantes com que eu... porque eu trabalho com formação de professores, né, que no curso de Letras daqui é assim também. Eu... eu costumo dizer que se você estuda português eh Francês, ou se você estuda português como língua estrangeira, se você pretende ensinar português como língua estrangeira, ou se você estuda alemão ou italiano ou japonês ou árabe **são outras as portas que se abrem. Né? Num tenho nada contra a língua inglesa, sou anglófono também. Falo, embora num fale courremment (risos), né? Mas falo espanhol, mas eu... eu acho que o... O que... O que a gente tem de... de vantagens** e de desafios nesse mundo globalizado com relação ao ensino de línguas estrangeiras, **pra mim não faz muita diferença se é em inglês ou em francês.****

Para Alberto, o contexto global exige que docentes acompanhem a evolução dos meios eletrônicos, ideia construída pelo emprego de modalidade deôntica (*Pra mim, significa ter de estar mais antenado/a gente tem que tá aberto/ tem de estar consciente que os estudantes estão conectados com isso*). A modalidade deôntica aponta para uma avaliação positiva (FAIRCLOUGH, 2003) do docente em relação aos recursos eletrônicos. Ele, aliás, declara utilizar muitos deles. No entanto, fica subentendido, por meio do modalizador “mas”, que para o docente os recursos existentes antes do advento da Internet são tão importantes quanto os recursos eletrônicos atuais (*Mas antigamente a gente preparava a aula com base na biblioteca da gente ou consultando algum colega, né? Recursos que eu continuo usando*), de modo que ainda fazem parte do leque de ferramentas que utiliza em sala de aula.

Logo em seguida, Alberto faz uma mudança de tópico (*Mas... num sei se a minha resposta atende ao que você esperava*), orientando sua opinião sobre o contexto contemporâneo global para a discussão em torno da hegemonia da língua inglesa. A esse respeito, o professor tem uma posição de resistência, semelhante àquela da professora Margarida. Ele não admite que a conjuntura global possa criar mais dificuldades para os docentes de francês (ou demais línguas estrangeiras) e destaca que para esses profissionais “são outras as portas que se abrem”, confirmando um estilo bastante pessoal ao longo das etapas de coleta e geração de dados, isto é, alguém que defende a igualdade de espaços para todas as línguas e todas as culturas.

O que chama atenção na resposta de Alberto é a recorrência de pausas, hesitações e repetições. Definitivamente, isso não faz parte de seu estilo, como fica evidente em suas falas analisadas no Capítulo 6. A proliferação de marcadores de reformulação³⁰ em seu discurso parece indicar que o docente não estava muito confortável ao refletir sobre o significado de ser um/uma docente de francês no contexto global. Em um primeiro momento, que diz respeito à sua posição sobre o fluxo de informações e à criação de novos recursos, interpretei suas reformulações como uma indicação de que o docente, na verdade, não estivesse muito à vontade com as novas tecnologias.

Entretanto, elas se repetiram e foram ainda mais abundantes na segunda parte de sua resposta, quando discorre sobre o espaço do inglês. Alberto emprega modalidade epistêmica e dá uma marcação subjetiva à modalidade com o uso da primeira pessoa do singular, chamando para si a responsabilidade sobre aquilo que diz (*Mas... acho também... o fato de eu ser professor de francês eh... e de o inglês ter o espaço que tem, né? Eh... eu não me... eu não me... ocupo muito com isso, eu não me... isso não me interessa muito*). Esta atitude contrasta com o tom hesitante do falante e com o emprego do circunstancial “muito” nas duas orações negativas. Quando declara não se ocupar e não se interessar pelo fato de o inglês ter o espaço que tem, ele usa uma modalização, o que aponta para a diminuição da veracidade de suas informações. Esses indícios, não são conclusivos, mas podem apontar certo constrangimento do falante em abordar o tema. A hesitação se repete no final de sua fala (*mas eu... eu acho que o... O que... O que a gente tem de... de vantagens e de desafios [...], pra mim não faz muita diferença se é em inglês ou em francês*). Novamente, o emprego do circunstancial de

³⁰ Estou empregando o termo marcadores de reformulação no sentido dado por Hilgert (2010) para indicar hesitações, interrupções, e repetições na construção dos enunciados.

grau “muito” modaliza o enunciado do professor. Embora os dados oriundos da fala de Alberto não sejam conclusivos, é possível relacioná-los com as falas de duas de suas colegas de instituição, no intuito de encontrar algum sentido recorrente. Vejamos a resposta de Simone:

Cláudia: Então, Simone, como eu te disse, a gente vai conversar mais sobre globalização. A primeira pergunta é “o que significa pra você ser uma professora de francês nesse contexto global contemporâneo?”

Simone: Não sei se porque eu lido mais com a questão... Tenho lidado mais com a questão... De forma mais recente, tenho lidado mais com a questão teórica dos textos e uma formação prática através dos textos. Então, **o que a gente vê muito quando os textos vinculam o momento atual à globalização, eles fazem no sentido de uma grande preocupação de política linguística.** O que a globalização trouxe pras políticas linguísticas. Ou, como as políticas linguísticas tem respondido a essa questão da globalização. Se a gente imaginar... Bom, essa não é a primeira globalização da história, não é, houve outras, mas, se a gente imaginar de cem anos pra cá, diversas ou pelo menos mais de uma língua ocupou o espaço de uma língua dominante. Enquanto a França ocupou esse espaço, a globalização, tal como a gente conhece hoje, ela não era, não era dominante, não se falava nela. Com o fim da guerra, esse lugar foi ocupado pelos Estados Unidos, pela sua língua e pela sua cultura. E coincidiu com isso, ou coincidência ou consequência, eu não sei, a partir daí o movimento de globalização foi mais intenso [...] Então, a globalização, ela trouxe uma pressão no sentido que os países se colocassem face a essa nova realidade. Qual era a nova realidade? Era que uma língua dominante não era mais o francês. **A nova língua dominante era o inglês, pra nós aqui do mundo ocidental. Então como reagir frente a isso? Os textos mostram que algumas políticas linguísticas foram... Foram e estão sendo sempre atualizadas e reatualizadas.**

Simone já demonstrara na primeira etapa da coleta e geração de dados um estilo particular que se pode definir como “cerebral”. Como foi destacado no Capítulo 6, diferentemente do restante do grupo, ela não costuma empregar termos de ordem afetiva, mantendo-se um tanto reservada, adotando um tom professoral. Embora a pergunta demande uma opinião pessoal (*o que significa pra você*), a docente fundamenta sua fala em discursos veiculados em textos com os quais ela trabalha (*quando os textos vinculam o momento atual à globalização, eles fazem no sentido de uma grande preocupação de política linguística/Os textos mostram que algumas políticas linguísticas foram... Foram e estão sendo sempre atualizadas e reatualizadas*). A docente tenta explicar sua posição, logo no início da resposta, pelo fato de estar trabalhando com “a questão teórica dos textos”, usando um tom hesitante, reformulando duas vezes seu enunciado. Ela começa empregando modalidade epistêmica subjetiva (*eu lido mais com a questão... Tenho lidado mais com a questão... De forma mais recente, tenho lidado mais com a questão teórica dos textos*) e na sequência passa para

modalidade objetiva, indicando um baixo grau de comprometimento com aquilo que declara. É o ponto de vista dos textos, que é dado, não o seu. Mesmo considerando que Simone tem um estilo reflexivo, racional, em sua resposta a professora parece estar se esquivando de um comprometimento mais pessoal com o tópico abordado. O tópico globalização e o fato de a “nova língua dominante ser o inglês” a estaria incomodando? Como aconteceu com os dados relativos à resposta de Alberto, a análise da resposta de Simone também me pareceu inconclusiva. Examinemos a resposta de Natália, que trabalha na mesma instituição de Alberto e Simone.

Cláudia: Então, a primeira coisa que eu gostaria que você refletisse é o que significa ser uma professora de francês nesse contexto global atual, né? **Como você sente isso?**

Natália: Eh... é engra... ser professora de francês, quando você diz assim que você é professora de francês fora da universidade tem um impacto assim, ainda, né? De... de um certo status, as pessoas admiram. Porque a língua francesa, quer queira quer não, ainda existe... ainda tem aquela assim... as pessoas ainda tem aquela coisa de que a língua francesa é uma língua de cultura, né? Eh... é rica, tem aquela... aquela associação com a França, com Paris, o país da moda, da gastronomia. **Então esse lado cultural da França ainda pesa muito aqui pras pessoas de um modo geral. Por outro lado, dentro da universidade, eu não sinto né, dessa forma. Eu sinto o contrário. Eu sinto assim, que a gente perdeu muito o nosso espaço, nós... perdemos muito pro inglês e pro espanhol, né? Há assim uma... pelo menos assim, entre os nossos colegas que não são os de francês, os nossos colegas, outros, professores de outras línguas, a gente é... se sente assim, até meio, entre aspas, discriminados em relação à língua porque nós não... não ensinamos aquela língua, né, da globalização como as línguas que são mais... que hoje em dia são consideradas assim, as línguas mais faladas do mundo, mais... né?**

Na fala de Natália há também muitas pausas, repetições e reformulações. A falante usa de muita cautela em seus enunciados para contrapor as representações sobre docentes de francês dentro e fora da universidade. Ela já havia contemplado essa questão na primeira entrevista quando perguntei “o que as pessoas acham do/da professor(a) de francês” (Capítulo 6), momento em que a entrevistada destacou que há duas representações sobre a categoria, aquela “dos leigos” e aquela “das pessoas que são da área”. Agora, Natália confirma o valor social atribuído às/aos docentes de francês por pessoas “fora da universidade” como positivo (*tem um impacto assim, ainda, né? De... de um certo status, as pessoas admiram*). A professora também reitera a associação que comumente é feita entre o valor social da cultura francesa e o valor social dos/das docentes de francês (*Então esse lado cultural da França ainda pesa*

muito aqui pras pessoas de um modo geral). Note-se que seu enunciado é modalizado pelos circunstanciais destacados pelo sublinhado, de modo que, para Natália, o significado identificacional de ser um professor/uma professora de francês apesar de ter sofrido mudanças, continua apontando para algo positivo, algo que causa admiração.

No que diz respeito ao valor social de docentes de francês na universidade em que trabalha, Natália não percebe a mesma admiração (*Por outro lado, dentro da universidade, eu não sinto né, dessa forma. Eu sinto o contrário*). A docente declara, em um enunciado pleno de modalizadores, que a equipe de francês tem sofrido discriminação dos/das colegas que ensinam línguas estrangeiras dominantes (*a gente é... se sente assim, até meio, entre aspás, discriminados*). Seus enunciados são todos construídos com modalidade subjetiva, variando entre “eu” (quando emite uma opinião pessoal) “a gente” ou “nós” (quando se refere à equipe de docentes de francês), marcando um alto grau de envolvimento. Isto indica que os modalizadores empregados por Natália estariam, na verdade, apontando o embaraço, o constrangimento da falante ao abordar um tema delicado, que diz respeito a uma situação interna de sua instituição de trabalho.

O fato de o grupo de francês desta instituição estar sendo marginalizado pelos/pelas colegas pode esclarecer as lacunas que percebi quando analisei as falas de Alberto e Simone, que se posicionaram de maneira incomum. É possível que a recorrência de pausas, repetições, reformulações na fala de Alberto e o baixo grau de comprometimento observado nos enunciados de Simone tenham sido motivados por essa situação constrangedora. No entanto, apesar de não abordar a questão, deixaram marcas desse constrangimento em suas falas. Por que, então, somente Natália o fez, revelando a situação? O exame cuidadoso dos dados me fez concluir que Natália foi motivada pela forma como coloquei a questão. Ao apresentar a pergunta para a docente (*o que significa ser uma professora de francês nesse contexto global atual*), no calor da interação, acrescentei “Como você sente isso?”, o que possivelmente fez com que a docente “se abrisse”, o que não aconteceu com seus colegas. O fato é que a resposta da docente aponta para um possível problema que o grupo enfrenta em sua universidade.

7.2 O discurso sobre línguas estrangeiras

Em consonância com as discussões do Capítulo 4, vimos que apenas o Estado tem o poder e os meios de por em prática uma política linguística, por meio de planejamento linguístico (CALVET, 1999, 2002). Os documentos oficiais que regulamentam o ensino de línguas estrangeiras atualmente no Brasil, são as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³¹. Esses documentos foram citados por alguns/algumas docentes quando pedi que relacionassem discursos sobre línguas estrangeiras e suas práticas. Os tópicos levantados pelo grupo foram, principalmente, a contradição entre esses discursos e as práticas, e a diminuição da procura pelos cursos de formação docente.

Cláudia: Como é que você relaciona o discurso sobre línguas estrangeiras e a sua prática profissional? Como é que a gente se situa nisso, como professores de francês?

Cristina: **A realidade é diferente do discurso que a gente vê nos documentos oficiais**, que a gente estuda até os PCNs de Língua Estrangeira nas disciplinas de estágio e **a gente vê o ideal né, que eles falam em língua estrangeira**. Eles não falam inglês e espanhol, embora admitam a supremacia do inglês, que é muito mais usado, mas eles falam que deve ser dada a aula de língua estrangeira nas escolas né, e deve-se... tem a ver com aquilo que o aluno esteja precisando. Algo da realidade do aluno, que tenha a ver, em língua estrangeira. **Mas acaba sendo realmente... as línguas que são adotadas no Estado, oficialmente aceitas né, são o inglês e o espanhol e o francês fica meio de lado né**. Só tem uma escola atualmente onde o ensino de francês é... ainda sobrevive, embora não oficialmente, né. **Mas ainda há essa discrepância**.

Cristina foi a primeira a contemplar a questão da divergência entre os textos dos documentos oficiais e a real situação do ensino de LE no Brasil (*A realidade é diferente do discurso que a gente vê nos documentos oficiais*), destacando os PCNs de Língua Estrangeira. Para a docente, os PCNs veiculam um discurso idealizado que prega a diversidade, mas o que se concretiza é o ensino efetivo de apenas duas línguas estrangeiras (*a gente vê o ideal né, que eles falam em língua estrangeira/Mas acaba sendo realmente... as línguas que são adotadas no Estado, oficialmente aceitas né, são o inglês e o espanhol*), de modo que as demais línguas estrangeiras são preteridas, causando, na opinião da docente, “essa discrepância”. Cristina emprega modalidade epistêmica com uma maioria de orações declarativas, embora empregue recorridas

³¹ A LDB 9394/96 contém diretrizes para a reestruturação dos currículos escolares em todo o Brasil. Foi sancionada em dezembro de 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação, Paulo Renato. Os PCNs, por sua vez, são documentos que orientam a grade curricular dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Eles foram publicados, respectivamente, em 1998 e em 2000, ainda na gestão do presidente e do ministro da educação do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) citados.

vezes a forma adverbial “né” como pedido de confirmação do enunciado anterior. A opinião do professor Alberto é semelhante à de Cristina.

Cláudia: Como é como é que você vê o discurso sobre as políticas voltadas pra o ensino de língua estrangeira e o francês?

Alberto: Eu num num sei se eu sei responder direito, não. Mas eu... eu acho que a gente tá longe do que a gente almeja conseguir, do que a gente vê na letra do papel. **Num é o que tá previsto na LDB [...]** **Eu acho que num tá nada mal o que está no papel, mas a gente ainda tá longe de ver isso concretizado.** Eh... eu acho que essa... recentemente, por exemplo, eu vi aplicados à língua inglesa, em uma discussão departamental, coisas que estão nos parâmetros e que dizem respeito a todas as línguas, né? À pluralidade de línguas, a necessidade de se... enfim! **Então eu acho que a hegemonia do inglês ainda persiste [...]** Eu acho que as pessoas ainda tão muito marcadas pelo... né? Acho que o espanhol conseguiu um avanço porque é agora lecionado, né? Na... a... no ensino médio. Né? Mas eu acho que isso ainda está muito aquém do que deveria ser feito, porque, veja! **Aí, eu num tô falando no discurso oficial, eu tô falando de mim, do que eu acredito. Mas eu acho que a gente devia poder estudar a língua estrangeira que a gente quisesse na... no colégio.**

O professor cita a Lei de Diretrizes e Bases, e também salienta a existência de um discurso sobre pluralidade linguística que não é posto em prática (*Eu acho que num tá nada mal o que está no papel, mas a gente ainda tá longe de ver isso concretizado*). A hegemonia da língua inglesa, e o avanço do espanhol também são considerados por Alberto, que reafirma sua opinião a respeito da diversidade (*eu acho que a gente devia poder estudar a língua estrangeira que a gente quisesse na... no colégio*), reivindicando o direito de se estudar outras línguas além das duas citadas. Embora a fala de Alberto seja perpassada por um tom hesitante, com muitas pausas e reformulações, que como observado também na seção anterior, parece indicar que o tópico lhe causa embaraço, pode-se afirmar que seu grau de comprometimento é alto, pois sua resposta é construída com modalidade subjetiva, marcada pelo emprego da primeira pessoa do singular e pelo emprego repetido do verbo de processo mental “achar”.

Os tópicos levantados por Cristina e Alberto podem ser relacionados à compreensão da faceta discursiva da globalização (FAIRCLOUGH, 2006), isto é, à compreensão das relações entre mudanças sociais e discursivas, tendo como base esses dois textos oficiais do Ministério da Educação, elaborados durante a fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal, que corresponde ao primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). O discurso da

Economia Baseada no Conhecimento, discutido na Seção 4.1.2 (Capítulo 4), se apresenta como uma das estratégias de reorganização do capitalismo, veiculando, entre outras, a ideia de que os países precisam realizar ajustes não só na ordem da reorganização econômica, mas também educacional, com vistas à competitividade, orientando o sistema escolar para a preparação dos jovens para o mercado de trabalho (TEODORO, 2011). É nesse sentido que podem ser compreendidos os textos da LDB 9394/96 e os PCNs.

Na LDB 9394/96, o parágrafo 2º, do artigo 1º, prevê que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Termos como “qualificação profissional” ou “orientação para o trabalho”, são repetidos em diversos artigos do documento. No que diz respeito ao ensino de LE, o parágrafo 5º do artigo 26º, determina que a partir da 5ª série seja incluído “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Em relação ao Ensino Médio, o inciso III do artigo 36º prevê a inclusão obrigatória de uma língua estrangeira moderna, “escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Os PCNs vieram complementar a LDB 9394/96. O primeiro documento (*Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*) orienta a grade curricular das antigas 5ª à 8ª Séries (atuais 6º ao 9º Ano). É curioso como no texto, desde o título, o termo é utilizado no singular, contrastando com o discurso sobre pluralismo linguístico. Na página 22 do documento, o monolinguismo é mesmo justificado com o argumento de que “nem sempre há a possibilidade de se incluir mais do que uma língua estrangeira no currículo”.

No documento que contempla o Ensino Médio (*Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*), o ensino de LE integra a área *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, que é contemplado na Parte II. O texto, publicado dois anos depois dos PCNs para o Ensino Fundamental, emprega o termo Língua Estrangeira Moderna, utilizado no singular nos títulos das seções, e, por vezes, no plural, no interior dos parágrafos. As questões tratadas envolvem, principalmente, “as competências e habilidades a serem desenvolvidas em línguas estrangeiras modernas” (p.28).

Embora a LDB 9394/96 delegue às instituições escolares a escolha da(s) língua(s) estrangeira(s) a ser(em) adotada(s), os PCNs para o Ensino Fundamental admitem a hegemonia do inglês e a ameaça que o idioma constitui para outras línguas,

e apresenta na página 40, a seção “A escolha de línguas estrangeiras para o currículo”, seguida do seguinte texto:

Há de se considerar critérios para definir que línguas estrangeiras devem ser incluídas no currículo. É necessário se ponderar sobre a visão utópica de um mundo no qual o desejo idealista de um estado de coisas prevalece sobre uma avaliação mais realista daquilo que é possível. Por um lado, há de considerar o valor educacional e cultural das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de Língua Estrangeira que conduzam a uma justificativa para o ensino de qualquer língua. Por outro lado, **há de considerar as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas**, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. **Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil.** (*Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira, 1998, p.40*)

Na verdade, sob o aparente respeito à diversidade, à pluralidade linguística, que teria como critérios de escolha os “fatores históricos; fatores relativos às comunidades locais; e fatores relativos à tradição”, citados na página 22 do documento, os PCNs direcionam completamente a escolha pela(s) língua(s) estrangeira(s) para fatores econômicos, determinando os idiomas inglês e espanhol como aqueles que respondem às supostas necessidades da sociedade brasileira, legitimando assimetrias entre as línguas. Não é à toa que, como declara Alberto, “a hegemonia do inglês ainda persiste” e que professores de inglês e de espanhol nos departamentos das universidades brasileiras estejam marginalizando seus colegas professores de outras línguas estrangeiras. Eles encontram respaldo nos PCNs.

A resposta de Simone reitera a constatação de seus colegas Alberto e Cristina, quanto à dissonância entre os discursos oficiais sobre pluralidade e aquilo que efetivamente acontece. Ela também faz referência à LDB e aos PCNs e à hegemonia dos idiomas inglês e espanhol.

Cláudia: Justamente a minha segunda pergunta. Com você relaciona o discurso sobre línguas estrangeiras e a sua prática profissional?

Simone: O Brasil... **O discurso no Brasil, se a gente analisar OS TEXTOS oficiais como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ele traz de forma muito ampla, ele fala em línguas estrangeiras.** Até permitindo, de acordo com a região, que essa língua estrangeira seja uma ou outra, a partir da história da imigração e etc, não é. **Mas na prática isso não existe. Na prática, o que existe é o inglês e o espanhol.** Por conta de acordos no MERCOSUL o espanhol entrou nessa... Nesse campo do ensino de língua estrangeira. Na prática, o que existe é isso. Embora o discurso seja da amplitude, da diversificação das línguas, respeitando movimentos históricos, populacionais e etc. [...] A gente, como formador de professor, de futuro

professor de língua francesa, **a gente sabe que o mercado é restrito porque a globalização, no caso do Ceará, pras línguas estrangeiras, ela veio segmentar. Ela não veio ampliar. Ela não veio somar. No nosso estado, língua estrangeira é inglês e espanhol. Então a globalização veio no sentido de segmentar, de separar.**

A constatação de Simone (*a gente sabe que o mercado é restrito porque a globalização, no caso do Ceará, pras línguas estrangeiras, ela veio segmentar*) traz duas reflexões importantes. Ela aponta as dificuldades que docentes dos cursos de licenciatura em língua francesa estão vivenciando. Uma vez que as escolas de Ensino Fundamental e Médio, no Ceará, contratam exclusivamente professores de inglês e de espanhol, por que estudar Letras-Francês? Isso vem restringindo enormemente o mercado de trabalho para os profissionais saídos desses cursos, como outros/outras docentes haviam sinalizado em seções anteriores, afetando o valor social da língua francesa e tendo possíveis consequências sobre as identidades de docentes dessa língua. Por outro lado, muito embora Simone não tenha, em momento algum, declarado explicitamente, é possível relacionar seus enunciados ao sentimento de discriminação desvelado por Natália na seção anterior, bem como à sensação de embaraço que emana das declarações de Alberto, quando fala de seus colegas de instituição. Quando Simone declara que a globalização não veio “para ampliar”, nem “para somar”, mas para “segmentar” e “separar”, não seria incorreto inferir que ela pode estar se referindo também à convivência com demais professores de línguas estrangeiras em sua universidade.

Na esfera dos docentes que trabalham na segunda instituição de nível superior que integra esta pesquisa, as respostas de Geórgia e de Margarida destacaram a pouca procura pelo curso de Letras-Francês e o malogro da habilitação única em LE.

Cláudia: Como é que você relaciona o discurso sobre o ensino de línguas estrangeiras e a sua prática profissional?

Geórgia: Isso, então vamos ver. É... é... o... o... os discursos de língua estrangeira, ele varia. A gente antigamente estudava com os métodos americanos que foram feitos... que inspiraram os métodos franceses e que eram baseados na repetição.

C: Mas assim, eu eu queria saber em relação às políticas governamentais.

Geórgia: É... a prioridade como sempre foi da... como sempre não. Antigamente era francês, né? nos colégios e e e inglês. Espanhol, muito pouco. Aí depois, a prioridade ficou pra língua in... in inglês e o que é interessante é que a gente vê que os governos, eles se guiam pela política mundial. **Então se o país que que está comandando o mundo faz parte daquele que comanda a política mundial, então é essa a língua que nós**

vamos estudar. Agora, a preocupação já tá com o mandarim. [...] Eu, por exe... por exemplo, tava conversando no meu se... nosso setor e **nós estávamos MUITO preocupadas com a... o o nosso setor de francês. A a impressão que a gente dá é que ele tá diminuindo, ele tá desaparecendo e que a qualquer momento o governo, quando ele vai pensar, ele pensa em produção, né? Então ele vai dizer: “Bom, já que vocês têm o diploma de vocês diversificado em francês e português, a gente vai lan... lotar vocês... Cê cês são poucas, cês vão dar o curso de português e a gente acaba o curso de francês.**

Geórgia faz uma exposição diacrônica sobre o ensino de LE citando que o francês já foi prioritário, tendo sido suplantado por espanhol e inglês, salientando o caráter político econômico que orienta as políticas e o planejamento linguístico (*se o país que que está comandando o mundo faz parte daquele que comanda a política mundial, então é essa a língua que nós vamos estudar*). Fica implícito que, para Geórgia, a hegemonia do inglês estaria com seus dias contados, sob a ameaça do crescimento econômico chinês (*Agora, a preocupação já tá com o mandarim*).

Direcionando sua resposta para os efeitos práticos das políticas de ensino de LE sobre o setor de francês de sua universidade (*nós estávamos MUITO preocupadas com a... o o nosso setor de francês. A a impressão que a gente dá é que ele tá diminuindo*), a falante faz uso de verbo de processo relacional seguido de atributo (estar preocupada) para declarar sua inquietação com a diminuição do setor e com a possibilidade de o curso ser fechado. O modalizador de grau “muito” intensifica a declaração da falante. Margarida também se declara preocupada com a situação, e atribui essa diminuição a razões internas.

Cláudia: Como é que você relaciona o discurso sobre línguas estrangeiras e a sua prática na sala de aula ?

Margarida: O que a gente tem sentido e que tem se tornado uma grande preocupação pra nós professores da universidade é que desde que foi implantado esse último projeto pedagógico, nós sentimos uma **QUEDA muito grande** no nível de competência linguística no nosso aluno de Letras Francês. Por quê? **Porque o projeto pedagógico tirou a dupla licenciatura para os alunos de língua estrangeira. Isso restringe muito mais um campo que já é limitadíssimo, sobretudo pro francês. Então, houve uma queda na procura, inclusive pelas outras línguas estrangeiras, a gente sabe né, e uma valorização de Letras Português.** Aí quê que acontece? Os alunos de Letras, os poucos que querem fazer inglês tal, que já vão direcionados pra isso e os que conseguem as vagas, eu acho que são vinte ou trinta vagas, eu não sei exatamente. Então, Português preenche logo. Inglês e Espanhol... O Espanhol é o segundo a preencher. Inglês, e por último, o Francês. Ai o quê que acontece? O aluno que tentou entrar em Letras Português não consegue, mas vai pra Letras Francês primeiro, porque o próprio sistema, o próprio, como é que a gente diz, a própria sistemática lá coloca ele pra ir pra Francês.

A questão central levantada por Margarida é a queda da procura pelo curso de Letras-Francês, devido ao projeto pedagógico de sua universidade, que implantou habilitação única para docentes de língua. Se anteriormente, estudantes preparavam seus diplomas em Português-Francês, Português-Inglês ou Português-Espanhol, tendo um leque de possibilidades de atuação profissional mais amplo, pois podiam ensinar língua portuguesa, literatura brasileira e língua estrangeira, com o novo Projeto Pedagógico, passaram a ser formados exclusivamente para a docência de uma língua, desmotivando a procura pela formação em línguas estrangeiras. O uso de modalizadores de grau (*Isso restringe muito mais um campo que já é limitadíssimo , sobretudo pro francês*) exprime a intensidade dos efeitos que a mudança do projeto pedagógico está causando na instituição de Margarida, indicando que essa mudança interna veio aguçar um problema que já estava sendo provocado pela conjuntura externa.

7.3 A identidade de docentes de francês frente à supremacia da língua inglesa

Os interesses e as questões de poder e dominação que permeiam a hegemonia da língua inglesa têm sido tópicos de discussão de linguistas e de outros estudiosos, principalmente, a partir dos anos 1990 (como abordei no Capítulo 4). Em conformidade com Rajagopalan (2003), “o cidadão do mundo globalizado” é influenciado sobremaneira por esse tipo de ação. Por conseguinte, para esta pesquisa, foi de extrema importância ouvir a opinião de professores e professoras de francês em relação à supremacia da língua inglesa e suas consequências. Cristina e Geórgia pontuaram o destino de seus alunos como futuros professores de francês.

Cláudia: Como é que você se sente como professora de francês diante da supremacia do inglês? Qual é o seu sentimento, sua análise em relação a isso?

Cristina: O inglês sempre foi uma língua maior né. Teve um maior alcance, por uma série de questões. Mas, o francês, também houve época em que aqui, no Ceará, ele era muito falado, tanto é que o meu primeiro contato com o francês FOI na escola pública, no sexto ano, na sétima série. Depois foi que as coisas mudaram. As políticas mudaram e a língua francesa saiu. Mas, **eu fico triste pelos nossos alunos que estão se formando. Porque eles gostam de ensinar, assim como eu gosto de ensinar também.** Mas EU TENHO onde ensinar. Ensino na universidade. Tenho essa oportunidade. **Mas, a maioria deles quando se forma, pra que mercado de trabalho, não é? Vão pra onde?** Para um mercado muito competitivo, porque é muito restrito, não é, das Casas de Cultura, das próprias universidades, tudo é muito restrito. Precisa também de uma qualificação maior né, mestrado ou doutorado, para entrar nas universidades, ou mesmo em outros lugares, acho que Escola

Técnica. Fica tudo muito restrito. Ou os cursos de língua estrangeira, alguns particulares onde o francês sobrevive. Mas não é o ideal de todo mundo né. Todo mundo sonha com um emprego que ganhe melhor. **Então, a gente fica triste pelos alunos, por ter um mercado de trabalho tão restrito.**

Para Cristina, o sentimento é de tristeza em relação às possibilidades de atuação dos estudantes que estão se formando atualmente (*a maioria deles quando se forma, pra que mercado de trabalho, não é? Vão pra onde?*). A docente relembra que o Ceará já teve um maior campo de trabalho para docentes de francês, quando a língua era ensinada na escola pública. A própria Cristina estudou em uma dessas escolas, e como relatou no capítulo anterior, foi na sétima série que “se apaixonou pelo francês”. Citado na Seção 3.4.2, o trabalho de Figueiredo (1993) comenta que já nos anos 1991 e 1992, sessenta e oito por cento dos estabelecimentos de ensino em Fortaleza ofereciam somente a língua inglesa como língua estrangeira. Ainda em conformidade com informações da referida seção desta tese, atualmente, somente a Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra oferece opção para língua francesa na capital cearense. O atual campo de atuação, como Cristina comenta, se restringe às Casas de Cultura, às duas universidades que oferecem Letras-Francês, ao Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE) e às escolas de idiomas, o que justifica o seu sentimento de tristeza.

No que diz respeito ao sistema de modalidade, o comprometimento da falante é expresso pelo emprego de modalidade epistêmica subjetiva, com variação das formas pronominais “eu” (*eu fico triste pelos nossos alunos que estão se formando*) e “a gente” (*a gente fica triste pelos alunos*). A segunda oração em que a falante emprega a forma “a gente” indica que o sentimento não diz respeito somente a Cristina, mas ao grupo de docentes. No âmbito do sistema de avaliação, a atitude de Cristina em relação à situação que vivencia é baseada no afeto e expressa por um sentimento negativo, apontando para uma insatisfação profissional. A professora Geórgia está ainda mais insatisfeita.

Cláudia: Como é que você se sente como professora de francês diante da supremacia do inglês?

Geórgia: Eu me sinto que eu estou num surrealismo é um filme do Buñuel. **É como se eu tivesse ensinando alguma coisa que não vai acrescentar nada.** Que aqueles que estão ali, aqueles meninos que estão ali, seguramente quase com certeza, de dez, de dez, e não sou exagerada, dois vão ser bem formados e vão enfrentar o mercado de trabalho. Os te... os bons, né? Os mais ou menos interessados, e os outros vão se perder no caminho e os que tentarem ainda esse... Irem pra o ensino vão ter muita dificuldade. Vão ter

muita dificuldade. Ele é... **eu eu eu sou desencanto, eu tô num... na minha era do do desencanto porque eu me sinto que eu estou fazendo o quê? e pra quem? e pra quê? É triste.**

A resposta de Geórgia confirma suas observações analisadas no Capítulo 6. A docente já tinha exposto o seu desânimo com a profissão em várias de suas respostas ainda na primeira entrevista individual, quando as perguntas ainda não abordavam o tema globalização e seus efeitos. Aqui ela reitera essa sensação provocada pela impressão de estar realizando um trabalho inútil (*É como se eu tivesse ensinando alguma coisa que não não vai acrescentar nada*). A falante identifica a si mesmo (*eu eu eu sou desencanto, eu tô num... na minha era do do desencanto*) e a situação (*É triste*) empregando verbo relacional seguido de atributo afetivo cujos sentidos apontam para uma identidade marcada pela desilusão, pela insatisfação. A professora Margarida faz escolhas lexicais semelhantes às de Cristina e Geórgia.

Cláudia: **Como** é que você se sente como professora de inglês diante da supremacia do inglês e como você frisou também, do espanhol?

Margarida: **Pois é. Assim, a gente sempre lamenta...** É como eu tava lhe dizendo, a nossa grande preocupação, do grupo de professores de francês é exatamente... é essa queda de qualidade do nosso aluno de francês. [...] **Então é uma coisa que tem nos preocupado MUITO. Outra coisa também, assim, o fato de você não ter mais um quadro de professores efetivos. Essa mudança muito constante dos professores.** Passa dois, três anos no máximo e sai. Aí vem outro, passa dois, três anos no máximo. E pra sair e entrar um e outro, às vezes passa um semestre, dois semestres sem ter aula. Aí o que é pra ser dado num semestre dá em dois meses, não é. Os alunos já são de nível mais baixo, não é. Diante de tudo isso e da própria grade curricular, que não foi legal essa (tá sendo revista inclusive, **já tá em tramitação um novo projeto pedagógico**) que tirou produção escrita, tirou disciplinas mais teóricas, disciplinas de morfossintaxe, de estrutura da língua, tudo isso né. Então o aluno de francês, realmente, ficou num nível muito aquém do que era há cinco anos, que é a nossa referência. É exatamente isso, a introdução do novo projeto pedagógico, há exatamente cinco anos. E houve essa queda tão vertiginosa.

Note-se que Margarida emprega modalidade subjetiva, marcada pelos pronomes de primeira pessoa, principalmente do plural (*a gente sempre lamenta*). Pode-se dizer que ela fala em nome do grupo, de modo que os sentimentos que exprime (lamento, preocupação) são coletivos. A falante relaciona a supremacia do inglês aos problemas internos, reiterando a queda da qualidade dos alunos do curso, causada, principalmente, pela mudança do Projeto Pedagógico com habilitação única. Outro problema apontado por Margarida é a falta de reposição de vagas efetivas nas instituições públicas, assunto também contemplado no Capítulo 3. Entre os/as oito participantes desta pesquisa, dois substituem professores aposentados cujas vagas não

foram repostas. Apesar de todo o quadro desfavorável exposto pela docente, cabe observar que a equipe não está passando por esses problemas de forma passiva. Essa informação está implícita na fala de Margarida (*já tá em tramitação um novo projeto pedagógico*), indicando que o grupo está mobilizado para reverter os problemas. Na fala de João Paulo, também é possível perceber que docentes de francês estão se mobilizando.

Cláudia: Como é que você se sente como um professor de francês diante dessa supremacia do inglês?

João Paulo: Como professor, diante disso, você se sente um pouco frustrado porque não vê o teu idioma sendo prestigiado. **Mas nós estamos trabalhando.** Os professores das universidades. Nós estamos fazendo essas reuniões pra tentar inserir o francês, a Associação, você sabe, a Mônica, dando continuidade ao trabalho da Milena, e **a Federação de Professores de Francês tem tentado voltar a colocar o francês no status que ele tinha antigamente.**

Embora tenha seu sentido atenuado pelo modalizador “um pouco”, o atributo empregado pelo docente para caracterizar seu sentimento em relação à supremacia do inglês (*você se sente um pouco frustrado*) tem um sentido negativo, indicando também insatisfação. No entanto, a declaração seguinte de João Paulo, e o emprego do modalizador “mas”, corrobora a atitude de resistência da categoria (*Mas nós estamos trabalhando*) que não está inerte diante dos problemas, mas agindo sobre o mundo e tentando reverter a situação, tanto em nível local, quando ele se refere aos professores das universidades e à associação, quanto em nível nacional. Quando João Paulo destaca o trabalho da Federação de Professores, está se referindo, principalmente, ao empenho da professora Rosalina Sales Chianca. A professora da Universidade Federal da Paraíba é atualmente presidente honorária e foi, por duas gestões (de 2009 a 2013) presidente da FBPF (Federação Brasileira dos Professores de Francês), tendo lutado incessantemente junto ao Ministério da Educação pela inclusão do francês na prova do Exame Nacional do Ensino Médio.

Os dados indicam que para o grupo formado por Alberto, Natália e Simone, a supremacia da língua inglesa tem provocado conflitos no ambiente de trabalho. Nas falas anteriores de Alberto, isso havia ficado apenas implícito.

Cláudia: Como é que você se sente como professor de francês diante da supremacia do inglês?

Alberto: Eu acho... [risos] Essa pergunta é... É realmente desafiante. Cláudia, eu nunca pensei muito assim... eu sempre cuidei muito do meu caminho. Sem pretensão nenhuma. Então, nunca me interessei muito pelo fato de... de o inglês ser hegemônico ou mesmo na hora dos concursos, na hora da... eu num gosto de... de fazer concurso, **eu não gosto de fazer competição, eu não gosto de nada disso.**

Cláudia: Hurrum!

Alberto: Acho, por outro lado, por menos que eu esteja conectado com com essa... com esse fato, acho lamentável. **Acho lamentável que a língua inglesa seja hegemônica.** Acho que a pluralidade humana merece que a gente tenha pluralidade linguística, e que as pessoas tenham a oportunidade de de de se verem diante disso, né? **Acho também mais lamentável ainda que alguns colegas, eu friso bem, alguns colegas se valham disso de uma maneira opressora. Num é? Achem que realmente a língua inglesa, e hoje até alguns colegas de espanhol, que elas venham a ser mais relevantes, mais importantes porque... porque têm o peso que têm. Né? O espanhol na América latina e o o inglês *un peu partout* mais ou menos em todo o canto. Né? Acho porque isso é um ledão engano, acho que num... num... num... por mais que essa língua que essas línguas se imponham, né? as outras línguas são fundamentais [...] Então, né? Eh... tudo isso também passa por uma questão econômica, né? **a gente sabe que o francês também já foi hegemônico, não acho que eu seria feliz se ele o fosse não.** Sabe? Francamente lhe digo, né? O o... a minha escolha pelo francês tem a ver com a minha história de vida, com o fato de que meu pai já era francófono, eu lhe contei, né? Meu avô também já estudava francês. Enfim, eu me encantei muito com essa língua. Né? Mas num... eu acho... **tenho todo um xodó com a língua francesa, com a língua portuguesa, com a língua espanhola muitíssimo, mas num renego o inglês também não. Falo, leio. Escrevo rui-i-im. (Risos)****

No início de sua resposta o professor parece ainda relutar em abordar o assunto (*Eu acho... [risos] Essa pergunta é... É realmente desafiante*), pois como declara, não é uma pessoa que goste de “competição”. No entanto, os risos de Alberto parecem significar que não daria mais para evitar o assunto, de forma que trata da questão abertamente. A posição de Alberto, e seu envolvimento com aquilo que declara, são marcados pelo emprego do verbo de processo mental “achar” e de modalidade epistêmica subjetiva. O professor, que durante todos os momentos das entrevistas defendeu a diversidade cultural e linguística, expõe sua opinião com muita clareza (*Acho lamentável que a língua inglesa seja hegemônica*). A avaliação e o posicionamento de Alberto em relação à língua inglesa são construídos em termos de atitude, pelo subsistema *afeto* marcado pelo emprego do atributo afetivo “lamentável”. Desse modo, o docente avalia a hegemonia do inglês como negativa, posicionando-se de forma contrária a essa supremacia.

Em relação ao comportamento de seus colegas (*Acho também mais lamentável ainda que alguns colegas, eu friso bem, alguns colegas, se valham disso de uma maneira opressora*), Alberto faz também um julgamento negativo. Como exposto

no Capítulo 2, o subsistema julgamento corresponde a uma avaliação em relação ao caráter e ao modo como as pessoas se comportam, em termos de admiração ou crítica (MARTIN E WHITE, 2005). O atributo “lamentável” indica que ele desaprova a atuação de uma parte do grupo, aqueles que oprimem os/as colegas que ensinam outras línguas. O referido atributo, além de criar um efeito de sentido de desaprovação, também aponta para, no nível emocional, um sentimento de indignação. Na oração seguinte (*Achem que realmente a língua inglesa, e hoje até alguns colegas de espanhol, que elas venham a ser mais relevantes*), o modalizador “até” indica que Alberto está surpreso pelo fato de docentes de espanhol defenderem a supremacia de certas línguas sobre outras. O docente tem consciência que em um momento anterior a língua francesa já foi considerada língua franca, mas não crê que apreciaria a situação. Ele conclui sua resposta lembrando que o seu “xodó” com a língua francesa nasceu no seio familiar e reafirmando seu carinho e respeito pelo português, pelo espanhol e pelo inglês. O depoimento de Natália apresenta semelhanças com a opinião de Alberto.

Cláudia: Eu vou entrar numa questão mais pontual, mais direta. Como é que você se sente como professora de língua francesa diante dessa supremacia do inglês?

Natália: **Eu entendo que o inglês, que o espanhol também têm as suas razões pra crescerem, né?** Inclusive, eu acho que pode haver esse esse desnível em relação... de uma língua pra outra. Agora eh... não... você não pode é é simplesmente é... fechar o campo pra outras línguas e achar que tem... **Agora só uma língua, duas línguas, eu acho que isso aí é é restringir muito o... sei lá!** A gente tá tá num país que a gente tá em crescimento, né? Então a gente tem é que abrir as oportunidades, os horizontes e não fechar. Né? [...] **Eu lamento que algum... assim da parte de alguns professores exista, né, professores de espanhol e de inglês, que exista essa discriminação em relação às outras línguas.** Eu acho que você pode sim eh trabalhar pra... pro crescimento da da língua com qual você trabalha, mas eu acho que você não deve discriminar as outras. Eu acho que você deve, né, trabalhar pra que todo mundo, né, principalmente num departamento como o nosso, né, numa universidade que tem tem assim várias oportu... dá várias oportunidades pra muitas pessoas, então você tem que ter mais horizontes e não restringir. **Então, assim, eu não tenho mágoas contra o inglês nem contra o espanhol especificamente, mas eu lamento que alguns professores pensem dessa forma. Isso daí tem causado realmente às vezes conflito entre as pessoas mesmo.** Entre o con... no convívio mesmo da da... assim do... no trabalho. Né? [...] **Eu não consigo ver a língua francesa como inferior a qualquer outra língua, né? Eu tento até querer que ela... pra mim ela tem até um status bem maior.** Né?

Natália exprime o mesmo respeito pelos idiomas inglês e espanhol. Embora pense que pode haver uma escala na valoração das línguas, também acredita que o campo para as outras línguas deva continuar existindo. A professora apresenta a

mesma posição em relação aos/às colegas (*Eu lamento que algum... assim da parte de alguns professores exista, né, professores de espanhol e de inglês, que exista essa discriminação em relação às outras línguas*), confirmando seu depoimento anterior, quando afirmou que se sentia discriminada em seu departamento. Apesar dessa situação e dos “conflitos entre as pessoas” em seu local de trabalho, Natália afirma não ter “mágoas contra o inglês nem contra o espanhol” e não ver a língua francesa “como inferior a qualquer outra língua”. Pelo contrário, para a docente a língua francesa tem um valor superior àquele das demais. Como Alberto, as suas escolhas lexicais apontam para um envolvimento em termos de afeto com aquilo que declara. Na resposta da professora Simone, por outro lado, questões ligadas aos sentimentos não são levadas em consideração.

Claudia: Como você se sente como professora de francês diante dessa supremacia do inglês.

Simone: Eu encaro isso de uma maneira muito normal. Muito normal. Eu acho... **São evidências. Desde que essas evidências, como eu disse não, não... Não segreguem.** Eu não vou dizer que a língua inglesa não é preponderante. Mas também eu não gostaria de ouvir que ela é suficiente. Eu acho que entre ela ter sua supremacia, ter seu reconhecimento, ser considerada, por isso **ela não deve ser única. Ela não deve ser excludente.** Eu acho que a formação deve ser... **Deve ser dada ao aluno a possibilidade, as escolhas de outras línguas.**

As falas de Simone são, em geral, curtas e diretas. Mais uma vez, ela confirma um estilo que eu classifiquei anteriormente como “cerebral”, em que o emprego de termos ligados à afetividade é quase ausente. A docente encara a supremacia do inglês com objetividade. Para ela, “são evidências”. Ela se posiciona, no entanto, com firmeza em relação ao caráter discriminatório que essa supremacia possa criar. Simone emprega um tom prescritivo, marcado por modalidade deôntica, para falar da língua inglesa (*ela não deve ser única. Ela não deve ser excludente*), apontando para uma reivindicação, como seus colegas Alberto e Natália, pela pluralidade no ensino de LE, que ela confirma em sua declaração final (*Deve ser dada ao aluno a possibilidade, as escolhas de outras línguas*).

Mariana – que trabalha na equipe de Alberto, Natália e Simone – diferentemente do restante do grupo, que tem vínculo efetivo, atua como professora substituta, de modo que trabalha também em outras instituições, ensinando FLE para um público diversificado. Vejamos sua opinião.

Cláudia: Como é que você se sente como professora de francês diante da supremacia da língua inglesa?

Mariana: Como é que eu me sinto? Eu na verdade, eu nunca tive assim... **Eu nunca me senti em batalha com a língua inglesa. Na verdade, como eu sempre me centrei muito no francês, eu nunca vi o inglês como algo de supremacia. Lógico, na nossa realidade o inglês é realmente mais procurado. Mas eu nunca vi o francês em desvantagem em relação a isso.** Até porque a realidade do ensino do francês na nossa cidade é diferente. Tem... Nós temos o nosso público. Lógico, não se deve comparar em questão de quantidade. O público de inglês é bem maior [...] Então não vejo uma guerra de egos, digamos assim, entre o francês e o inglês. **São duas realidades diferentes, mas são dois públicos diferentes. Eu não me sinto em confronto com o inglês, não.**

É possível dizer, que Mariana não se sente ameaçada, nem se preocupa muito com a questão do inglês como língua hegemônica porque atua junto a um público mais numeroso que aquele da universidade, movido por interesses que variam entre diletantismo, necessidade profissional, objetivos acadêmicos e, outros. Ela reconhece que o interesse pelo inglês é superior em números, mas não avalia a situação de forma negativa, pois, para ela, há um público interessado na língua francesa (*São duas realidades diferentes, mas são dois públicos diferentes. Eu não me sinto em confronto com o inglês, não*), o que lhe faz se sentir muito à vontade com o espaço que o francês tem.

7.4 Discussão em grupo: pontuando discursos e estilos de professores e professoras de francês

A segunda entrevista em grupo (Grupo Focal), como descrito no Capítulo 5, ocorreu em outubro de 2012 com a participação de seis docentes Alberto, João Paulo, Margarida, Mariana, Natália e Simone. O objetivo principal foi averiguar a posição dos/das docentes acerca do discurso hegemônico global sobre o ensino de línguas estrangeiras. Para iniciar as discussões, apresentei ao grupo um cartaz publicitário de uma escola de línguas (Apêndice G) cujo *slogan* sugere que o aprendizado de inglês garante sucesso profissional, uma representação que, de acordo com os dados do Capítulo 4, é associado ao discurso globalista da sociedade da informação. O excerto que se segue ilustra a posição dos/das docentes sobre esse discurso.

João Paulo: Eu noto, por exemplo, esse meu genro, eu já disse “Vem cá, porque você não aprende português, minha filha não é brasileira?”. Ele fala umas palavrinhas. Porque eles acham que não precisa. Eu vi lá também... Eu fiquei numa sala de aula que nós éramos seis brasileiros e sete americanos. Aí eu dizia assim “**Vem cá, porque vocês não aprendem outro idioma?** Por que? Aí eles diziam “Não, rapaz, não precisa. Aonde a gente vai... aonde a gente vai”... **ELES SE BASTAM. ELES SE BASTAM.**

Simone: Agora, saindo dos Estados Unidos, numa outra realidade, você também... tem essa ilusão que falando inglês vocês se resolve. Depende por onde você anda. Se você tiver numa cidade pequena do Ceará, você não vai se resolver não. **Isso tudo é uma questão de ideologia. Você tá aprendendo uma coisa que não é...** A gente foi pra, pra Berlin. Eu falo pouquíssimo inglês. Meu irmão fala um pouco melhor. A gente pegou um taxi no AEROPORTO, o cara não falava UMA PALAVRA de inglês. [...] **Mas, a capital do país, um país que já acolheu a Copa, tá, um motorista DE TAXI de um AEROPORTO, não falava outra língua que não a sua língua materna [...]**

João Paulo: Você tem toda razão. **Eu vi um dia desses um documentário sobre a China.** Inclusive a correspondente... quando ela estava nas grandes capitais, tudo bem. **Mas quando ela entra no interior NINGUÉM fala outro idioma, só fala chinês.** Então, não tem jeito...

Simone: Um caixa do Pão de Açúcar. Ele vai falar inglês com quem tiver ali? Não vai, gente!

Mariana: Antes de sair de casa eu assisti a Ana Maria Braga, ela tá fazendo uma série de reportagens sobre o Japão. E aí ela falou justamente nessa dificuldade porque ela disse que chegou **no aeroporto, TUDO é em japonês. Não tem NADA, nenhuma menção a inglês. Apesar de boa parte falar inglês, mas os guichês... as inscrições são em japonês.** Você vai num restaurante, o menu É EM JAPONÊS, até o Louro José disse que aprendeu a dizer atum!

No excerto, João Paulo, Simone e Mariana levantam a questão dos discursos sobre a supremacia do inglês em diversos aspectos. Primeiro, João Paulo discorre sobre o monolinguismo americano. Em sua fala (*Eles se bastam*) está implícita a avaliação de João Paulo em relação aos americanos. Sua fala sugere que americanos não se interessam em aprender outros idiomas por considerarem que isso não é necessário, uma vez que o inglês é uma língua falada no mundo inteiro. Para Simone, isso é uma falácia (*Isso tudo é uma questão de ideologia. Você tá aprendendo uma coisa que não é...*), uma informação incorreta que é inculcada por meio de um discurso. A situação real vivenciada pela docente rebate de forma incisiva essa representação (*um motorista DE TAXI de um AEROPORTO, não falava outra língua que não a sua língua materna*), pois seria de se esperar que em uma cidade como Berlin, alguém que trabalha na área turística falasse inglês. As intervenções de João Paulo e de Mariana em relação à realidade de países como China e Japão confirmam o discurso falacioso. É possível relacionar os exemplos citados, que contradizem os discursos sobre a língua

inglesa, ao discurso globalista (Capítulo 4), que apresenta a globalização como algo benéfico, que atinge a todos, na mesma intensidade, e que, sem ela, não é possível viver.

Relativamente à valoração das demais línguas estrangeiras e ao prestígio social agregado aos falantes dessas línguas, para Margarida e João Paulo a supremacia do inglês terminou por aumentar o seu valor frente aos outros idiomas, notadamente no mundo profissional.

Margarida: Antigamente, quando eu trabalhava com o programa de qualidade brasileiro eu coordenava uma equipe, aí tinha os “requisitos básicos” e os “requisitos de deleite”. **Então, inglês hoje é um requisito básico não é. O deleite é você falar francês, alemão... outras línguas pra se diferenciar.**

João Paulo: Eu sou da alfândega né, originalmente, então [...] qual é o diferencial? Você acabou de dizer. Não é quem sabe inglês. **O diferencial é quem fala outras línguas. Esse profissional sim é mais prestigiado do que os outros.** Por exemplo, se tiver alguém que fale alemão... se tiver alguém que fale árabe, chinês... Agora inglês, inglês é básico.

A fala de margarida (*Então, inglês hoje é um requisito básico. O deleite é você falar francês, alemão... outras línguas pra se diferenciar*) aponta para uma mudança social desencadeada pelos discursos sobre a necessidade de se estudar inglês para se conseguir um lugar no mercado de trabalho. Está implícito que, para Margarida, esse discurso se popularizou de forma a mudar o valor social das línguas. Atente-se que quando a falante emprega verbo de processo relacional seguido de atributo, o adjetivo “básico”, está classificando o inglês, e fazendo uma apreciação negativa da língua, na medida em que lhe atribui um valor comum, ordinário. A resposta de João Paulo em relação às pessoas que falam outras línguas estrangeiras além do inglês (*Esse profissional sim é mais prestigiado do que os outros*) corrobora a opinião de Margarida. Ele emprega um verbo relacional seguido de atributo com sentido positivo para classificar os falantes de outras línguas. As posições de João Paulo e de Margarida coincidem com aquelas de Natália e Mariana, em respostas analisadas no Capítulo 6, quando destacaram que os/as docentes de francês têm seu valor social aumentado por serem menos numerosos que docentes de inglês ou de espanhol, criando no imaginário social um efeito de distinção.

Dando continuidade às discussões, retomei uma pergunta que os professores e as professoras já tinham respondido nas entrevistas individuais. O tópico diz respeito ao significado identificacional de docentes de língua francesa no contexto global contemporâneo. Pedi ao grupo que opinasse sobre o status de docentes de francês em

meio ao contexto global atual, em que as políticas linguísticas em LE privilegiam o inglês. A pergunta foi “Como é que você se sente como professor/ professora de francês nesse contexto?” Foi um momento delicado. O grupo formado por Alberto, Simone e Natália falou de questões problemáticas dentro da universidade em que trabalham. Eles já tinham feito declarações a esse respeito individualmente, mas, nessa ocasião, compartilharam o assunto com colegas externos à sua instituição. Eles foram comedidos e se mostraram constrangidos quando trataram do assunto. Embora não esteja, nesta pesquisa, analisando linguagem não verbal, posso afirmar que se sentia isso, sobretudo pelo tom de voz baixo e pelo ritmo de fala lento ao curso de suas falas. Destaco as respostas de Alberto e de Simone.

Alberto: Claudinha, é meio paradoxal. Por um lado, eu me sinto muito bem, sim. Ter escolhido a língua que eu queria, mais o prazer que eu sinto em sala de aula e as coisas que eu venho fazendo, criando, pesquisando também... [...] Agora, é paradoxal porque ao mesmo tempo, no mesmo caminho que nós trabalhamos, **essa hegemonia do inglês e esse raciocínio, ele perpassa... perpassa não, ele é explícito no discurso de vários colegas, não é.** Eu vou dar um exemplo muito simples. Nós somos quatro professores efetivos e você sabe que precisa de pelo menos uns oito pra se garantir um curso de língua estrangeira, qualquer que seja, e **os colegas do inglês, que são numerosíssimos, eles acham que ainda são poucos, que eles são uma unidade deficitária [...]**

Simone: Deixa eu só aproveitar o que o Alberto tá dizendo. **A gente... na nossa realidade, [tosse] a gente vive numa situação cuja solução é difícil da gente perceber porque como nós somos poucos, nós não temos como ofertar ou como variar as nossas possibilidades.** Como a gente não varia e não oferta nada extra, então a gente continua a ser pouco. Então esse círculo vicioso no qual a gente tá imerso há vinte anos, porque o último concurso ... dezoito anos pra ser mais específica, o último concurso aconteceu no nosso departamento há dezoito anos... [tosse] [...] Então **essa dificuldade de... da gente sair dessa... de dá uma solução a esse quadro de precariedade é reforçada porque a gente é pouco e porque a gente é pouco, a gente não consegue dar visibilidade ao que a gente faz.**

As respostas de Alberto e de Simone apontam, mais uma vez, a pressão que o grupo vivencia, e que vem, principalmente, de colegas de inglês (*essa hegemonia do inglês e esse raciocínio [...] ele é explícito no discurso de vários colegas, não é*). Pode-se inferir, em consonância com o emprego do adjetivo “explícito” que a posição hegemônica dos professores de inglês é verbalizada, sem nenhuma reserva. Relacionando a fala de Alberto com a resposta de Natália, analisada na Seção 7.3, quando declarou que a situação estava causando conflito entre as pessoas, influenciando seu convívio no trabalho, pode-se perceber que o ambiente de trabalho de Alberto e de suas colegas de francês se configura como um terreno hostil. O fato de serem inferiores

em número é apontado por Simone como um dos motivos pelos quais eles não conseguem dar visibilidade ao que fazem, tornando a situação difícil de ser contornada (*como nós somos poucos, nós não temos como ofertar ou como variar as nossas possibilidades*). Se cotejarmos que a globalização neoliberal provocou reformas no sistema educacional cujos índices de avaliação de desempenho valorizam a produção em termos de quantidade, vemos que a equipe de francês sempre estará em desvantagem em relação ao grupo de docentes mais numeroso, que tem condições mais propícias. É possível ainda inferir que essa desvantagem deve persistir, por exemplo, em relação à gestão e distribuição de verbas direcionadas para bolsas de monitoria, projetos de extensão ou projetos de pesquisa, de modo a beneficiar estudantes das línguas hegemônicas em detrimento do corpo discente de francês.

Relativamente aos problemas pelos quais passa o grupo de João Paulo, Margarida, Geórgia e Cristina, como a questão da habilitação única e a reformulação do projeto pedagógico, não há um enfoque consistente.

João Paulo: Na universidade, não é Margarida, nós estamos participando do Projeto Pedagógico pra voltar as duas habilitações. Por exemplo, nosso curso é Português e Francês. E eles lá, só tem Francês. Eles estão numa situação muito ruim. Onde é que eles vão arrumar emprego, só ensinar francês? Onde?

Margarida: Mas, olhe, com relação a isso, hoje, **emprego de um modo geral, é tão difícil.** Pense nos **bacharéis de direito.** Meus Deus, acho que se for ver, estatisticamente, é pior do que Letras. Porque se formam... mil pessoas... mil bacharéis por semestre, mas não tem emprego. E medicina. Gente é demais, a dificuldade que é te colocar. Uma formação longuíssima. Dez anos, doze anos.

O professor João Paulo introduz o assunto, informando que ele e colegas estão trabalhando para a reformulação do Projeto Pedagógico, uma vez a habilitação única em língua francesa colocou os estudantes em “uma situação ruim”, limitando suas possibilidades de colocação no mercado de trabalho. O docente chama sua colega para se manifestar sobre o assunto (*Na universidade, não é Margarida, nós estamos participamos do Projeto Pedagógico pra voltar as duas habilitações*), contudo Margarida não aborda o problema, mas redireciona a discussão, frisando que a dificuldade de emprego atinge a todos, em geral. Os dados não são conclusivos quanto aos motivos pelos quais a professora não discutiu a reformulação do projeto pedagógico. Ela pode ter feito isso por não querer tocar no assunto em público, até porque seu grupo estava em menor número, pois Cristina e Geórgia não compareceram

ao encontro. Por outro lado, a resposta de Margarida é coerente com sua posição durante todos os momentos da pesquisa em que o mercado de trabalho para docentes de francês foi tratado. Ela sempre se posicionou no sentido de não veicular uma imagem de desemprego para a categoria, inclusive citando o exemplo de seus filhos, que se formaram em áreas bastante prestigiadas e, mesmo assim, tiveram dificuldades em se firmarem profissionalmente.

A continuidade da discussão mostra que, apesar de todos os problemas que vivenciam, professores e professoras de francês ainda tem uma estima social positiva.

Alberto: Agora tem outra coisa viu, Claudinha, do lado positivo, eh... Querendo ou não o francês, ele tem uma aura de prestígio, assim de... de... reconhecimento. **Ainda é uma coisa vista como algo de chique, de especial.** Ou seja, “Você fala francês! Ah, você é professor de francês! Você trabalha na formação!”

João Paulo: Eu noto, eu não sei se a Margarida... Eu não sei se você também tem esse... que o Alberto falou. Quando a gente tá reunido, todos, é diferente. **É uma língua prestigiada nesse aspecto.**

Alberto: Não é chique?

João Paulo: É chique!

[Risos de todos]

João Paulo: **É chique. Então, nesse aspecto, é. Como se você fosse uma pessoa DIFERENTE. CULTURALMENTE diferente.** Então nesse aspecto, na universidade... Isso, Margarida, isso realmente... A Margarida, ela é chique duas vezes. Chique na indumentária, nas atitudes...

Natália: **É. O inglês, você remete mais à língua. O francês remete à língua e à cultura.**

João Paulo: Cultura! Tá junto.

Mariana: Eu tenho uma amiga que é professora de inglês e francês. Aí eu digo... Ela dá aula particular também. “Como é que você se divulga, né, como é que você vende seu produto?”. **“Eu não falo que eu sou professora de inglês, não, que isso vai me depreciar. Eu digo que eu sou professora DE FRANCÊS”.**

Do mesmo modo que havia acontecido durante a análise dos depoimentos individuais, no segundo e último encontro do grupo focal, ficou evidenciado que os/as docentes associam o valor social da categoria ao valor social da língua francesa. Continuam avaliando o francês como “chique”, “especial” “prestigiado”, “diferente culturalmente”, de forma a se sentirem satisfeitos/satisfeitas. Pode-se afirmar que a fala de Natália (*O Francês remete à língua e à cultura*) sintetiza a posição do grupo,

que se identifica não só como professores de língua, mas como portadores de um traço distintivo baseado na cultura.

7.5 Conclusões

No presente capítulo, analiso excertos dos textos referentes à segunda etapa da geração de dados desta pesquisa, isto é, uma seleção de dados das segundas entrevistas realizadas individualmente com os/as docentes e do segundo encontro do grupo focal. Conforme os objetivos específicos descritos na Introdução deste capítulo, o intuito foi averiguar como os/as docentes posicionam-se discursivamente face ao discurso hegemônico global sobre o ensino de línguas estrangeiras e que identidades são construídas por meio de seus discursos.

As escolhas relativas ao Sistema de Transitividade não tiveram a mesma relevância observada nos dados do Capítulo 6, em que houve predominância do emprego de verbos exprimindo processos mentais afetivos. Assim, as categorias linguístico-discursivas que mais auxiliaram as análises foram modalidade e avaliação. Em relação ao Sistema de Modalidade, confirmei a preponderância do emprego de modalidade epistêmica subjetiva (HALLIDAY E MATHIESSEN, 2004) indicando um alto grau de comprometimento dos falantes com os tópicos discutidos. No que concerne à avaliação, por sua vez, como havia ocorrido com os dados analisados no capítulo anterior, as escolhas lexicais gramaticais concernem o subsistema atitude (MARTIN E WHITE, 2005).

Relativamente ao significado representacional da globalização as respostas indicam que docentes de língua francesa tem uma posição reflexiva, e tentam compreender as transformações que os distintos processos de globalização desencadearam no mundo social. Foi possível detectar distintas representações sobre a globalização, dentre as quais, a de um mundo compacto representado pela metáfora da “aldeia global”, no qual as comunicações e os recursos digitais estão disponíveis a todos. Ao lado desse tipo de representação, o lado nocivo da globalização, com o aumento das desigualdades e do desemprego também se refletiu nas respostas dos/das docentes.

No que diz respeito aos discursos sobre a supremacia da língua inglesa, os depoimentos apontam para a existência de problemas internos às universidades. Os

dados indicam que em uma delas a equipe de francês é pressionada por uma parte do contingente de professores de inglês e de espanhol. Na outra universidade, ficou claro que a procura pelo curso vem diminuindo ao longo dos anos, situação que foi agravada por um projeto pedagógico que implantou habilitação única em língua estrangeira.

Na esfera do significado identificacional de docentes de língua francesa, as conclusões do Capítulo 6 são confirmadas, isto é, professores e professoras de francês não se consideram inferiores ou desvalorizados. Ao contrário disso, eles resistem, avaliando a língua francesa como uma língua de cultura e reivindicando a igualdade de valor entre as diversas línguas estrangeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da globalização e suas implicações sobre o ensino de línguas estrangeiras e sobre os discursos e estilos de docentes de língua francesa ilustra, na justa medida, as relações dialéticas entre linguagem e sociedade, discussão seminal para a Análise de Discurso Crítica. Questões sociais são construídas parcialmente por meio do discurso (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Em consonância com esses conceitos basilares, ao longo desta tese foi visto como as transformações do *novo capitalismo* e a ascensão dos Estados Unidos no cenário global, a partir da segunda metade do Século XX, influenciaram o estatuto da língua francesa. Se até meados do século passado, a França era, de uma maneira geral, o paradigma cultural da sociedade brasileira, hoje, é o estilo de vida norte-americano que orienta o comportamento das pessoas, de modo que relações econômicas passaram a guiar as relações sociais, culturais e afetivas. Quotidianamente somos invadidos pelos seus padrões culturais e pela língua inglesa. Eles desembarcam em nossas vidas por meio de aliados como a música, o cinema, as mídias em geral, e até mesmo, a academia.

O termo comumente utilizado para designar os diversos processos responsáveis pelas transformações de ordem financeira, política, econômica, social e cultural no mundo contemporâneo é globalização. Esse nome popularizou-se a partir dos anos 1980 (HELD & MCGREW, 2001), sendo associado a uma visão extremamente otimista, segundo a qual a sociedade contemporânea estaria estabelecendo uma conexão global, cujos resultados seriam o desenvolvimento homogêneo da humanidade. No entanto, pouco a pouco, as desigualdades foram-se tornando evidentes, pois a base dos processos de globalização, o neoliberalismo, se constitui, principalmente, como a reafirmação dos princípios econômicos do capitalismo. Em termos gerais, isto significa: a defesa de uma política de privatização, a ínfima participação do Estado na economia, e a livre circulação de capitais internacionais. Isto é, os benefícios atingem bem poucos. Rapidamente, foram criadas novas estratégias com o intuito de salvaguardar esses interesses. Uma delas foi a articulação entre o discurso globalista e o discurso da Economia Baseada no Conhecimento.

Vimos que o discurso é situado historicamente, que ele molda e é moldado pela estrutura social, produzindo relações sociais, e conseqüentemente, representações

(discursos) e identidades (estilos). Discursos podem construir uma visão de mundo particular, justificando e legitimando ações que visam à interesses particulares. Discursos podem construir, divulgar e reproduzir ideologias. Por essa razão é necessário considerar os aspectos discursivos e ideológicos da globalização para compreender as relações dialéticas entre mudanças discursivas e mudanças na sociedade global (FAIRCLOUGH, 2006). Nesta tese, o interesse foi, em particular, examinar quais consequências atingiram as práticas sociais de professores e professoras de francês, averiguando de que forma a desvalorização da língua francesa no cenário pós-moderno estaria influenciando seus discursos e estilos.

O discurso globalista, articulado com o discurso da Economia Baseada no Conhecimento, apresenta a globalização como a liberalização e a integração global dos mercados, como algo benéfico, inevitável e irreversível, legitimando assimetrias de poder. Trazem em seu âmago o discurso do desenvolvimento, da sociedade da informação, na qual os países foram levados a remodelamentos de diversas ordens, no campo da educação, para ajustarem-se ao novo modelo de desenvolvimento.

Para adequarem-se à nova ordem e atingirem os níveis de desenvolvimento desejáveis, os Estados tiveram que reorganizar suas políticas educativas. De uma forma ampla, a concepção de educação, que primava pela formação humana do indivíduo vem dando lugar a uma formação voltada para o mercado de bens e serviços. As mudanças organizacionais empreendidas nos estabelecimentos de ensino correspondem a um projeto de regulação, que criou uma agenda globalmente estruturada da educação (TEODORO, 2001), cujos modelos administrativos se assemelham àqueles de gerenciamento industrial, em que indicadores de produção organizam os sistemas educativos das nações em um *ranking* em termos de eficácia. Nas universidades e departamentos, instituiu-se igualmente o *ranking* dos melhores departamentos, dos melhores programas de pós-graduação, dos melhores cursos, dos melhores docentes, dos melhores estudantes. Enfim, a palavra de ordem é competição.

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, o discurso globalista do desenvolvimento teve como uma das consequências a valorização e a difusão da língua inglesa como língua global, como também a conseqüente desvalorização das demais línguas. Nos termos de Boaventura de Sousa Santos (2011) trata-se de um *localismo globalizado*. Acrescente-se igualmente que, no que concerne às políticas de ensino de LE, interesses econômicos passaram a figurar como um dos principais critérios para a escolha de quais línguas estrangeiras devem ser estudadas nas escolas. A língua tornou-

se um produto, que é avaliado em termos de utilidade. É evidente que esses discursos tiveram um grande impacto sobre o prestígio da língua francesa no mundo, e no Brasil. No nosso país, essa orientação está claramente definida na página 40 dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em que a posição hegemônica dos idiomas inglês e espanhol é defendida, direcionando as escolas para a escolha dessas línguas, determinando-as como prioritárias, em detrimento de línguas como francês, italiano, alemão, ou japonês, línguas que têm laços de outras naturezas com a sociedade brasileira, sejam eles determinados “por fatores históricos, por fatores relativos às comunidades locais; ou fatores relativos à tradição” para continuar citando os PCNs.

Em detrimento das relações culturais que mantivemos com a França desde o período colonial, a língua francesa perdeu muito de seu valor social no Brasil. Como destaquei no Capítulo 3, pode-se considerar que os anos 1960 marcam o período que delimita mais claramente o início dessa perda, principalmente depois da LDB nº 4.024/61, que transformou o ensino de LE em disciplina complementar. A partir desse período, o francês saiu do currículo escolar obrigatório e pouco a pouco postos de trabalho foram-se extinguindo nos estabelecimentos de ensino. Outros fatores, como a eliminação da obrigatoriedade da língua francesa na prova de seleção do Instituto Rio Branco e a criação do MERCOSUL, ambos nos anos 1990, representaram uma nova perda de prestígio da língua. A ausência do francês nos exames do ENEM, apesar das reivindicações constantes da FBPF – Federação Brasileira de Professores de Francês, também tem efeitos sobre as perspectivas para os profissionais do ensino de língua francesa.

Para analisar essa macro conjuntura sócio discursiva, considerei o cenário particular do Ceará, mais especificamente, aquele de sua capital, em que há duas universidades que ofertam o curso de formação para professores de língua francesa. Oito docentes concederam-me entrevistas e participaram de encontros em grupo. A etapa de geração de dados durou, aproximadamente, um ano. Meu foco central foi refletir de que forma a desvalorização da língua francesa no cenário pós-moderno estaria influenciando as representações e as identidades desses/dessas profissionais.

As análises dos discursos e estilos de docentes de língua francesa face à globalização foram realizadas em conformidade com a orientação metodológica da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), em que foram examinadas, progressivamente: a rede de práticas sociais nas quais os textos estão situados; a análise estrutural das ordens de discurso presentes; e a análise interacional, em uma abordagem

transdisciplinar. As categorias linguístico discursivas que me apoiaram foram *Sistema de Transitividade, modalidade e avaliação* (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; FAIRCLOUGH 2003; MARTIN & WHITE, 2005).

No âmbito das representações sobre língua e cultura francesas, os/as docentes empregaram, de forma recorrente, nomes, verbos e expressões que apontam para a construção de um sistema de representação ligado ao afeto. Termos como “encantamento”, “se apaixonar”, “querer bem” foram utilizados pelo grupo. Particularmente no que diz respeito ao Sistema de Transitividade, especificamente aos processos escolhidos pelos/pelas falantes, há predominância de verbos que exprimem processos mentais, como também de processos relacionais seguidos de atributo. A escolha por processos mentais de afeto (*Eu me apaixonei tanto pela língua*) indica que a relação que os/as docentes mantêm com a língua francesa tem as raízes em seu mundo interior, isto é, no mundo de seus sentimentos, de suas emoções, notadamente aquelas ligadas a sentimentos como “amor”, “paixão” e “encantamento”. A escolha por processos mentais seguidos de atributo afetivo (*Eu acho apaixonante a cultura francesa*), por sua vez, aponta *avaliações* que constroem uma apreciação positiva, também construída em termos de afeição.

Os dados indicam igualmente a relevância de relações sociais de natureza afetiva alicerçadas no *habitus* familiar (*O francês, eu costume dizer que é minha língua paterna porque eu aprendi com papai*) e escolar (*Eu descobri que queria ser como ela, professora de francês*) de sete entre oito docentes. Pode-se afirmar que atores sociais da família de Alberto, Simone, Margarida, Geórgia e Mariana, e de instituições educacionais de Cristina e de Natália, contribuíram de maneira fundamental em termos de formação de capital cultural que influenciou as representações do grupo e direcionou suas escolhas no momento em que decidiram estudar Letras, com vistas a se profissionalizarem na área de ensino de francês.

Relativamente à modalidade, verifiquei a preponderância do emprego de *modalidade epistêmica*, com enunciados prioritariamente declarativos, e da escolha por *modalidade subjetiva*, principalmente com emprego de verbos na primeira pessoa do singular, indicando um alto grau de comprometimento dos/das falantes com aquilo que dizem. A primazia de certas escolhas lexicogramaticais sugere que a construção do significado representacional da língua francesa, como também da cultura francesa, é orientada por características estéticas. Como destacado na conclusão do Capítulo 6, adjetivos como “bela” e “apaixonante”, e nomes como “requinte” e “objetividade” são

empregados em suas classificações e caracterizações, modos de representação arraigados nas imagens de sofisticação e grandeza que circularam no Brasil principalmente depois da chegada da corte portuguesa, no século XIX, conforme o Capítulo 3.

Em diversos momentos das entrevistas pude perceber que os/as docentes são conscientes da existência de uma imagem idealizada da França e de suas responsabilidades em não transmitir a ideia de superioridade da cultura francesa em relação à cultura brasileira. Considerando que “nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma” (BHABHA, 2010, p. 65) os/as docentes de língua estrangeira, em geral, habitam incontestavelmente um espaço fronteiro entre o EU (cultura brasileira) e o OUTRO (cultura estrangeira). Eles/Elas também têm uma atitude reflexiva em relação a estereótipos (*Um dos trabalhos do educador é de fato, dizer que um clichê é um clichê*), tendo o cuidado de evitar que os/as estudantes façam julgamentos e tenham pressuposições negativas em relação à França e aos franceses, mas também em relação ao Brasil e ao povo brasileiro, pontuando a importância da diversidade das línguas e das culturas. Desse modo, os dados sinalizam uma preocupação com o respeito às diferenças.

Em relação às possíveis transformações geradas pelos processos de globalização, os/as docentes destacaram questões que evocam a compressão do tempo-espço (HARVEY, 2010) e de seus desdobramentos no que diz respeito às novas tecnologias e à rapidez do fluxo de informações. Uma parte do grupo compreende a globalização como algo positivo. Sob esse ponto de vista, o mundo é visto como uma “aldeia global” (*Hoje as fronteiras praticamente não existem, não é?*) e os benefícios proporcionados pelos novos recursos digitais estão disponíveis a todos. Por outro lado, há uma parcela de docentes que representam a globalização como algo negativo, considerando o imediatismo e o risco de “esterilidade criativa” (HAGÈGE, 2012) que os meios de comunicação podem causar, e o aumento sem igual do desemprego (*esse contexto eu acho muito DURO porque é uma competição acirradíssima*).

Quanto aos discursos sobre a supremacia da língua inglesa, os dados apontaram que discursos dessa natureza parecem sustentar problemas detectados em uma das universidades, na qual o grupo de docentes de francês está sofrendo discriminação de parte dos/das colegas das áreas de inglês e de espanhol, causando conflitos no cotidiano da unidade acadêmica. Do ponto de vista das escolhas lexicogramaticais, o professor e as professoras de francês que trabalham na referida

universidade mostraram-se constrangidos em tratar do assunto (*a gente é... se sente assim, até meio, entre aspas, discriminados*), fazendo uso abundante de modalizadores, como o exemplo ilustra.

Relativamente à segunda instituição pesquisada, os dados indicaram igualmente a existência de um problema que vem agravando a diminuição da procura pelo curso de Letras-Francês. Trata-se do projeto pedagógico da universidade (*o projeto pedagógico tirou a dupla licenciatura para os alunos de língua estrangeira. Isso restringe muito mais um campo que já é limitadíssimo*), que institucionalizou a habilitação única em língua estrangeira, tornando o curso de francês ainda menos atrativo por limitar o campo de atuação dos formandos.

Conforme Fairclough (2003) a forma como uma pessoa representa o mundo e interage com as outras pessoas, identificando os outros e a si mesma, aponta para estilos particulares, identidades. No que concerne aos seus modos de identificação, observei que a identidade social de professores e professoras de francês é construída, de forma parcial, sobre representações coletivas sobre a língua e a cultura francesa. Por um lado, ser um/uma docente de francês constitui, no imaginário social, um signo de distinção (*a primeira impressão acham que é chique, o professor de francês é como se fosse um status*), que pode ter sua origem em representações construídas sobre imagens de glamour, elegância e grandeza cultural da França, propriedades também atribuídas à língua francesa, de modo que seu valor social é relacionado ao valor social dos/das docentes.

O número reduzido de profissionais, em comparação ao número de professores de inglês e espanhol, de acordo com os dados, seria outro elemento colaborador de um *status* social diferenciado para a categoria. Como são pouco numerosos, docentes de francês se destacam. Tornam-se diferentes, singulares, especiais, incomuns. Por outro lado, seu valor social decresce quando é levado em consideração seu reduzido campo de atuação, assim como a baixa remuneração da categoria docente, de modo geral.

Apesar de discursos sobre a desvalorização da profissão, que circulam livremente no mundo social, e de alguns docentes se mostrarem desanimados em decorrência da perda de prestígio da língua francesa no contexto atual, os dados indicam que o grupo não se encontra desencorajado. Suas falas, pelo contrário, constroem uma identidade de resistência (CASTELLS, 1999). Em consonância com as análises apresentadas no Capítulo 6 e no Capítulo 7, é possível dizer que docentes de língua

francesa reivindicam a igualdade de valor entre as diversas línguas (*Nenhuma língua pode mais que outra*). Professores e professoras de francês não se identificam como profissionais sem valor (*De um modo geral, eu não... nunca me senti desvalorizada por ser professora de francês*), mas como difusores da língua e da cultura francesas, formadores de profissionais que, como eles/elas, são apaixonados por essa língua estrangeira e por essa profissão.

É possível dizer que os discursos dos/das participantes desta pesquisa foram construídos sobre bases representacionais que circulam nas práticas sociais sobre a língua francesa, as quais veiculam uma perspectiva de mundo ligada ao *glamour*, às elites intelectuais, acadêmicas, artísticas e financeiras. Ser um professor ou uma professora de francês é uma conquista, uma travessia em busca de um *sonho* que ainda não se desfez no imaginário coletivo, apesar da globalização e da consequente perda da hegemonia do francês como língua estrangeira (GIRAUD, 2012).

Docentes de língua francesa mostraram, ao longo desta tese, uma atitude reflexiva sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo que os cerca, assimilando novos conhecimentos advindos das transformações sócio discursivas do mundo contemporâneo e reorganizando seus valores. Embora apresentem estilos particulares distintos – os quais variam entre a prudência ou a cautela e a paixão ou o engajamento explícito – suas falas constroem um sentido de resistência. Com muita dignidade e respeito às demais línguas estrangeiras, defendem que o contexto global contemporâneo é favorável para o multilinguismo e multiculturalismo, e reivindicam um valor social positivo para docentes de língua francesa.

Para finalizar o percurso que iniciei em 2010, reconheço a complexidade da pesquisa qualitativa e as limitações da interpretação, que, mesmo construída em consonância com categorias de análise bem delimitadas não é jamais completa, deixando espaço para futuras pesquisas, que discutam a faceta discursiva da globalização e seus efeitos sobre as políticas linguísticas para o ensino de LE, e repensem o lugar da língua francesa no mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

ALENCARSTRO, Luiz Felipe de. Vida privada e ordem privada no Império. In NOVAIS, Fernando A. (Org) **História da vida privada no Brasil: Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ALVES, GIOVANNI; CORSI, FRANCISCO LUIZ. Dossiê Globalização. **Revista de Sociologia Política**. N. 19. Curitiba: Nov. 2002, pp. 7-10.

AMARAL, Ruy P. A. **O ano do Brasil na França : um modelo de intercâmbio cultural**. Brasília : Fundação Alexandre de Gusmão, 2008. 264p.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Trad. de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, Emanuel. **O Teatro dos vícios: transgressão e transigência na sociedade urbana colonial**. 2a. Ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

BABOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3ª. Edição. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASTOS, Liliana Cabral; MOITA LOPES, Luis Paulo da, (Orgs). **Estudos de identidade: entre saberes e práticas**.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

_____. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENJAMIN, WALTER. Paris, capitale du XIXe Siècle. Edição eletrônica do texto escrito diretamente em francês por W. Benjamin – *in Das Passagen-Werk*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1982, pages 60 à 77. Disponível em: http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html. Consultado em : 14.04.2013.

BICALHO, Maria Fernanda. A França Antártica, o corso, a conquista e a “peçonha luterana”. **HISTÓRIA**. Vol. 27 (1). São Paulo, 2008, pp. 29-50.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BLOMMAERT, Yan. **Discourse**. A critical introduction. Cambridge : Cambridge University Press, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. O que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

____ **Escritos de Educação**. Seleção e Organização Maria A Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

____ **O Poder simbólico**. Trad. de Fernando Thomaz. Coleção Memória e Sociedade. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

____ **Microfísica do poder**. 4ª. Edição. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

BUENO, Eduardo Urbanski. O francês e a diferença: em busca de um novo modelo de globalização. In. FIGUEIREDO & GLENADEL. **O francês e a diferença**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. pp. 93-100.

CALVET, Louis-Jean. **La guerre des langues et les politiques linguistiques**. Paris: Hachette, 1999.

____ **Le marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation**. Paris: Plon, 2002a.

____ **As políticas linguísticas**. São Paulo : Parábola Editorial, 2007.

____ **Linguistique et colonialisme**. Paris: Payot & Rivages, 2002b.

CAMARGOS, Márcia. Uma república nos moldes franceses. **REVISTA USP**, São Paulo, n.59, p. 134-143, setembro/novembro 2003.

CAMPOS, Luís ; CANAVEZES, Sara. **Introdução à globalização**. Instituto Bento Jesus Caraça. Módulo 1. O que é a globalização. Évora: Universidade de Évora - Departamento de formação da CGTP-IN, 2007. Disponível em dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/2468/1/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Globaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e cidadãos**. Conflitos multiculturais da globalização. Trad. Maurício Santana Dias. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

____ **A Globalização imaginada**. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CÂNDIDO, Antônio. Prólogo. In. MARTINS, Carlos Benedito (Org). **Dialogues entre le Brésil et la France: formation et coopération académique**. Recife : Ed. Massangana, 2005. pp. 13-16.

____ **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos.** São Paulo: Martins, 1962.

CARDOSO, Alírio. A conquista do Maranhão e as disputas atlânticas na geopolítica da União Ibérica (1596-1626). **Revista Brasileira de História.** V. 31, nº 61. São Paulo: 2011, p. 317-338.

CARVALHO, José Murilo de. Da cocotte a Foucault. In.: **Pontos e Bordados: escritos de história e política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 390-395.

CARVALHO, Evandro Menezes de. O francês e a diferença: a propósito do plurilinguismo nas relações jurídico-diplomáticas. In. FIGUEIREDO, Eurídice; GLENADEL, Paula **O francês e a diferença.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. pp. 67-92.

GLENADEL, Paula **O francês e a diferença.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

____ Diplomacia e multilingüismo no Direito Internacional. In. **Revista Brasileira de Política Internacional,** v. 2, p. 178-195, 2006b.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume 2. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAGURI, Jonathas de Paula. Configurando a história: os sentidos e a política de ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **Revista e-curriculum.** PUC, São Paulo, Vol. 8, n. 1, Abril/2012.

CHAVES, Helena Lúcia Augusto. **Globalização, ideologia e discurso.** Uma análise sobre a dimensão ideológica do processo de globalização. Recife: Editora da UFPE, 2009.

CHOULIARAKI, Lili e FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis.** Edinburgh: Edinburgh University Presse, 1999.

COELHO, Ricardo Corrêa. **Os Franceses.** 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, Emília Viotti. Alguns aspectos da influência francesa em São Paulo na segunda metade do século XIX. **Revista de História,** Vol. 142-143. Universidade de São Paulo, 2000, pp. 277-308.

COSTA, Anderson. Paris surrealista: errância, revelação e mito. **Revista Estação Literária.** Londrina, Volume 10A, 2012, p. 19-34.

COSTA, Maria Clélia Lustosa. **Le discours hygiéniste et la mise en ordre de l'espace urbain de Fortaleza, au Brésil.** Tese de doutorado apresentada ao Institut des Hautes Études de l'Amérique latine. Université Sorbonne Nouvelles – Paris III. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Le positivisme et l'éducation au Brésil. In. MARTINS, Carlos Benedito (Org). **Dialogues entre le Brésil et la France : formation et coopération académique**. Recife : Ed. Massangana, 2005, pp.37-51.

D'HORTA, Vera. La matrice d'un désir. L'art brésilien et la France. In. MARTINS, Carlos Benedito (Org). **Dialogues entre le Brésil et la France: formation et coopération académique**. Recife : Ed. Massangana, 2005. pp. 497-509.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In MOITA LOPES, Luis Paulo da, (Org). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 45-65.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. Coleção Language in social life. New York: Longman, 1989.

____ **Discurso e mudança social**. Coordenação da tradução, revisão e prefácio à edição brasileira de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001a.

____ A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Ensino: as Universidades. In. MAGALHÃES, Célia M. (Org). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b.

____ **Analysing Discourse. Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

____ Critical discourse analysis in transdisciplinary research. In. **A new agenda in (critical) discourse analysis**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2005.

____ **Language and globalization**. London: Routledge, 2006.

____ A dialética do discurso. In.MAGALHÃES, Izabel (Org). **Discursos e práticas de letramento**. Pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p.93-107.

FIGUEIREDO, Eurídice; GLENADEL, Paula. O estatuto do francês no mundo de hoje: a diferença por vir. In. FIGUEIREDO, Eurídice; GLENADEL, Paula **O francês e a diferença**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. pp.11-26.

FIGUEIRÊDO, Lena Lúcia Espíndola Rodrigues. **O ensino de línguas estrangeiras: uma proposta não elitizante**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, 1993.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

____ **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FONTENELE, Lissa Mara Saraiva. **O novo contexto da Educação Especial**. Uma pesquisa etnográfico-discursiva sobre identidades profissionais e maternas. PPGLing. Universidade Federal do Ceará, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Paris: Gallimard, 1971. Trad. Edmundo Cordeiro. Versão para PDF de Marcelo C. Barbão. Ciberfil Literatura Digital. Disponível em www.ciberfil.hpg.ig.com.br.

FOWLER, Roger. **Sobre a lingüística crítica**. Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD. V. 4, p. 207-222. Tubarão, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano**. 14ª Edição. São Paulo: Global Editora, 2003.

_____. **Um engenheiro francês no Brasil. Tomo 1**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; SOUZA, Maria Medianeira. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In. BAUER, M.W; GASKELL, G. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

_____. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIRÃO, Raimundo. **Geografia Estética de Fortaleza**. 2ª Edição. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1979.

GIRAUD, Ana Cláudia Barbosa. Discursos e estilos de docentes de FLE e a influência da cultura francesa na formação da sociedade brasileira. **Revista Non Plus**. Vol. 2; Jul-Dez 2012. USP. pp. 75-87

GOUVEIA, Carlos A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistemico Funcional. **Revista Matagra**. N. 16. Vol. 24. Rio de Janeiro, 2009.

GUILLEM, D & DINIZ, D. A ética na pesquisa no Brasil. In. DINIZ, D.; GUILLEM, D. & SCHÜKLENK, U. (Orgs). **Ética na pesquisa. Experiência de treinamento em países sul-africanos**. Brasília: Editora UNB, 2005.

HAGÈGE, Claude. **Contre la pensée unique**. Paris: Éditions Odile Jacob, 2012.

____ **Combat pour le français. Au nom de la diversité des langues et des cultures.** Paris: O. Jacob, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 6ª. Edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

____ Quem precisa de identidade ? In. SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christien. **An Introduction to Functional Grammar.** 3a. Edição. London: Hodder Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning.** London: Edward Arnold, 1978.

____ Estrutura e função da linguagem. In. LYONS, John (Org). **Novos horizontes em linguística.** São Paulo: Cultrix, 1976.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações.** Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

____ **A condição pós-moderna.** 19ª Edição. Trad. Adail Sobral e Ma. Estela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HELD, David; MCGREW, Anthony. **Prós e contras da globalização.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

HELD, D; MCGREW, A; GOLDBLATT D; PERRATON, J. **Global Transformations: Politics, Economics and Culture.** Stanford: Polity and Stanford University Press, 1999.

HILGERT, HILGERT, J.G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: **PRETI, Dino (Org.). Análise de textos orais.** São Paulo: Humanitas, 2010. p.117-146

HILSDOLF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** Reimpressão da 1ª Edição. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

HODGE, Robert. Ideology, Identity, Interaction: Contradictions and Challenges for Critical Discourse Analysis. **Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines.** Vol. 5 (2); pp.1-18; 2012. <http://cadaad.net/journal>

HODGE, Robert; KRESS, Gunter. **Social Semiotics.** Cambridge: Polity, 1988.

IORIS, Rafael Rossoto. **Culturas em choque: a globalização e os desafios para a convivência multicultural.** São Paulo: Annablume, 2007.

JACQUINET, Marc. **A gestão do conhecimento e a renovação das economias capitalistas num mundo globalizado: uma Análise crítica dos discursos e das realidades europeias.** VI Congresso Português de Sociologia. Universidade de Nova Lisboa. 2008.

JESSOP, Bob. Análise semiótica crítica da Economia Político Cultural. **Liinc em Revista**. Vol. 6. N. 2. Set. 2010. Rio de Janeiro. Pp. 197-213.

JONES, K.; MARTIN-JONES, M., BHATT, A. Constructing a critical, dialogic approach to research on multilingual literacies. Participant diaries and diary interviews. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. **Multilingual literacies**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2000, p. 319-351.

LACROIX, Maria de Lourdes Laudande. **A fundação francesa de São Luís e seus mitos**. São Luís: EDUFMA, 2000.

LODI, Lúcia Helena; MARTELLI, Anita Favaro. L'influence des idées françaises dans l'éducation de base brésilienne. In MARTINS, Carlos Benedito (Org). **Dialogues entre le Brésil et la France: formation e coopération académique**. Recife : Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2005.

LIPPMANN, Walter. **Opinião Pública**. Col. Clássicos da Comunicação Social. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAGALHÃES, Izabel. Análise de discurso crítica: questões e perspectivas para a América Latina. IN RESENDE & PEREIRA (Orgs). **Práticas socioculturais e discurso**. Debates transdisciplinares. Labcom Books, 2010, pp. 9-28.

____ Análise de discurso crítica: questões e perspectivas para a América Latina. IN RESENDE & PEREIRA (Orgs). **Práticas socioculturais e discurso**. Debates transdisciplinares. Labcom Books, 2010.

____ Discurso, ética e identidades de gênero, IN. MAGALHÃES, I; CORACINE, M J; GRIGOLETTO, M. (Orgs). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

____ Introduction: Critical Discourse Analysis. **Revista D.E.L.T.A.**, n. 21. Especial, 2005. pp. 1-9.

____ Teoria crítica de discurso e texto. In. **Linguagem em (Dis)curso**. V. 4. Tubarão: 2004, p. 113-131.

____ **Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico**. Brasília: Thesaurus, 2000.

MARTIN, James R; Peter, R.R WHITE. **The language of Evaluation**. Appraisal in english. Londres : Palgrave/Macmillan, 2005.

MARTINS, Carlos Benedito (Org). **Dialogues entre le Brésil et la France: formation e coopération académique**. Recife : Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2005.

MAURÍCIO, Rose Mary Soares. **Língua Francesa: lugar à margem na constituição da subjetividade do aprendiz do sexo masculino**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Taubaté, 2010.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**. A formação do home tipográfico. Trad. Leônidas Contijo e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora da USP, 1972.

MINAYO, Mara Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. In **Revista D.E.L.T.A.**, v. 24:2, 2008, pp. 309-340.

_____. A imprescindibilidade de uma linguística aplicada híbrida ou mestiça. In. MOITA LOPES, Luis Paulo da, (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 86-107.

MOITA LOPES, Luis Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs). **Para além da identidade**. Fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MOREIRA, José Carlos. **A Representação estereotipada da língua e cultura francesas no discurso dos alunos do Centro de Línguas da UFPR**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

MOSCOVICCI, Serge. **As representações sociais**. Investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareshi. Petrópolis: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Roberta Andrade do. O francês e a diferença: respeito à diversidade cultural. In. FIGUEIREDO, Eurídice; GLENADEL, Paula **O francês e a diferença**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. pp.101-110.

NOBRE, Geraldo. Influência sociocultural do Colégio da Imaculada Conceição no Ceará. In. **Colégio da Imaculada Conceição: do Gênese ao Apocalipse**. Autoria Coletiva. Fortaleza: Tipoprogresso, 1999.

NOVAIS, Fernando. Braudel e a “missão francesa”. In. **Revista Estudos Avançados** 8(22). Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1994, pp. 161-166.

NEDELL, Jeffrey D. **Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século**. Trad. Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ORTIZ, Renato. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PACHÊCO, Marta C. N. **Identidade e Intertextualidade em narrativas de docentes e em textos de leis federais brasileiras, de 1960 a 2000**. Universidade de Brasília (UNB). Tese de Doutorado, 2006.

PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia. Análise crítica do discurso e teorias culturais: hibridismo necessário. **Revista D.E.L.T.A.**, v. 2. 2005. p. 21-43.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 21 de abril 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. New York: Longman, 1994.

____ **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: LEA, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade : visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre**. 2ª Edição. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002.

PETER, Glenda Dimuro. Influência francesa no patrimônio cultural e construção da identidade brasileira: o caso de Pelotas. In. **Arquitextos**, v. 429, p. 087.e 429, São Paulo, 2007.

PIETRARÓIA, Cristina Casadei. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. **Revista Estudos Linguísticos**. v. 37 (2). pp7-16. São Paulo, 2008.

PHILLIPSON, Robert. Línguas internacionais e direitos humanos internacionais. In **Esperanto-Dokumentoj**, nº 37. 2002. Disponível em <http://uea.org/info/portugale/ED37-portugala.html>. Consultado em 25.10.2011.

____ **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PONTE, Sebastião Rogério. **Fortaleza belle époque – reforma urbana e controle social. 1860-1930**. 4 ed. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

RADHAY, Rachel Anneliese. **Discurso e poder na política de imigração brasileira**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

____ **Narrativas de casais internacionais: identidade, voz e o outro**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Brasília, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 3ª edição. São Paulo: Parábola, 2008.

____ O conceito de identidade em linguística: é chegada a ora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. pp. 21-46.

____ Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a Lingüística que nos deixou na mão. In: LOPES DA SILVA, Fábio e RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.). **A linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola, 2004. pp. 11 - 38.

____ A construção de identidades e a política de representação. In FERREIRA, L M A; ORRICO, E G D. (Orgs). **Linguagem, identidade e memória social**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RAMALHO, Viviane & RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a crítica): o texto como material de pesquisa**. Coleção Linguagem e Sociedade, Vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, Viviane & RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo : Contexto, 2006.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica e etnografia: o movimento nacional de meninos e meninas de rua, sua crise e o protagonismo juvenil**. Universidade de Brasília, tese (Doutorado), 2008.

____ **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Implicações Interdisciplinares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

____ A negociação de significados em uma reunião do movimento nacional de meninos e meninas de rua. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v.11, p. 160-194. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

RODRIGUES, Kátia Frazão Costa. O francês e a diferença: para além das utopias e álisis. In: FIGUEIREDO, Eurídice; GLENADEL, Paula **O francês e a diferença**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. pp. 53-65.

RIVAS, Pierre. **Diálogos interculturais**. São Paulo: Hucitec, 2005.

SANTOS, Antônio Felipe Aragão. Capítulo 2. A língua francesa no Brasil e seu ensino em Fortaleza. **A manifestação da relação de poder na interação verbal do estagiário em sua prática docente**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da Globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Orgs). **A Globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2011.

____ Globalizations. **Revista Theory, Culture & Society**. Vol. 23, 2-3. 2006. pp. 393-399.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª. Edição. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

SANTOS, Paulo César. **Petrópolis: história de uma cidade imperial**. 1. ed., Petrópolis: Sermograf, 2001b.

SEVCENKO, Nicolau. A inserção compulsória do Brasil na Belle Époque. In. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 4ª. Edição. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Daniel do Nascimento; ALENCAR, Claudiana Nogueira. A propósito da violência na linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. (55-2), Campinas, Jul-Dez. 2013.

SILVA, Denise Elena Garcia da; RAMALHO, Viviane. Reflexões para uma abordagem crítica dos gêneros discursivos. **Revista Lationamericana para estudios del discurso**. V. 8 (1), 2008. Pp. 19-40.

SILVA, Maurício. O éden feérico dos desejos: cultura francesa no Brasil pré-modernista. In **Revista Letras**. Volume 19, n.2, pp. 83-106. Santa Maria, 2009.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**. Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livros, 2011.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 8ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. HOFFNAGEL, J; FALCONE, K. (Orgs). São Paulo: Contexto, 2008.

VAN LEEUWEN, Theo. Three models of interdisciplinarity. In. **A new agenda in (critical) discourse analysis**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2005.

VERGUEIRO, Tânia Oliveira de Noli. **Professores de francês apesar de tudo: o papel das representações sociais nessa história de persistência**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 3ª Edição. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Cap. 7. Pensamento e Palavra.

WRITE, Peter. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso**. v. 4. Tubarão: 2004, p. 178-205.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**. v. 4. Tubarão: 2004, p. 223-243.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, T. T; HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/frota-de-veiculos-individuais-cresceu-mais-que-quantidade-de-onibus>. Consultado em 24/01/2011.

APÊNDICE A

E-MAIL RESPOSTA DE SYLVIE TOURPAIN, REPRESENTANTE DO SCAC/RECIFE – SERVIÇO DE COOPERAÇÃO E AÇÃO CULTURAL – DA EMBAIXADA DA FRANÇA NO BRASIL)

RE: Pesquisa de Doutorado

Sylvie Tourpin
10/02/2014

Para: 'claudia giraud'

Chère Claudia,

En tant que représentant du gouvernement français, je vous envoie l'avis officiel du Ministère des affaires étrangères français :

<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/promotion-de-la-francophonie-et-de/pourquoi-promouvoir-la-langue/article/etat-des-lieux-du-francais-dans-le>
<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/promotion-de-la-francophonie-et-de/la-francophonie-20244/>
http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/FR_la_promotion_du_francais_dans_le_monde_cle4136a1.pdf

En ce moment, nous voyons la demande pour le français augmenter un peu partout. Nous ne sommes évidemment plus concurrents de l'anglais qui est de très loin la langue la plus enseignée au monde, mais le français est en seconde position. Les apprenants changent : ils sont plus jeunes, essentiellement étudiants ou jeunes actifs qui veulent apprendre un français utile :

- un français pour étudier en France (les universités sont reconnues proposer des formations de haute qualité et les coûts de scolarité sont très faibles + avantages étudiants certains pour les étudiants étrangers – sécurité sociale-aide au logement-tarifs étudiants)
- un français pour travailler en milieu francophone : Canada etAfrique francophone Ou dans une entreprise française installée dans le pays de l'apprenant.

Autrement dit, nous sommes optimistes. Pour être honnête nous avons été inquiets ils y a quelques années quand le français disparaissait des cursus au profit du « tout anglais » Mais avec le temps, certains pays sont revenus en arrière et ont décidé de proposer plusieurs langues à leurs élèves Ce qu'il ne faut pas oublier c'est que la promotion du français, c'est aussi la promotion du multilinguisme.

Bien à vous,
Sylvie

APÊNDICE B

E-MAIL RESPOSTA DO PRESIDENTE DA FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE PROFESSORES DE FRANCÊS

Re: Pesquisa de Doutorado

Roberto Oliveira Souza Junior (rosouzajunior@gmail.com)

28/02/2014

Para: claudia giraud

Prezada Cláudia,

agradeço seu email e peço desculpas pela demora da resposta, estou com muitas atividades nas últimas semanas.

Em alguns momentos fiz a reflexao sobre a tua pesquisa. A primeira questao é sobre a sua afirmacao a respeito da perda do prestígio da lingua francesa. Talvez esta seja uma questao pontual no Ceara, visto que aqui em Curitiba o francês curiosamente ocupa o segundo lugar. No Centro de Linguas da Universidade Fedral do Paraná que em média 7.000 alunos o francês é a segunda língua mais procurada. Isso sem contar que a Aliança Francesa está com duas sedes na cidade, além dos cursos particulares e do CELEM (Centro de Linguas destinado ao estudantes da rede publica). O que percebemos aqui, enquanto Presidente da Associação de Professores local (APFPR) é justamente o contrário da sua afirmacao. Constatamos que a UFPR e UTFPR tem acordos com universidades francesas (principalmente na area das engenharias). O Estado do Paraná possui acordo bilateral com a Regiao de Rhone Alpes em varios segmentos (agricultura, turismo, tecnologia, laticínios etc), a fabrica da Renault está instalada aqui. Pode ser que todos estes fatores (também pontuais) aqui faça com que o francês tenha bastante prestígio.

Enquanto presidente da FBPF, posso afirmar que o francês licenciatura e bacharelado está presente em 30 universidades federais (temos em torno de 60 universidades). Temos associacao de professores em praticamente todos os estados brasileiros. Nao tenho dados de outros idiomas para ter um ponto vista mais apurado. Percebo, enquanto professor e participante da vida associativa que existem muitos congressos locais, regionais, nacional, latino-americano e internacional. Desconheço essa organizacao de encontros em outros idiomas. Constato que o francês é bastante mobilizado pela questao da francofonia e do multilinguismo.

Com relacao ao mundo globalizado, acredito que o francês ocupe o lugar de lingua de cultura e das humanidades, diferentemente do inglês que atende as necessidades dos negocios e do capital.

Nao sei qual é o recorte da sua pesquisa, sem duvida alguma que se falarmos em séc. XIX e XXI é claro que o francês perdeu o prestígio, mas os ideais do mundo, do capitalismo e das relacoes internacionais eram outros. Sao muitos fatores que estao implicados nesta analise...

espero ter colaborado no teu trabalho.

Se precisar de outros esclarecimentos nao hesite em me escrever atenciosamente

Roberto Oliveira Souza Junior

APÊNDICE C

E-MAIL RESPOSTA DE FRANCISCO MARINO NETO – PROFESSOR DO CENTRO DE LÍNGUAS DO IMPARH

O TEXTO

FRANCISCO MARINO

07/03/2014

Para: claudia giraud

Boa noite. Envio-lhe o texto, como lhe havia prometido, não o fiz antes, porque eu tenho vários textos para corrigir (garantir um dindim extra); passei o carnaval todo fazendo isso. Quanto aos dados, eu me esqueci de pedi-los à Layse, mas o farei na segunda-feira. Aguarde-me.

P. S.: Acuse o recebimento, por favor.

Francisco Marino

O FRANCÊS E A GLOBALIZAÇÃO

Como qualquer língua do mundo ocidental, a relevância de um idioma está estreitamente relacionada à sua importância socioeconômica, conseqüentemente a seu poder de influência no jogo político mundial. Por óbvio, com a França não seria diferente; é inegável a sua fortaleza e a sua ascendência sobre outros países, isso se constata, por exemplo, pelo fato de ela integrar o Conselho de Segurança da ONU.

No entanto, na minha prática pedagógica, o que percebo, ao questionar meus alunos sobre a motivação para estudar o francês, é que a história e a cultura influenciam muito na opção deles de estudar a língua francesa, mas deve-se levar em conta que eles consideram, em distintos níveis de proeminência, que a beleza, a sonoridade, a sofisticação e o *glamour* desse idioma constituem fator de disposição para se envolver no estudo da língua de Victor Hugo, acrescentando que ela tem um quê de romântico, de sensual e de passional, pois creem que é a língua do amor. Já ouvi todos esses argumentos, os quais, certamente, procedem.

Por outro lado, com menor frequência, observo que há alunos que buscam o francês por imposição acadêmica, uma vez que iniciaram um curso de pós-graduação e carecem dele a fim de otimizar a sua *performance* nesse tipo de formação, pois o arcabouço teórico é nessa língua, como no caso da psicologia, da geografia, da medicina veterinária, do direito, etc.

Não posso deixar de mencionar o saudosismo dos alunos da terceira idade, porque, na sua adolescência, a língua francesa se fez presente, e eles manifestam o orgulho de tê-la estudado, mas também expressam a insatisfação de não saber falar com base na pronúncia-padrão, sentem-se frustrados.

Com certeza, o francês mantém e manterá o seu espaço no jogo político mundial, apesar das políticas desvirtuadas de incentivo ao aprendizado dele ou graças a elas.

Faz mais de duas décadas que sou professor de francês em pleno exercício ininterruptamente; primeiro, trabalhei no DEC, depois na Casa de Cultura Francesa (UFC) e, atualmente, no Centro de Línguas (IMPARH), há vinte anos. Posso constatar que houve decréscimo do número de alunos, porém, na verdade, não é expressivo, a procura é constante; todos os semestres, os sequeiros pelo estudo do francês se apresentam para iniciar o seu aprendizado.

E assim a língua francesa vai garantindo o seu espaço na preferência daqueles *qui sont tombés amoureux d'elle*, como eu.

FRANCISCO MARINO NETO

APÊNDICE D

APROVAÇÃO PELO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA



Universidade Federal do Ceará
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº 186/11

Fortaleza, 28 de agosto de 2011

Protocolo COMEPE nº 135/ 11

Pesquisador responsável: Ana Claudia Barbosa Giraud

Título do Projeto: "A ressignificação da língua e da cultura francesa: um estudo em análise de discurso crítica "

Levamos ao conhecimento de V.S^a. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – COMEPE, dentro das normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e complementares, aprovou o protocolo e o TCLE do projeto supracitado na reunião do dia 18 de agosto de 2011.

Outrossim, informamos, que o pesquisador deverá se comprometer a enviar o relatório final do referido projeto.

Atenciosamente,

Dr. Fernando A. Frota Bezerra
Coordenador do Comitê
de Ética em Pesquisa
COMEPE/UFC

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS DE FRANCÊS DOS CURSOS DE LETRAS FRANCÊS

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa: **A RESSIGNIFICAÇÃO DA LÍNGUA E DA CULTURA FRANCESA POR DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO EM ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**, realizada pela doutoranda Ana Cláudia Barbosa Giraud, aluna regular do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)**, sendo orientada pela Professora Doutora Maria Izabel Magalhães. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo desta pesquisa é, sobretudo, analisar o discurso de professores e professoras de francês dos cursos de letras acerca da língua e da cultura francesa a fim de compreender como dele emergem questões ligadas às suas práticas profissionais, às suas identidades sociais e às crenças e/ou ideologias implicadas no letramento em Francês Língua Estrangeira.

Este termo de consentimento é entregue em duas vias para sua assinatura, caso venha a concordar em participar da pesquisa, uma via fica com você e a outra fica com a pesquisadora. O material utilizado para coleta de dados será um formulário composto de uma entrevista com questões abertas (semi-estruturadas) sendo utilizado gravador para a entrevista. Se alguma destas questões gerarem desconforto ou constrangimento para você, você não será obrigado(a) a respondê-las. Isso não o(a) penalizará nem o(a) impedirá de continuar participando da pesquisa. As entrevistas ocorrerão na instituição pesquisada em um horário previamente combinado com você que lhe seja mais apropriado. Depois das entrevistas, elas serão transcritas fielmente levando em consideração as respostas do(a)s entrevistado(a)s. Você terá liberdade de se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento. A sua participação na pesquisa será de fundamental importância para que possam ser atingidos os objetivos do estudo, colaborando com a análise dos dados e publicação dos mesmos posteriormente. Será

garantido seu anonimato, ou seja, o seu nome não será revelado no decorrer da análise e publicação do estudo. Não será cobrado nenhum valor para sua participação, assim como não haverá ressarcimento por contribuir com o Estudo. Na conclusão do Estudo, os benefícios dessa pesquisa irão se voltar não só para as duas instituições de ensino superior nela implicadas, mas alcançará outras instituições de igual interesse, na medida em que levantará reflexões sobre o estatuto atual da língua francesa e apontará possíveis estratégias de fomentação dos Cursos de Letras Francês. Ao final da pesquisa também haverá um encontro na instituição pesquisada – em um momento apropriado para todos – em que a pesquisadora apresentará dados de sua pesquisa e fará um apanhado geral da mesma para toda a equipe de professores do Curso de Letras Francês.

As pesquisadoras se encontram disponíveis a esclarecer qualquer dúvida durante e após a pesquisa, por meio dos contatos: Aluna Ana Cláudia Barbosa Giraud, CPF: 244.857.483-91, telefone para contato: (85) 32721435/88251543, e-mail: cbgiraud@hotmail.com; e a Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães, CPF: 001.981.611-15, e-mail: mizabel@uol.com.br. Para informar qualquer questionamento durante sua participação no estudo, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará, no endereço Av. Cel. Nunes de Melo, 1127, Campus Rodolfo Teófilo, Bairro Rodolfo Teófilo – CEP 60430-270 – Fone (85) 33668338 – **Fortaleza-CE**. O Estudo obedece às normas Nº 196 de 10 de Outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde e de acordo com a Declaração de Helsinki (1965) e as revisões de Tokyo (1975) e Venice (1983).

Compromissos Éticos:

Dentre as normas previstas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, destacamos o cumprimento de garantia de que você:

- Terá contato, em qualquer etapa da pesquisa com os profissionais responsáveis do Estudo para o esclarecimento de quaisquer dúvidas que surgirem. A Coordenadora desta pesquisa é a Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães: mizabel@uol.com.br e a Aluna Ana Cláudia Barbosa Giraud: cbgiraud@hotmail.com.
- Neste Estudo, todos os requisitos da Bioética serão rigorosamente cumpridos.
- Você poderá retirar seu consentimento a todo o momento da pesquisa, sem que com isso ocorra penalidade de qualquer espécie;

- Você está recebendo garantias de que não haverá divulgação de seu nome nem qualquer outra forma de informação que ponha em risco sua privacidade e seu anonimato;
- Você poderá ter acesso a **todas as informações colhidas** pela pesquisadora e aos resultados do estudo, inclusive ler as transcrições gravadas de sua entrevista, tendo total oportunidade de refutar o transcrito, permitindo ou impedido que seja publicado.
- O pesquisador utilizará as informações somente para esta pesquisa. Nós, Ana Cláudia Barbosa Giraud e Maria Izabel Santos Magalhães – pesquisadoras, assumimos o compromisso de cumprir os termos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

O abaixo-assinado, _____, _____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário(a) da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do Voluntário	Data	Assinatura

Nome do Pesquisador	Data	Assinatura

APÊNDICE F

A TORRE EIFFEL E O ARCO DO TRIUNFO



<http://www.tour-eiffel.fr/photos.html>



<http://www.visitingdc.com/paris/arc-de-triomphe-picture.asp>

APÊNDICE G

20 ANOS DE SUCESSO. INGLÊS WIZARD VOCÊ FAZ. VOCÊ VENCE.



<http://wizardteresopolisboa.blogspot.com.br/2010/02/wizard-voce-faz-voce-vence.html>

APÊNDICE H

QUADRO COM ENTREVISTAS DA PRIMEIRA ETAPA DE COLETA DE DADOS

	Como surgiu o interesse pelo francês?
Alberto	<p>Surgiu quando eu era menino. Uns dez pra onze anos. Meu pai, ele era francófono, meu avô por sua vez, pai dele, já estudava francês. Papai girava a manivela do gramofone lá em Cascavel pra ele estudar. E aí quando eu fiz a antiga quinta série do ginásio, tinha uma aula de francês e eu me encantei. Papai notou que eu gostava e me matriculou logo na Aliança Francesa no ano seguinte. [...] Em 84 eu entrei na faculdade, com 17 anos, mas eu já era fluente. Era uma paixão. [...] Então eu precisava escolher uma coisa que eu amasse estudar. Eu queria muito isso, passar o resto da vida estudando uma coisa que me apaixonasse. E aí, poesia, literatura, língua portuguesa, língua francesa. Onde é que eu ia estudar isso, né? No curso de Letras. Eu já estudava também inglês, falava um pouco de espanhol, mas o francês, eu costumo dizer que é minha língua paterna porque eu aprendi com papai e eu quero muito bem. São as minhas línguas, né? o francês e o português, por isso eu escolhi Letras-Francês.</p>
Cristina	<p>Ah, surgiu há muito tempo atrás quando eu ainda era da sétima série. Eu tive uma professora chamada Ana que... foi minha primeira professora de língua estrangeira, no caso foi o francês. Nunca tinha estudado língua estrangeira e comecei pelo francês... Aí eu me apaixonei pelo francês, pela maneira que ela ensinava. Era aquele livro <i>Le Français et La vie</i>, (risos) acho que é chamado de <i>Mauget rouge</i>. Então eu logo descobri que eu tinha dom pra ensinar francês, assim, que eu tinha dom para aquela língua porque eu ajudava os meus colegas. Quando eu logo aprendia, eu já começava a ajudar os meus colegas, facilmente eu aprendi o francês. Tudo que ela ensinava eu já passava pros meus colegas. Então eu era uma espécie de monitora voluntária na sétima série.</p>
João Paulo	<p>Pela língua francesa, a primeira vez, quando eu estudava no antigo ginásio, no meu ginásio aqui em Fortaleza, eu estudei dois anos, que corresponde hoje ao Ensino Fundamental II, eu estudei dois anos de francês e os outros dois anos do Ginásio, inglês. Eu só fui estudar francês novamente quando eu morava em São Luis. Eu entrei na Aliança Francesa, fiz o primeiro semestre lá e até foi engraçado porque de todas as turmas eu fui o primeiro lugar. Eu ganhei um livro que até hoje eu tenho. Eu tive as melhores notas de todas as turmas da Aliança Francesa do primeiro semestre, que tinha várias, né? várias turmas.</p> <p>Cláudia: Que ano foi isso?</p> <p>Oitenta e sete. 1987. Eu era despachante aduaneiro e tava lá trabalhando e fiz a Aliança Francesa.</p> <p>Cláudia: E por que fez o curso de francês?</p> <p>Amor à língua! Normalmente quem estuda francês é porque gosta. Normalmente, quem estuda francês, e isso eu tenho perguntado a muitas pessoas, é porque realmente GOSTA DA LÍNGUA. É difícil eu perguntar a uma pessoa "Por que você está estudando francês" e a pessoa dar outra resposta que não seja por gostar. Inclusive um tema do meu trabalho para <i>Estrutura e Uso</i> foi "Pourquoi étudier français?" (Por que estudar francês?). E todos os alunos... eu tenho até que corrigir</p>

	os trabalhos que eu recebi agora... Por quê? É uma curiosidade minha. Por que estudar o francês? É por amor! Já o inglês, não. O inglês foi por necessidade, apesar de que eu gosto muito de inglês, mas o inglês é mais por necessidade, não é?
Geórgia	Eu tenho uma irmã que era uma menina, que é uma senhora muito estudiosa hoje, ainda, e ela estudava no Colégio da Imaculada – com uma bolsa de estudos – e ela tão excelente aluna que a Aliança Francesa ofertou algumas vagas para os melhores alunos da Imaculada e minha irmã tava incluída. E ela ia pra Aliança Francesa e me levava quando tinha as pequenas exposições de quadros... eh... concertos musicais, eh... reuniões de finais de curso, e eu achava o ambiente da cultura francesa e a sonoridade da língua (quando ela falava e quando ela estudava as lições que naquela época as pessoas estudavam em voz alta pra memorizar, né?) Então aquilo ali me encantou e eu queria ter tido a oportunidade de estudar na Aliança Francesa mas eu sou de origem muito pobre, cinco filhos, um pai de cinco filhos que trabalhava em comércio, nunca ia ter a oportunidade de pagar uma Aliança Francesa pra mim. Ai então o que é que eu faço na hora de escolher minha, minha profissão? Eu fiz o curso clássico, tinha o curso secundário, tinha o curso clássico e o científico. Eu fiz o curso clássico que eram línguas e tinha francês, e eu me apaixonei tanto pela língua que era uma das melhores alunas, que eu decidi fazer letras e quando fiz letras peguei Francês-Português, sempre com mais “accent”, com mais vontade pelo francês.
Margarida	Desde pequena mesmo, desde menina eu não sabia exatamente o que que eu seria na vida adulta como profissional, mas sempre tive um encantamento por francês. Eu pequena, seis sete anos, né, muito ligada a uma tia, irmã da minha mãe, solteira, que era já professora da Universidade [...] E ela ensinava na Aliança Francesa também e a Aliança promovia as festas, as comemorações de natal, do 14 de julho, e havia uma movimentação muito maior do que o que tem hoje, não é? E eu participava de tudo, até de participar, assim tipo <i>Festa das Nações</i> , aí lá fui eu toda de rendeira nuns bilros representando a rendeira do Ceará. Ai pronto, eu achava isso o máximo [...] eu tenho assim lembrança dessa minha tia a quem eu era muito ligada e já era professora de francês e tal, ela passou uns dois anos da França e quando ela voltou, eu tinha o que, tinha uns oito anos né? Então minha avó fez um poeminha em francês, né? Porque minha tia tava voltando da França, eu decorei e declamei este poema pra ela. Até porque na época eu estudava declamação, né? É ah, aquilo pra mim foi o máximo, sabe? De aprender aquele poema em francês e feito pela minha vó e recitar pra minha tia na frente das pessoas ali que né? que no dia da chegada estariam na casa de meus avós, e ainda hoje eu sei, é: <i>À notre tante chérie /À son retour de Paris/ Nous t’embrassons tendrement /Avec des baisers et des sourires.</i> ³² Pronto. Foi feito pela minha avó, minha avó que fez. Mas olhe, parece que eu tô me vendo no terraço da casa da minha avó.
Mariana	Eu acho que era o destino que quis que eu estudasse francês porque nunca foi opção minha estudar francês. Na verdade eu sempre quis ser, ter outra profissão e eu lembro que, eu acho que quando eu tinha 14, 13 pra 14 anos, eu fiz a seleção pra estudar no I... para inglês e eu não consegui atingir o perfil para a turma que eu tinha feito a inscrição, que era uma turma à noite e precisava ter um determinado perfil na prova. Então eu não consegui atingir aquele perfil e fiquei como classificável. Como eu era classificável, eu tinha direito, eu tinha pontuação – eu tinha atingido a pontuação, mas não para a turma do inglês – então eu poderia escolher uma segunda língua. Então dentro de todas as... as segundas opções que eu tinha a meu dispor eu escolhi o francês, porque eu lembro que na época a minha irmã estudava francês. Então o fato de ver a minha irmã estar estudando francês, de uma certa forma me atraiu. Então foi o que me fez decidir em aprender francês naquele momento. Que na verdade depois eu fui descobrir que foi super importante... que o fato de eu ter estudado francês no I... foi o que determinou a minha escolha pelo curso de letras, por exemplo. Foi super decidi..., foi algo muito importante pra mim ter estudado no I... na minha adolescência. Eu tinha 14 anos,

³² *À nossa querida tia/Ao retornar de Paris/Te abraçamos ternamente/Com beijos e sorrisos.*

	que eu lembro.
Natália	Eu escolhi mais por acaso que por uma escolha convicta. Eu fiz francês no C..., que na época era Escola técnica e decidi que queria continuar meus estudos de francês de uma forma mais aprofundada, não só fazendo um curso pra me comunicar. Mas não sabia nem nesse período, nessa época, eu tinha sei lá, 17 anos quando eu fiz, 18 anos, quando eu fiz vestibular... Eu nem sabia se realmente eu queria ser professora, mas sabia que eu queria trabalhar com a língua francesa de alguma forma, né? Tinha feito Turismo, achei que podia, né, relacionar o turismo com a língua francesa... enfim, decidi fazer letras. [...] Então eu decidi fazer letras, bem assim por intuito, né? E foi aqui no curso de letras que eu descobri que eu queria ser professora de francês, né? Assistindo as aulas das minhas professoras queridas. Já era Letras-Francês. No vestibular a gente não precisava optar, né? A gente optava já quando tava aqui dentro do curso. Sim, então assistia as aulas de francês, eram as minhas aulas favoritas, adorava, e aí fui fazer a Cultura Francesa e tudo que aparecia na área de francês, relacionado com o francês eu fazia, porque justamente era... me encantava, né?
Simone	Aí é uma história familiar. Bem familiar. Que talvez o Bourdieu te ajude a entender isso, aquela coisa de captar o familiar de um determinado <i>habitus</i> . Minha mãe, como sua irmã, na época em que eram jovens estudaram francês. [...] Quem pagou o dela, ela conta muito, foi um irmão, não foi nem os pais. Os pais não tinham condição, o irmão já trabalhava e como ela era a caçulinha, pra não ficar sem estudar, o irmão pagou e ela ia pra Aliança. Então, um curriculum bem feminino, das meninas estudarem francês, o caso dela. [...] Daí minha mãe se interessou pelo francês e fez o curso Normal, depois do Normal ela fez a Faculdade de Ciências e Letras, que essa que precede o nosso Curso de Letras. Ela fez Neoclássicos: Espanhol, Francês e Italiano e se dedicou ao francês e passou a ser professora de francês em escolas que ainda ensinavam francês, no SESC e na Aliança Francesa. [...] Aí daí da minha parte, quando eu tinha a idade que ela tinha quando talvez começou na Aliança, ela me botou na Aliança. Eu tinha 13 anos. Ela achou por bem me botar na Aliança. E eu achei bacana porque era uma coisa diferente, minhas amigas estudavam uma coisa, eu estudava outra. Eu achava assim que era, diferente de todo mundo, né? [Elas estudavam] inglês no IBEU, famoso, que TODO MUNDO fez e que eu não fiz. Ah, eu não quero fazer não. Quero fazer outra coisa, fui pro francês. Aí fiz minha formação de francês. Aqueles famosos sete semestres, com algumas dificuldades, porque com treze, quatorze anos eu não dirigia, era coisa de ir pro centro da cidade de ônibus ou de carona e etc. Tinha preguiça, mas minha mãe tava sempre muito por perto, dizendo que eu não desistisse e acabei tomando gosto. Não me lembro quando, mas comecei a tomar gosto. No começo eu não gostava muito não porque era uma turma de gente mais velha. Eu me sentia meio isolada. E aí pronto. Fiz e fiz os cursos de aperfeiçoamento.

	Como você caracteriza a cultura francesa?
Alberto	Pra mim a língua e a literatura é o que há de mais marcante porque eu sou professor de língua e porque eu sou poeta. Então as coisas que eu li, por exemplo, Ronsard, Prévert, eles marcam enormemente a minha própria produção como poeta. Aprendi muito com eles. Eu escrevo em francês também, então a própria maneira de estruturar o pensamento – agora o que eu to dizendo aqui é puramente, é uma impressão minha, não to dizendo isso com base em nenhuma pesquisa não – é a mim... me parece que eu penso e sinto diferentemente quando eu me organizo em francês e me organizo em português, então, por exemplo, num momento de ansiedade, de decisão, se eu pensar em francês a mim, o que eu sinto é mais objetividade, é mais precisão: <i>Allons-y, d'abord je vais faire ceci, ensuite je vais faire cela, tu vois? Je m'organise un peu mieux, je pense. Mais, bon...</i> Que mais? A música, né? A música brasileira é fantástica, mas a música francesa também tem

	<p>coisas extraordinárias como Henri Salvador, George Brassens, então cantar em francês, dizer poemas em francês... Eu não sei quantas vezes, por exemplo eu já disse <i>Les Feuilles Mortes</i> com os olhos fechados, pensando em cada palavra. Há uma outra coisa, como cultura tudo envolve, eu sou um camarada muito sinestésico, eu sou todo corpo e alma, eu uso no rádio, Cláudia, quando eu me apresento, eu digo assim “É com o coração em serena festa, de “corpalma” cheio de gratidão que uma vez mais, eu, Alberto, trago o programa tal ao ar, porque pra mim corpo e alma tão amalgamados, tão juntos assim, meio que como Spinoza dizia.</p>
Cristina	<p>Ah, eu acho apaixonante a cultura francesa né, assim. Eu gosto... da própria história da França, aquela parte dos reis e rainhas – embora não tenha sido muito bom para o povo – eu gosto daqueles castelos, gosto dos museus, gosto dos filósofos, né? Os grandes pensadores estão na França, eu acho lindo. A literatura francesa, que é maravilhosa.</p>
Geórgia	<p>A cultura francesa eu acho como um monumento. Um monumento que foi feito, se pegassem desde a Idade Média, a cultura mesmo, se você pegar todos os reis, se você pegar todos os súditos, se você pegar todos os burgueses e se você pegar a sociedade francesa, que é fruto daquele famoso tripé que é a nobreza (a aristocracia); a classe média, burguesa e os pobres que ajudados né, a monarquia ajudada pela igreja e pelas forças armadas, então a gente vê que a cultura francesa, ela realmente ainda tem um resquício muito grande dessa, dessa estratificação social, né ainda. [...] Agora, cultura francesa, quando eu falo de cultura, eu posso falar de literatura, eu posso falar de comida, eu posso falar de hábitos, não é isso? Mas eu acho que – eu queria registrar isso – que a cultura e a França me deu régua e compasso, no sentido de eu ter assimilado as coisas, a maneira de estudar, a necessidade, e aí como eu moro num país de sol e lá num país de sombra, que eles ficam mais trancados eu às vezes eu preciso daquele recolhimento pra poder estudar, que eles tem, que eu tinha quando eu morei cinco anos[...] E eu achava que aquele recolhimento, e isso é cultura também, aquele recolhimento que eles tem no inverno, que eles ficam trancados dá mais possibilidade de leituras, de assistir filmes, de ir mais pro computador. E o nosso, nós somos, aqui que eu to falando em termos de Nordeste, a gente tem, é tudo muito aberto, a gente tem muita solicitação, um jovem, como é que tu pode deixar de segunda-feira tem o Pirata, terça tem não sei o quê, tem a quinta do caranguejo, essa quantidade de solicitações, os bares abertos permanentemente com músicas, o Fortal, o pré-carnaval que eu tenho diante de mim, aqui, sete sábados de pré-carnaval e tu, eu acho que você que é casada com um francês, você deve ver que a cultura francesa, eu acho que nos momentos de inverno eles se recolhem e eu acho que é aí que eles estudam.</p>
João Paulo	<p>A cultura? Uma cultura vasta, apesar de nunca ter viajado à França, [...] Mas eu acho a cultura riquíssima e fundamental, a língua francesa é uma língua falada nos cinco continentes, é uma língua das nações unidas. Eu diria que é uma cultura riquíssima, onde a gente pode destacar várias áreas, mas mais a moda, a gastronomia e também uma coisa que eu admiro muito na cultura francesa é o cuidado, o respeito que eles têm pelo patrimônio. Isso, em comparação com o nosso país, eu acho fundamental. O nosso país, infelizmente, não cultua muito a riqueza do patrimônio histórico. E um país como a França, um país como a França, cultua muito, tem uma história muito rica e... por isso que eu quero conhecer. Isso tudo que eu conheço, eu conheço muito de leituras, mas eu quero ver <i>in loquo</i>, né? Eu me lembro que quando eu entrei na UECE, a primeira disciplina de estrutura, na época era <i>Estrutura Básica do Francês</i>, na época eu tive que fazer um trabalho, que foi sorteado e eu peguei Le Musée d’Orsay. Você que deve conhecer [...] Eu tenho que ir nesse lugar porque eu fiz um trabalho sobre isso. Era uma antiga estação de trem que se transformou num museu, né? Museus, tem muitos museus, cafés, a cultura transborda, pra mim, eu tenho a impressão que a cultura transborda. Então eu preciso ver isso <i>in loquo</i>. Então eu caracterizo como uma cultura e que também é, a cultura francesa no início da civilização, da nossa, da nossa, digamos assim, da nossa história... Era a cultura francesa que tinha, que detinha uma hegemonia grande.</p>

	<p>Com o passar do tempo foi caindo e foi perdendo, sobretudo para os Estados Unidos. Mas a França ditava a moda, ditava o teatro, ditava a música, não é? E a língua, a língua mais falada. Todos procuravam falar o francês. Era uma língua hegemônica. A gente ainda pode considerar que seja, mas pra mim perdeu muito. Apesar de ser falada nos cinco continentes, mas perdeu muito terreno pro inglês. Muito, muito, muito.</p>
Margarida	<p>Olha, se eu tomar a cultura francesa do exterior né, nós brasileiros, que idéia nós fazemos da cultura francesa, assim, na minha vida, pessoalmente, eu acho que contribuiu muito pra minha formação pessoal, humana e profissional, intelectual, não é? Assim, por exemplo, nesses dois anos que eu passei e que eu estudei com muita seriedade, eu, com sinceridade eu lhe digo, “eu aprendi a estudar LÁ”. Quer dizer, a saber ler um livro, extrair o essencial, os apontamentos, os fichamentos e tal, tal. [...] Então, assim, essa responsabilidade que você como profissional, como cidadão, como ser humano tem que ter diante, assim, no tratamento, na sociabilidade, na relação com as pessoas da sua família, com seus alunos, os seus colegas de trabalho, pelo menos, a minha experiência foi de ver um extremo respeito, uma extrema responsabilidade com relação a isso, né? E eu acho assim, que eu absorvi um pouco porque era assim que eu me sentia tratada, eh, se tem esse estigma que os franceses tratam mal os estrangeiros, são xenófobos, não sei quê, não sei quê, mas com sinceridade, eu não tenho uma experiência negativa, ou de ter sido mal tratada ou de ter recebido uma resposta grosseira, ou de ter tido uma meio, ao contrário. Na minha relação assim, os colegas, ou uns muito fechados, mas que sempre trataram bem, ou uns que se aproximaram de ficar amigos mesmo. Muito poucos, muito reservados com relação aos estrangeiros assim, mas depois de uma determinada convivência e tal, de um ano, grandes amigos. Amigos mesmo com quem eu pude contar realmente. Então eu acho, eu pelo menos vivenciei isso assim, de pessoas extremamente responsáveis, não é? Profissionais, profissionalmente muito bem preparados. Lá no curso que eu preparei de linguística o grupo era muito bom, muito interessado, o pessoal fazia umas colocações de uma maturidade que eu não tinha, claro e nem podia ter.</p>
Mariana	<p>Como é que eu caracterizo a cultura francesa, em geral? Jesus ! ... Quando eu penso em cultura francesa me vem requinte, me vem objetividade, eu acho a cultura, os franceses muito objetivos, a maneira de pensar muito objetiva. Me vem uma sociedade mais avançada, se comparada a nossa, é uma pergunta muito ampla essa. Então é muita coisa, se eu falo do lado político, eu vejo uma política que tem muitos problemas, como a gente tem também, então em relação a isso a gente é como se fosse, não os mesmos problemas, mas existem problemas também lá. Em relação à sociedade, é uma sociedade que tem problemas diferentes dos da gente aqui no Brasil, mas que também são, enfim, ninguém tá imune a problemas. Mas no geral, eu vejo uma sociedade educada, de uma educação boa, de um requinte, de, como é que eu posso falar, eu não sei se eu estou tocando na questão que seria apropriada, mas se a questão é, se pensar em sociedade francesa, o que vem na minha cabeça seria isso, seria sofisticação, seria algo em torno desse mundo mais “favorecido”, digamos assim.</p>
Natália	<p>... a cultura francesa tem muita coisa parecida com a nossa, mas muitas coisas muito diferentes. Então assim, eu vejo que... desde as coisas do dia-a-dia, se você não for uma pessoa aberta, né você como aprendiz da língua, que tá aprendendo uma nova cultura, se você não for uma pessoa tolerante, ai têm aqueles estereótipos, aquelas coisas que vocês, ah... francês isso, francês é assim, eu acho que você precisa da vivência, você precisa viver no lugar, no país pra você entender porque que as coisas são daquele jeito, né, e eu aprendi muito a ser uma pessoa muito mais tolerante, vendo, á partir do momento que você vê que as pessoas vivem de uma outra maneira, e cada um tem a sua referência, você não pode pegar a sua cultura como referência pros outros, né, eu acho é que os outros é que estão vivendo errado, tem muita gente que pensa dessa forma. Você tem que abrir a sua mente pra entender que o outro vê de outra forma, ele tem outras referências diferentes das suas. Então é assim, a cultura francesa... eu admiro muitas coisas, outras menos, né. Em relação</p>

	<p>a cultura deles que eu admiro é em relação à educação, a maneira de trata o outro, né assim , o respeito com o outro, com o colega... quando agente fala assim de coisas bem corriqueiras, como não chegar atrasado nos lugares, isso faz muito, assim, desde pequenos eles são educados com essa coisa do respeito, a maneira de dirigir faz parte também dessa cultura, você... a partir do momento que você só pensa em você, aquele egoísmo, a gente né quando a gente tá dirigindo, a gente não deixa ninguém passar, tudo isso é justamente porque não há aquela preocupação em respeitar o outro. O outro também pode tá apressado. Então, tem essa coisa que eu admiro neles. [...] O francês, a língua francesa, o povo francês, eles passam muito os sentimentos através da língua, eles demonstrar através da língua o que eles pensam. O fato de dizer obrigado, falando, o fato de dizer bom dia, eles tem que dizer, tem que falar, tem dizer através da língua, pra mostrar que são educados, pra que respeitem o ser humano. No Brasil, a gente não precisa às vezes falar, às vezes é um gesticulação que define que dá conta disso, né, você dá uma piscada pra pessoa, enfim, você faz um gesto que mostra que vocês tá dizendo bom dia, é a mesma coisa, apenas é manifestada de maneira diferente.</p>
Simone	<p>Eu entendo que é uma produção de bens, como qualquer país, qualquer nação tá produzindo seus bens culturais, intelectuais, musicais, artísticos. Eu não sei lhe dizer porque eu olho com o meu olhar distante, né, brasileiro. Eu acredito que continue tendo a sua importância, talvez nós é que relativamos. Nós brasileiros não temos mais aquele olhar de cobiça ou de admiração que tínhamos há uma determinada época. Mas eu acho que é uma coisa evolutiva se falar em cultura, a cultura francesa do século XIX é diferente da do século XX, que evidentemente é diferente da que vai ser produzida no século XXI. Eu entendo como um processo constante de criação, sem nenhum saudosismo. “Ah os tempos passados eram melhores”, mas a cultura continua sendo produzida, continua sendo veiculada. Gente, é um mosaico muito grande pra que eu possa definir. Primeiro, grande em períodos históricos. Eu não posso definir uma coisa que tem mais de dois mil anos. Depois, larga no sentido de produção. A cultura é desde a maneira de se vestir até uma expressão pictórica ou escultural, então eu me sinto incapaz de definir. É a mesma coisa que definir a cultura brasileira, eu vou dizer o quê? Que é alegre? A cultura brasileira é alegre? Não vou. Não diz nada. A cultura francesa é o quê? <i>Rafinée</i>? Também não, eu não consigo, sinceramente, definir, tanto porque ela é extensa como porque ela é variada. E cada um, além da produção e do patrimônio a cultura é a maneira de lidar com essa questão. Ah, eu vou ficar lhe devendo.</p>

	<p>O que significa ser um(a) professor(a) de francês, na sua opinião ?</p>
Alberto	<p>Risos. Ah, significa ter uma pequena oportunidade de dar uma contribuição que pode não ter um grande alcance, mas que é bem sincera, é de coração. Pra mim ser professor de francês significa ter a chance maravilhosa de compartilhar com outras pessoas esse prazer, esse encantamento que eu sinto com as línguas, mas muito especialmente com a língua francesa e com a língua portuguesa, né? Ser professor de francês, eu te falei mais cedo, eu te falei antes que quando eu passei pra escola técnica tinha um outro significado desse professor de francês que eu tenho a alegre honraria de ser. Quando eu cheguei à Federal mudou de novo porque ai eu estava formando outros professores de francês. E aí, por exemplo, quando você comentou agora de algo que ouviu de mim, que aprendeu, enfim que a gente compartilhou, aprendeu juntos porque na verdade é tudo assim, tudo construído juntos, nossa Cláudia, isso dar um prazer tão grande! Cada vez que eu vejo algum professor de francês com o qual eu pude trabalhar como professor e estudante, quando eu o vejo em sala de aula, quando eu vejo as publicações, quando eu vejo... Nossa, é muito prazeroso, é muito gostoso formar, porque eu to trabalhando – e isso eu sempre digo em sala – eu vejo os estudantes (tem até um poema meu que diz isso), eu vejo os estudantes como meus pares porque eu também sou estudante, somos todos eternos aprendizes, mas para além dessa afirmação, de fato uma pessoa que</p>

	escolhe a docência como caminho, ela vai passar o resto da vida estudando, não é verdade? Então pra mim é uma grande alegria e é uma grande alegria pra mim fazer isso onde eu faço.
Cristina	Ser uma professora de francês é a realização de um sonho, é fazer algo assim que eu amo, que eu gosto. Não faria outra coisa além disso, embora eu tenha outra paixão que seja a música também, né, eu gosto muito de música, mas e tenho também a oportunidade de formar outras pessoas também que têm esse desejo de ensinar francês porque gostam, né? Porque se identificam com a língua né, acham bonita, se sentem atraídos pela língua. Então é fazer algo que eu gosto e também poder ajudar outras pessoas, né, poder ensinar, poder trocar conhecimentos com outras pessoas que querem aprender, entendeu?
Geórgia	Eu vou me identificar com o professor formador mesmo. O professor que quer que o aluno aprenda, que ele progrida. E eu vou deixar de lado que eu sou uma professora que é desvalorizada no país, não é? Então no país inteiro, quando você chega e você diz que você é médico, né, você é doutora. Mas um professor de linguística, das humanas, das ciências sociais, mesmo que ele seja doutor, dificilmente ele é chamado de doutor. Às vezes com muito favor, nos cantos que a gente mora e em outros setores, me chamam de professora, mas o professor, ele não tem mesmo o valor das outras classes que são chamados de doutor sem ter doutorado. Muito engenheiro não tem doutorado, muito médico não tem doutorado, é isso aí, tá entendendo? O professor de francês, eu tenho a impressão que ele vai se sentir na eterna angústia, de fazer uma formação daquilo que não vai ser utilizado. Isso aí é empírico, é surreal, é tudo que você quiser. Atualmente eu to me sentindo assim, principalmente porque ultimamente cada vez mais o número de alunos em classe tá diminuindo, antes você dava turma de vinte alunos, de quinze. E agora os professores se acham vitoriosos quando ele tem dez alunos em sala de aula. E a diminuição do número de alunos eu tenho certeza que ela se atribui primeiro, o primeiro fator predominante é o valor do francês, o valor da língua francesa no mundo. Então como a França – ela é o quinto país mais desenvolvido do mundo e tá dentro dos <i>affaires</i> , é uma língua de negócios – mas ela ... o que predomina, é um fato, não tem pra onde correr, é o inglês. Aqui na América do Sul, o espanhol por causa do Mercosul, por causa dessa união que tá havendo dos países sul-americanos, não é? E o francês ele vai perdendo, perdendo terreno. Agora, eu constatei isso conversando com os meus professores de francês, agora desse estágio, em que eles percorreram o mundo todo, muitos ficaram sendo <i>professeurs</i> na Índia, na África, no Japão, na China... E eles dizem realmente, existe o interesse, mas é um interesse pequeno. Eles observam que nas universidades de línguas as classes de inglês estão sempre muito cheias, né? As de espanhol e de mandarim, que é uma língua emergente, né? Mandarim, mas as de francês são sempre pequenas, aí isso dá desânimo, dá desânimo.
João Paulo	Muito. Olha, tem duas áreas. Tem uma área pessoal que é o fato, como eu gosto muito de ensinar, primeiro o fato pessoal de ser professor. É extremamente importante poder transmitir para o aluno, saber que, ensinar o aluno a estudar, ensinar o aluno a aprender, a ser um facilitador. Ele chegar sem conhecer nada e sair com um grande conhecimento, gostando da língua. Isso é importante. E o do francês é uma junção importantíssima porque é uma língua musical, é uma língua sensual, é uma língua cultural, na sua essência. Ser professor de francês pra mim é tudo porque é uma alegria dupla. Por ser professor, se eu fosse professor de português eu agiria de uma maneira, professor de francês eu sou muito mais feliz sendo professor de francês. É por isso que eu queria muito, a gente tá batalhando muito na UECe pra que o Francês volte a ser uma língua estudada nas escolas. É o que a gente chama lá de reinserção do francês na escola pública, como era antes.
Margarida	Significa, meu Deus, significa viver a minha própria vida porque eu disse em outra oportunidade da entrevista eu muito cedo descobri essa, eu tive esse encantamento por francês desde menina, então comecei a estudar com doze anos, com dezessete, dezoito, terminei tudo que era possível fazer na Aliança Francesa, fiz vestibular pra Letras e me profissionalizei de uma certa forma ainda estudante porque eu dava

	<p>muito aula particular e me formei. No último ano da faculdade fiquei com professora estagiária da cultura francesa, fiquei mais um ano. Trabalhei dois anos na Cultura Francesa. Depois fui pra França fazer o mestrado em linguísticas. Voltei. Sim, e também antes de viajar pra França trabalhava na Aliança Francesa também. Voltei. Fui pra Aliança Francesa e pro Banco e pronto. Aí com menos de dois anos entre na UECE onde eu to até agora. Então, quer dizer, com 28 anos eu entrei na UECE. To com 58, não é? Então são trinta anos de trabalho ligado ao francês. Então significa muito assim, a minha própria vida. Uma coisa que eu sempre fiz com gosto, com alegria. [...] Significa preparar jovens pra serem futuros profissionais de letras. Significa difundir a língua, a cultura francesa na minha cidade. Uma coisa que eu sempre fiz com muito gosto. Com muito amor mesmo.</p>
Mariana	<p>Pra mim significa satisfação porque eu gosto do que eu faço, realmente, como eu falei antes, o francês foi mais uma questão de destino pra mim, porque eu nunca optei nem estudar francês e nem tampouco ser, nunca sonhei ser professora de francês. Então, o fato de, de eu me inscrever num curso de inglês e não ter vaga pra mim e escolher francês, isso pra mim foi muito importante, de fato que eu me apaixonei pela língua, me apaixonei pelo curso que eu fiz na faculdade e sou apaixonada pela minha profissão. Então, tudo que eu, o que eu faço hoje em dia no que diz respeito à melhoria de profissão, investimento em profissão, tudo é em prol da língua francesa e em prol daquilo eu gosto de fazer, que eu descobri que eu gosto de fazer. Realmente o que significa a língua francesa pra mim é satisfação, satisfação tanto pessoal quanto profissional, me sinto muito feliz.</p>
Natália	<p>É assim, ser professor de francês pra mim, é fazer muita coisa, pelo menos na graduação... o objetivo de uma professora de francês, na graduação, onde eu atuo atualmente, onde eu faço parte, onde eu sempre atuei praticamente... é ensinar não só língua, claro que qualquer professor de francês vai ensinar a língua, logicamente quando a gente fala a língua a cultura que estão intimamente ligadas. Mas agente tem também um objetivo a mais que é trabalhar também como os alunos devem ensinar a língua, né então, isso também é um outro foco do ensino, como pesquisar naquela língua, e também, eu acho que assim a gente se preocupa muito como o nosso aluno vai atuar, depois que ele sair daqui, o que que ele vai fazer, qual é o sentido dele ficar aqui no curso de Letras e estudar francês, estudar francês, a língua e a cultura, mas depois o que que ele vai fazer com essas ferramentas que vai ter em mãos. [...] O prazer que eu sinto em dar aula, eu quero que o aluno sinta o mesmo. Eu quero que o aluno, que a pessoa seja professor, acho que qualquer profissão, acho que todo mundo sabe... você ser professor de língua sem gostar, você não vai conseguir fazer que o seu aluno também goste, se sinta motivado, porque a motivação tem que ser algo assim muito forte, que muita gente desiste no meio do caminho, se você não tiver uma motivação, então eu acho assim que o nosso papel é passar esse prazer de aprender a língua, ter vontade, porque quando a gente ver o entusiasmo do nosso aluno, pra mim, não interessa as dificuldades, isso nos deixa muito satisfeitos. Acho sabe que eles vão de alguma maneira encontrar algum caminho, um mecanismo de atuar.</p>
Simone	<p>Pergunta difícil. Eu acho que como qualquer professor é um educador. Acho que o que nos une a todos é essa característica de sermos um educador. Talvez o que nos diferencia de outros educadores é que a gente lida com pessoas que não estão em formação inicial. A idade dos nossos alunos não é nem prematura nem jovem. É entre adolescente e pós-adolescente ou mesmo adulto. [...] Eles já foram educados. A gente não trabalha como trabalharia um educador da educação básica. Nesse aspecto eles já foram trabalhados. Então a gente trabalha uma continuidade e língua e cultura tem uma característica que é de uma aproximação muito grande. Normalmente os professores de língua são muitos próximos de seus alunos por vários aspectos. As turmas são reduzidas, um dos conteúdos é <i>Qui êtes-vous?</i> Então, eu sei que aquele meu aluno tem dois filhos, eu sei que ele trabalha no Banco do Brasil, eu sei que ele passou as férias em Messejana porque foram frases que ele foi dizendo em sala de aula. Então isso nos torna um pouco mais próximos dos nossos alunos, o que também permite uma diferenciação. E em termos de cultura, eu acho</p>

	<p>também que é uma educação que é desafiadora, que é você mostrar a cultura do outro com olhar de brasileiro. Você olha, seu olhar é de onde você parte. A cultura tá lá do outro lado. Então você fazer essa ponte como professor, sem cair em estereótipos, sem cair em racismo, sem cair em xenofobia, SEM PERMITIR que isso se crie em sala de aula. “Professora, eu ouvi dizer que francês não toma banho”. [risos] Aí como é que você trabalha com esse clichê ?, como é que você mostra essa realidade, sem permitir que, um dos trabalhos do educador é de fato, dizer que um clichê é um clichê. Que uma representação é a maneira mais simples e banal de ver as coisas. Que há outras maneiras de ver, né? Então, quando você adentra o campo da cultura, então sempre surgem as famosas representações. De educação: “Francês é mal-educado?” De comparação do SEU ponto de vista com o ponto de vista do outro. Ou de coisas que foram “Ah um primo meu foi pra lá e detestou”, ou “Os metrô são imundos”. Então são coisas que você, de uma forma ou de outra tem que trabalhar com eles.</p>
--	--

	O que as pessoas costumam pensar em relação à profissão de professor(a) de francês ?
Alberto	<p>Você vai ter desde gente que vê muito <i>glamour</i> nisso. O fato de você falar francês em si, às vezes só esse fato já é visto como algo, eh... como é que se diz, prestigioso, não é? “Ah, você fala francês! Ah, você ensina francês!” Você tem desde isso até o outro extremo que é de gente que acha que a profissão docente não vale a pena, que a gente é mal remunerado, e é MESMO, não é? É muito difícil ganhar a vida. Pra ser sincero, isso com a honesta intenção de contribuir o melhor possível com a sua pesquisa, no meu caso, eu considero também que eu estou num contexto muito bom. É um contexto que eu poderia dizer, privilegiado. Eu to formando professores de francês numa das maiores universidades federais do país. Eu trabalho com amigas. A unidade curricular do francês é formada por mim e por três amigas [...] e então, num contexto assim, o que eu tenho ouvido das pessoas a respeito, os estudantes, poxa, eles acham bacana, eles acham legal, elogiam, enfim, eu acho que essa a imagem que se faz. [...] Há uma coisa que eu acho importante considerar na sua reflexão que é o seguinte: desde que eu comecei a ensinar francês e mesmo antes, estudando francês, eu ouvi muitas vezes as pessoas dizerem, “Mas por que que todo homem” – já me perguntaram isso em sala, se você acredita – “Por que que todo homem que fala francês é homossexual?”. Já me perguntaram se os franceses, se há muitos homossexuais na França, porque esse negocio de falar com biquinho. Gente, isso é a mais plena ignorância das coisas. Não há mais homossexuais segundo, pelo fato de se falar essa ou aquela língua, não é? Também, a profissão docente, ela foi historicamente muito mais exercida por mulheres. Sim. Mas isso não quer dizer que os homens que se interessam em ser professores eles sejam efeminados ou homossexuais. E veja, aqui não vai nada contra a questão da homossexualidade. [...]Eu acho que quem precisa se conhecer ou se interrogar é a pessoa que faz esse tipo de generalização. Esse tipo de generalização é tão perigosa como você dizer que “as mulheres são assim ou os homens são assados”. “As brasileiras são todas assim, os brasileiros são... Todo brasileiro gosta de futebol, de samba”. Não é. Toda generalização é perigosa</p>
Cristina	<p>Eu acho que embora as pessoas achem muito bonito a língua francesa, “ah francês é lindo”, muita gente diz, mas muita gente também questiona “ah, por que não fazer inglês?”, né, acham que não tem campo mesmo pro ensino do francês. Acham... “ah porque não escolheu outra profissão?” e tudo. Mas por outro lado, as pessoas acham a língua, uma língua bonita. Mas sem dúvida que o professor de inglês muitas vezes é mais valorizado, não diria que o de espanhol, o de espanhol que está em segundo lugar agora né, a segunda língua que aparece mais nas escolas devido ao Mercosul. Mas o francês ainda continua sendo a língua da cultura, a língua, né uma língua assim “chique”, que o pessoal aprecia. Eu acho que o inglês se tornou necessário, muito presente na vida das pessoas, né, devido à própria, né, hegemonia dos Estados Unidos, né , que controlam toda essa parte assim de</p>

	<p>comércio, e tudo né, tudo que acontece no mundo... os Estados Unidos, que falam inglês, né, dominam. É a grande potência, e tem sua influência dentro do país. E um dia, né, há muito tempo atrás a França deve ter tido essa influência também, e há muito tempo também a Inglaterra teve, né, aqui no nosso país. Mas eu acho que é isso, o inglês é aquela coisa mais tipo assim, você tem que aprender porque tá aí, todo mundo fala inglês, é necessário, e o francês é mais pelo coração, pela admiração, eu acho que é isso.</p>
Geórgia	<p>Recentemente a gente teve um caso muito triste aqui em Fortaleza quando o governador, ele disse “se vocês tiverem insatisfeitos vocês vão procurar as entidades particulares”, quer dizer, quando a gente vê um tipo de observação dessa a gente vê que aqueles que cuidam da política são os primeiros a desprezar a carreira de professor. Então os outros vêm como seres que ganham pouco e infelizmente na história do mundo os seres que ganham pouco são os desclassificados, os que estão... parece que tem menos <i>aptitude</i> a e o professor vai ser o bode expiatório quando o aluno não aprende na escola particular, os relatos que eu tenho são terríveis. Nas reuniões os pais colocam o fato de os filhinhos não aprenderem no professor. E muitas vezes eles são demitidos porque a concorrência entre eles é muito grande. Então, mais e mais ele vem se negatizando, a profissão ela vem se negatizando. Diferente do médico e hoje em dia daquele que detém o poder da informática, né? Hoje eu vi o noticiário [...] e ele diz: notícia triste – eu pensei que era o Gianequini que tinha morrido – e era que o PDG da Apple, ele deixa a direção e é notícia triste porque foi ele que fez o Ipod, o I não sei o que, o Iphone e não sei o que, não sei o que e todas as técnicas e tudo e a maneira como ele apresentava e tudo. Notícia triste! Tu tá entendendo, como é que é? A informática hoje em dia, as empresas de informática e isso é verdade, têm mais valor que uma empresa de petróleo, não é? Porque é a época da informação. E como é que eu trabalho com a informação e to deslocada, eu, nós professores estamos deslocados no mundo da informação, do ensino.</p>
João Paulo	<p>É triste. É triste. Infelizmente, hoje, sobretudo no Ceará. Porque pro exemplo, em Roraima, eu tenho um aluno que disse que lá o francês é ensinado em todas as escolas. Por que? Devido à proximidade com o que? Com a Guiana Francesa, capital Caiena, não é? Então lá, tudo bem. Sem problema. Em Belém também tem muitas escolas que ensinam francês, também devido à proximidade com a Guiana Francesa. Mas aqui no Ceará só tem uma escola a nível estadual, que é a escola Adauto Bezerra que ensina francês. Então as perspectivas do francês, claro também tem como professores de universidade: a Universidade Federal do Ceará, eu acho que também o CEFET, mas muito difícil abrir uma vaga pra francês e só abre na Universidade Federal do Ceará porque na Uece, há muito tempo, eu não saberia dizer com sinceridade quando foi o último concurso. Eu acho que a última pessoa a entrar foi a “A” . Eu não sei quando foi e não tem a mínima perspectiva. Infelizmente, apesar de ser uma língua... As pessoas costumam ter um pensamento muito negativo e sem perspectiva, infelizmente é o que os meus alunos falam. As perspectivas, infelizmente, são muito sombrias com relação ao francês. Infelizmente.</p>
Margarida	<p>De um modo geral, eu não nunca me senti desvalorizada por ser professora de francês. Embora a gente saiba que é uma profissão sofrida, pouco valorizada pelas autoridades competentes, não é? Do ponto de vista prático e financeiro a gente sabe que não ganha o que deveria ganhar, não é? [...] Mas a gente sabe, a gente sabe que é uma profissão, aliás como hoje todas são difíceis de você se colocar no mundo de hoje. Tudo é muito difícil. É difícil você se colocar como profissional de letras, professor de francês, não é? São poucas as oportunidades.</p>
Mariana	<p>Que é muito raro, pelo menos na minha família, por exemplo, não existe nenhuma outra professora de francês na minha família, que é algo muito pontual se a gente pensar na sociedade de Fortaleza que tem quase dois milhões de habitantes ou mais, então é muito pouco o número de professores de francês. Mas, e, geralmente associam que não ganham muito, o salário não é muito bom. Que quem tá na profissão é porque realmente gosta, por conta dessa dificuldade, tanto de emprego,</p>

	de encontrar uma instituição onde dar aula, e, por consequência, não ser bem remunerado. O que não foge à ideia geral do professor na nossa sociedade, que é mal remunerado, mal pago, enfim. Então, eu sinto isso e também sinto o lado, como é que eu posso dizer, o estilo de ser professor de francês, porque quando você, pra quem é leigo, pra quem não conhece um pouco de línguas e de cultura, é associado, ah, ela é professora de francês, ela é chique, ela é isso e aquilo. Então, tem um, eu percebo isso, que tem um lado que qualifica pra, é chique ser professor de francês e outro lado que vai mais pro lado do “Ah é ruim ser professor de francês porque, por conta do salário. Não é um salário bom”. Então eu vejo um pouco desses dois lados. Um lado, é porque me fugiu a palavra agora, mas o francês é visto muito pelo meio, associado muito à elite, digamos assim. Então ele é, tem esses dois lados, um lado chique e um lado “pobre”, pelo lado do salário que não é muito bom.
Natália	Eu acho que são duas opiniões. Os leigos acham que as dificuldades, a primeira impressão acham que é chique, o professor de francês é como se fosse um status. Porque professor de inglês, professor de espanhol como tem muita área de trabalho, muito gente já atua. Então ser professor de língua estrangeira num país como o nosso, você saber uma língua estrangeira, os leigos acham interessante, sobretudo se você estiver já na Universidade e tal. As pessoas que são da área já acham que é complicado porque francês não tem em todo lugar, como é que você vai preparar os alunos para atuar? Esse é o grande problema pra quem conhece a realidade da gente. Então são duas opiniões diferentes, as reações são diferentes. Eles acham que não é tão fácil assim. [...]A ideia que se tem é que o professor ganha pouco. Nesse ponto o nosso status não tá muito elevado não. A reação não é uma das melhores. Muda um pouco quando a gente diz que é professor da Universidade, aí já muda um pouco.
Simone	“Ai como é chique”. Todo mundo diz isso. “Ah, tu é professora de francês? Tu é muito chique”. No IDEÁRIO de uma profissão eh, <i>glamour</i> . Talvez porque ela atinja menos pessoas. Um professor de inglês tem menos <i>glamour</i> porque ele tá aí no mercado, ele tá aí na luta, ele tá aí no dia-a-dia. A gente, não. A gente recebe aqueles que de fato sonham e desejam estudar o francês. Então TODO MUNDO diz, pelo menos a grandessíssima maioria diz “Ave Maria, né, deve ser muito difícil. Porque francês é difícil. Tu ensinar essa língua TÃO difícil, TÃO chique”. Então é sempre o <i>glamour</i> , a idealização que passa, que passa, isso uma vez você estabelecido porque antes de se estabelecer eles perguntam “Vai dar pra tu viver? Tu tem onde trabalhar? Vai dar pra ganhar a vida?” Então são os opostos das pessoas quando você diz “eu trabalho com francês”. Mas é um desconhecimento Claudinha que passa pelo curso de letras. Quando você diz assim “eu vou fazer letras”. As pessoas não sabem o que isso quer dizer. “Como assim, fazer Letras?” Já perguntaram se era pra ser calígrafo, né, pra ter aquela letrinha de convite e etc.

EXCERTO DO PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

Cristina: Depois da fala do Alberto eu me lembrei de uma coisa assim que eu achava que não tinha na França quando eu fui. Porque você idealiza, né? A França é o país do luxo, é realmente do primeiro mundo, ninguém precisa de nada. E uma coisa que me chocou foi que numa das praças lá, tinha uma senhora, que ela tava com uma, tipo assim, uma plaquinha pendurada aqui no pescoço dizendo que ela não tinha casa, não tinha ... sabe? Aí eu fiquei “Poxa, isso aqui existe aqui também!” Então foi uma coisa que me chocou bastante que ela estava na rua com uma placa escrita dizendo que ela não tinha pra onde ir, tava escrita em francês, e eu “Valha isso existe aqui também!”. Foi tipo 92, assim.

Alberto: Pois é... e corrupção!

Cláudia: A que vocês atribuem essa imagem?

Geórgia: Eu acho que aqueles que chegam. Quem chega valoriza. E às vezes, muitas vezes ... É lindo !

Simone: O nosso material didático ! O nosso material didático é super clichê!

Geórgia: É super clichê!

Simone: Nosso material didático é “*Candide*”. Tá tudo muito bem. É o melhor dos países. Então a gente estuda e aprende e ensina...

Alberto: francofonia já vem de lá mesmo [...]

Simone: É muito pasteurizado ...

Alberto: Mas eu acho que tem a ver também com a relação da gente com a gente mesmo. Com a nossa cultura, com a nossa... com o nosso povo. Com a maneira como a gente se vê. Eh... eu tenho amigos e parentes baianos, na Bahia, em Salvador [...] Não tem como o nosso baiano. Então, eu acho que quando você tem esse... essa auto estima... essa coisa meio assim de ficar olhando pro Outro de baixo pra cima, eu acho que isso favorece que se instale essa admiração extraordinária que tem sobre outros países como a Suíça, no nosso caso os Estados Unidos e tal. Até a língua, eu vejo até dizer isso da língua. “Mas essa é uma língua muito mais bonita”. Claro que pra gente é lindíssima mesmo. A gente acha... eu acho o francês muito mais bonito que o inglês, por exemplo. Mas eu sei que isso é um afeto. Na verdade, uma língua não pode mais do que outra... todas as literaturas são igualmente importantes...

Margarida: Uma vez um aluno me disse “Professora, a gente dizer que ama outro em francês... eu te amo... Ah, Je t’aime ... é outra coisa !

[Risos e comentários gerais]

Geórgia: Ontem eu fui fazer supermercado aí chegou o marido de uma ex professora aqui da Casa de Cultura e disse “A gente vai viajar de novo pra França porque professor de francês tem isso, vai viajar não sei pra onde, mas tem que passar primeiro pela França [...] parece assim uma obrigação, fidelidade, cartão de fidelidade”. Aí disse “eu vou, mas não vou com muita vontade não. Eu acho que a França tá muito decadente, a França... a França tá... a Europa tá toda na peia, tá tudo é lascado”. Aí eu olhei e disse não, eu não vou responder porque é como o Alberto tá dizendo, é uma questão de afetividade. Pois tá... Eu vou ficar discutindo? Eu não vou discutir eu vou é deixar ele desabafar, quem sabe ele não tem é uma admiração pelos Estados Unidos, né? Aí eu disse é mas é assim mesmo, você vai todo ano que a fulana lhe leva, né? E ele “Eu vou, mas eu continuo achando... aqueles monumentos... aquilo não tá mais me dizendo nada e isso e aquilo outro”. [...]

Margarida: [...] Eu não saio do padrão de apaixonada pela França. A primeira vez que eu fui foi em 76, a última foi agora em 2011, quer dizer trinta e cinco anos. Se tá sujo, se tem gente feia, se empobreceu, EU não vi nada disso! Eu fui toda vida de divulgar por onde eu ando. E não é só Paris não. Eu lembro que eu conheci uma cidadezinha que eu achei a coisa mais linda do mundo que se chama SOFFAIR. É bem antiga, tipo assim, Idade Média. Mas olhem, é uma paisagem, uma natureza, sabe assim, uma das cidades mais lindas que eu já vi na minha vida, “un bled”. Então, assim, toda essa construção afetiva da perfeição desmoronou. Ah, mas vocês não podem imaginar assim. Foi um choque que eu tive quando nos meus dois anos de estudo, foi um DEA. Nós tivemos acesso a uma série de documentos, de produções escritas de uns alunos de quinze anos, em nem me lembro, de oitava. Gente, eu peguei um texto e vi erro em cima de erro. Olhem, aquilo pra mim foi assim, um choque. Como é que um francês escrevia daquele jeito, sabe? Então, eu digo, não é não! Mas foi um choque, sabe. Eu tomei assim. Eu achava que não era.

Geórgia: Procure “*Les perles du BAC* 2012.

Margarida : É que nem as nossas pérolas também. Pois é. E não sei por que, exatamente, essa pasteurização... tudo que a gente aprende, tudo que a gente lê na formação da gente de aluno, de professor mesmo, só apresenta o lado maravilhoso, né? Então você tomar conhecimento das dificuldades tais quais os nossos alunos tem de aprendizagem, de escrita, tal tal, pra mim foi um choque. Foi a primeira vez, assim, era uma coisa horrível.

Cláudia: Eles são “normais”, não é?

Margarida : Pois é. Meu Deus, isso foi um francês que fez. Eu não acredito, não é possível.

Geórgia: As reações do meu ex-marido, com ódio porque eles perguntaram “e lá, tem *serpent au milieu de la rue*?” E ele “mas Geórgia, olha aí, vieram me perguntar...” E eu abro o noticiário, essa semana uma cobra de dois metros foi encontrada na Imperador, na Rua do Imperador e uma cobra de dois metros foi se esconder em Brasília, um morador do décimo andar... ela picou passeando... mas era uma cobra imensa! A onça, que as pessoas iam levando a urna, lembra disso? Iam levando a urna e a onça veio e o povo se assustou e deixou a urna no meio do caminho... Eu vou contrapor isso pra ele...”Mas é esporádico”. Ele só faltou morrer de ódio. “Vieram perguntar se tinha serpente no meio da rua. Isso é um absurdo!”

Risos gerais

Simone: Mas isso é por conta do desconhecimento do Brasil, gente. A gente se desconhece como povo brasileiro. Tem assim uns dez anos, mais ou menos, eu conheci um rapaz que era de uma cidade pequena do Paraná. Não era da capital. Uma cidade pequena, os pais, não sei se eram agricultores, mas ele também morava lá numa cidade pequena e ele veio fazer o mestrado aqui em Fortaleza. Os pais falaram horrores porque ele viria pro Nordeste.

Geórgia: “Vai morrer de cede!”, não é?

Simone: Exatamente ! Ele disse [...] pra dizer que não tinha água encanada. Isso há uns dez anos ! Vindo pra uma capital, gente !

Cláudia: Eles pensam que aqui é o fim do mundo.

Alberto: *Na França me aconteceu que uma senhora tava me olhando, quando descobriu que eu era brasileiro, assim como quem olha pra um ET, sabe? Inacreditável. Quando eu abri a boca e falei francês, aí é que ela não acreditava mesmo.* [Gargalhadas] E sabe o que ela chegou a me perguntar? A gente tava numa festa, tinha cerveja, tinha linguiça. Ela me perguntou se tinha linguiça no Brasil. [Risos gerais]

Cláudia: Tem até *foie gras* !

Mariana: Isso também me aconteceu uma vez. Uma tia minha mora em São Paulo e eu liguei pra ela, minha mãe queria falar com ela. E foi a primeira vez que eu me toquei dessa certa diferença, porque eu tinha, sei lá, quatorze, treze anos, na época, e aí eu disse “Por favor, eu queria falar com a Sandra”. “Só um minutinho”. Aí ele foi chamar a minha tia Sandra. “Oh Sandra, telefone”. E ela: “Quem é?”. “É uma PARÁIBA aqui querendo falar contigo”. [Gargalhadas eufóricas]

João Paulo: Que é isso !

Mariana: Eu só disse “Eu queria falar com a Sandra”. E ele foi capaz de me definir, mais ou menos, qual é a minha origem.

Cláudia: E eles dizem é “do Norte”.

[Comentários gerais incompreensíveis e risos]

Mariana: Do Norte ou Paraíba.

Geórgia: Baiano, também.

Mariana: E aí na semana passada, a gente tava falando na sala de aula de francês, qual é a origem de cada um, de onde cada um vinha e eu disse, não, eu sou amazonense, porque eu nasci em Manaus, né. Aí ficou todo mundo assim olhando pra mim... Professora eu nunca vi ninguém de Manaus. Eu me senti super estranha.

Alguém: Um ET ! [Risos]

APÊNDICE I

QUADRO COM ENTREVISTAS DA SEGUNDA ETAPA DE COLETA DE DADOS

	O que significa pra você ser um/uma professor(a) de francês nesse contexto global contemporâneo
Alberto	<p>Pra mim, significa ter de estar mais antenado, né, com com tudo que esse contexto nos traz [...] Os estudantes são muito conectados com a internet. E eu também usufruo disso, evidentemente, uso isso, especialmente, por exemplo, o site da TV5, o uso das apresentações com esse site todos os recursos pedagógicos que ele que ele traz, a-a-a então é-é-é eu acho que a gente tem que ta aberto pra pra esses pra esses recursos, tem de estar consciente que os estudantes estão conectados com isso. Eu uso muito os recursos da internet e e e e consulto jornais e consulto os sites de-e voltados pra o ensino de FLE quando estou preparando as aulas, ah, isso eu faço muito. mas antigamente a gente preparava a aula com base na biblioteca da gente ou consultando algum colega, né? Recursos que eu continuo usando. Mas, num sei se a minha resposta atende ao que você esperava. Mas, acho também, o fato de eu ser professor de francês eh... e de o inglês ter o espaço que tem, né? Eh, eu não me... eu não me... ocupo muito com isso, ou não me... isso não me interessa muito. Eu acho que o francês, ele abre outras portas, pra mim foi assim, eu acho que pros estudantes com que eu... porque trabalho com formação de professores, né? que no curso de Letras da federal é assim também. Eu... eu costumo dizer que se você estuda Portugues-Francês ou se você estuda português como língua estrangeira, se você pretende ensinar português como língua estrangeira, ou se você estuda alemão ou italiano ou japonês ou árabe são outras as portas que se abrem. Né? Num tenho nada contra a língua inglesa, sou anglófono também. Falo, embora num fale <i>courremment</i> (risos), né? Mas falo espanhol, mas eu eu acho que o o o o que o que a gente tem de de de vantagens e de desafios nesse mundo globalizado com relação ao ensino de línguas estrangeiras, pra mim não faz muita diferença se é em inglês ou em francês.</p>
Cristina	<p>Eu nunca pensei sobre isso antes. Ou talvez, já tenha me passado pela cabeça, mas eu acho que o mundo globalizado faz com que as coisas estejam mais à disposição de todo mundo. Então, o material que tá, assim, à disposição dos alunos, à disposição pra você também na Internet. Muitas vezes eles trazem um material que eles acabaram de encontrar na Internet, notícias que você nem mesmo viu. Então, a rapidez de informações, que permite a globalização é interessante. [...]Eu vejo mais pelo lado da novidade, que eles tão sempre pesquisando e trazendo coisas novas, que eles acharam. Alguma entrevista ou mesmo alguma ferramenta que eles podem usar em sala de aula. Eu trabalho muito com essa parte nas aulas de estágio. Os meninos dizem: “Olha que exercício legal que eu achei na internet” ou “Que ferramenta legal pra mostrar pros alunos, pra eles praticarem”. [...] Inclusive pra abordar esse assunto das novas tecnologias, eu achei alguns vídeos interessantes falando desse avanço, dos recursos atuais que tem atualmente para o ensino de línguas como o TBI né, o <i>Tableau Blanc Interactif</i> e outras coisas mais. E eu encontrei um vídeo no youtube e eu costumo usar esse vídeo pra discutir com os alunos. O vocabulário novo da nova tecnologia em vídeos do youtube, que eles apresentam.</p>
Geórgia	<p>Pois é, eu eu sempre pensei assim que no momento em que o o mundo tá</p>

	<p>politicamente, tá sendo praticamente conduzido pelos Estados Unidos, pela Alemanha, pela Inglaterra e pela França, é muito bom a gente é-é ensinar francês numa época dessa. Porque, eu tava vendo um dia desse o dis... os discurso do Sarkozy que... e agora esses últimos acontecimentos da França que muita coisa remete à segunda guerra mundial, ao racismo quando ele tá falando, quando ele tenta explicar alguma coisa, um antisemitismo, que eu acho que um professor, se ele pegar um discurso do do Sarkozy hoje, ele... e e transcrevê-lo pegar mesmo na internet, é é atualidade é a França também tentando dar as cartas pra o mundo. Eu acho muito interessante ser professor de francês hoje e poder é-é interpretar o mundo hoje. Principalmente você conhecer a posição da França politicamente em relação ao mundo. [...]É é e e é muito interessante o que o computador, agora falando na internet, o que eles poderiam ajudar a gente. Poderia ajudar numa numa pesquisa, poderia. Se a pesquisa for bem feita e se o aluno não se contentar de apertar um botão e copiar uma biografia e querer entregar a gente. Isso aí a gente tem que que-e separar o joio do trigo, eles tem que saber pesquisar. Ajuda? Ajuda. É-é essa oportunidade deles terem se informar sobre o país. E em querer que se informando sobre o país, eles tão tendo a noção de civilização francesa. Ajuda? Ajuda. Mas o imediatismo, a pressa, porque, eu me pergunto, nos dias de hoje, qual o o aluno que vai se interessar ler as quinhentas e tantas páginas de Madame Bovary? A trezentas e tantas páginas do (ininteligível)? Então é é é cê fica eh... tentando analisar essa faca dos dois gumes da da mediatização, sobretudo da internet. Exercícios, um professor de gramática pode lançar mão da-a da internet, ótimo! Tem exercícios maravilhosos. Associações de professores de francês do mundo inteiro que jogam os exercícios de gramática, brincadeiras, imagens, eh... joguinhos é uma coisa extraordinária, é um mundo que você pode se perder. Né? [...]Então é é faca de dois gumes, a mediatização, ela ajuda, mas ao mesmo tempo, se o aluno quiser ser preguiçoso, ele faz de qualquer jeito e pronto! Mas ajuda, ajuda.</p>
João Paulo	<p>Bem, como o próprio nome diz está tudo relacionado. Hoje as fronteiras praticamente não existem, não é? E um professor de francês, como um professor de língua estrangeira, de uma maneira geral, se vê envolvido a todo instante em questões relacionadas a idiomas diferentes né? Então, essa questão de fronteiras não só no aspecto pessoal, mas também em termos da mídia, de uma maneira geral, na internet, que você tá sempre em contato com muitas línguas. Agora, infelizmente, o francês, eu sou bem sincero, a possibilidade de interação com o francês, eu não sei se é bem isso que você perguntou, é muito pequena. Por exemplo, eu não me lembro de ter visto aqui, eu não me deparei no meu dia a dia com pessoas em francês. O inglês, várias vezes, eu já tive que intervir [...] Essa questão é também presente por que as fronteiras estão abertas. Hoje, o que acontece num país é <i>on line</i>, já acontece em todo o mundo, não é? Por exemplo, eu tenho TV a cabo. Então, eu assisto TV5, por exemplo, eu assisto notícias em francês, diárias e reais. Não são gravações. Eu posso assistir um programa real. Isso é globalização.</p>
Margarida	<p>Bom, nesse quadro atual de globalização, ser professor de FRANCÊS nesse contexto atual é TÃO difícil quanto qualquer outra profissão. A gente vê hoje... Eu tenho filhos, um filho formado em Direito, tenho um filho formado em Engenharia de Computação, tenho sobrinhos na odontologia, administração. Eu vejo que a dificuldade é realmente grande. Muito grande pra os jovens de hoje numa diferença brutal da minha geração né. Claro que já foi difícil pra mim me colocar, conseguir me profissionalizar como professora de francês, não é? Mas, então, hoje é tão difícil e mais difícil do que outras profissões. Mas hoje, qualquer profissão você se colocar nesse contexto de globalização, que esse contexto eu acho muito DURO porque é uma competição acirradíssima, não é, e só há espaço para os excelentes. Os profissionais ou as pessoas médias, que tem que trabalhar, que tem que sobreviver, que querem exercer uma profissão, mas que não são excelentes, o espaço é quase NULO pra essas</p>

	<p> pessoas, né? Então, que é a maioria dos estudantes, dos futuros profissionais de letras. Você conta nos dedos os brilhantes, os que estão fazendo por gosto mesmo, por vocação, porque querem, porque tem aquela afinidade, porque querem se profissionalizar como professor de letras, como tradutor, como secretário bilíngue, o que seja relacionado às línguas estrangeiras. Então, num contexto global, se esse global quer dizer de globalização, eh... Ao mesmo tempo em que há possibilidades que não havia na minha geração, não é, devido exatamente à tecnologia da informação, então, os jovens tem acesso à informações que no meu tempo os jovens não tinham, não é? Então, se o jovem for... For ativo, for dinâmico, ele consegue muitas coisas não é? E ao mesmo tempo é muito difícil devido à essa competitividade muito acirrada. [...]Olhe, eu vejo as tecnologias como uma inovação, como uma complementação interessantíssima, não é? E, quer dizer, você trabalha com o audiovisual, é interessante. Do ponto de vista civilizacional também, porque você tá trabalhando com um documento <i>on line</i>, às vezes. Acontecimentos que interessam muito porque são da hora e do dia, né, então interessa. Tu vê pelos olhinhos dos alunos, a gente fica assim, tudo ali olhando, no maior interesse, querendo entender. Por quê? Porque é autêntico, porque é <i>on line</i>, porque faz parte do mundo deles. Porque todo aluno, todo jovem hoje é inseridíssimo nesses contextos tecnológicos de computação, de rede social, de internet, não sei quê. Então motiva muito. Dá uma motivação muito boa à aula, mas isso não dispensa o professor, a formação do professor, o conhecimento pedagógico, teórico, linguístico do professor. Essa revolução tecnológica, ela por si só não opera nada. E aí eu me lembro sempre numa frase numa palestra que eu fui numa pedagoga já uma senhora mesmo, mas foi uma das palestras mais interessantes [...] ela disse assim "<i>Il y a pas de mauvais outil. Il y a de mauvais ouvrier</i>". Então, você pode tá com uma folha de papel e um texto e dar uma aula magistral, excelente, não é, pelo seu conhecimento, pela sua experiência, pela sua aptidão. E você pode ter a tecnologia, os instrumentos mais avançados e não passar grandes coisas, assim, do ponto de vista de formação mesmo. </p>
Mariana	<p> Pra mim, ser professora de francês nesse contexto global seria... É um meio de poder participar um pouco do que tá acontecendo no mundo né? Porque eu gosto muito de estudar a língua, mas eu gosto muito de estudar a política, a economia, a história. Tudo vai fazendo parte desse contexto atual NE? Então, pra mim é um meio de se manter atualizada, de se manter atuante mesmo na questão do que é esse mundo globalizado de hoje. Através, por exemplo, dos interesses dos alunos. Os alunos procuram a gente por um reflexo, de uma necessidade do mundo de hoje. Então, os alunos da engenharia que querem estudar francês, que querem fazer um curso fora. Então eles procuram o francês porque é uma necessidade de mercado deles hoje em dia, estudar essa língua é importante. Então você acaba que vai participando também dessa atualização. </p>
Natália	<p> Eh... é engra... ser professora de francês, quando você diz assim que você é professora de francês fora da universidade tem um impacto assim, ainda, né? De... de um certo status, as pessoas admiram. Porque a língua francesa, quer queira quer não, ainda existe... ainda tem aquela assim... as pessoas ainda tem aquela coisa de que a língua francesa é uma língua de cultura, né? Eh... é rica, tem aquela... aquela associação com a França, com Paris, o país da moda, da gastronomia. Então esse lado cultural da França ainda pesa muito aqui pras pessoas de um modo geral. Por outro lado, dentro da universidade, eu não sinto né, dessa forma. Eu sinto o contrário. Eu sinto assim, que a gente perdeu muito o nosso espaço, nós... perdemos muito pro Inglês e pro Espanhol, né? Há assim uma... pelo menos assim, entre os nossos colegas que não são os de francês, os nossos colegas, outros, professores de outras línguas, a gente é... se sente assim, até meio, entre aspas, discriminados em relação à língua porque nós não... não ensinamos aquela língua, né, da globalização como as línguas que são mais... que hoje em dia são consideradas assim, as línguas mais </p>

	faladas do mundo, mais, né? A nível mesmo universal, que todo mundo quer estudar. Então, eu acho que a gente perdeu muito nesse sentido. O francês perdeu muito o espaço dele dentro da universidade, né? Tá considerado hoje em dia como línguas minoritárias.
Simone	Não sei se porque eu lido mais com a questão... Tenho lidado mais com a questão... De forma mais recente, tenho lidado mais com a questão teórica dos textos e uma formação prática através dos textos. Então, o que a gente vê muito quando os textos vinculam o momento atual à globalização, eles fazem no sentido de uma grande preocupação de política linguística. O que a globalização trouxe pras políticas linguísticas. Ou, como as políticas linguísticas tem respondido à essa questão da globalização. Se a gente imaginar... Bom, essa não é a primeira globalização da história, não é, houve outras, mas, se a gente imaginar de cem anos pra cá, diversas ou pelo menos mais de uma língua ocupou o espaço de uma língua dominante. Enquanto a França ocupou esse espaço, a globalização, tal como a gente conhece hoje, ela não era, não era dominante, não se falava nela. Com o fim da guerra, esse lugar foi ocupado pelos Estados Unidos, pela sua língua e pela sua cultura. E coincidiu com isso, ou coincidência ou consequência, eu não sei, a partir daí o movimento de globalização foi mais intenso. [...] Então, a globalização, ela trouxe uma pressão no sentido que os países se colocassem face a essa nova realidade. Qual era a nova realidade? Era que uma língua dominante não era mais o francês. A nova língua dominante era o inglês, pra nós aqui do mundo ocidental. Então como reagir frente a isso? Os textos mostram que algumas políticas linguísticas foram... Foram e estão sendo sempre atualizadas e reatualizadas.

	Como você relaciona o discurso sobre ensino de línguas estrangeiras e a sua prática profissional?
Alberto	Eu num sei se eu sei responder direito, não. Mas eu... eu acho que a gente tá longe do que a gente almeja conseguir, do que a gente vê na letra do papel. Num é o que tá previsto na LDB, [é isso que você se refere, por exemplo]? Eu acho que num tá nada mal o que está no papel, mas a gente ainda tá longe de ver isso concretizado. Eh... eu acho que essa... recentemente, por exemplo, eu vi aplicados à língua inglesa, em uma discussão departamental, coisas que estão nos parâmetros e que dizem respeito a todas as línguas, né? À pluralidade de línguas, a necessidade de se... enfim! Então eu acho que a hegemonia do inglês ainda persiste. Acho que nós, professores de francês, ainda somos fortemente marcados pela... pela França, pela língua, pela cultura tal qual a França a difunde, né? A despeito dos esforços que fazemos, pelo menos eu noto na... na maioria dos meus colegas, né? A... Um... um esforço de se abrir pra francofonia, pra uma... uma visão mais ampla, né? E quanto ao acesso a uma universidade de línguas, eu também acho que a gente ainda tá longe disso a despeito de todos os nossos esforços. Eu acho que as pessoas ainda tão muito marcadas pelo... né? Acho que o espanhol conseguiu um avanço porque é agora lecionado, né? na a no ensino médio. Né? Mas eu acho que isso ainda está muito aquém do que deveria ser feito, porque, veja! Aí, eu num tô falando no discurso oficial, eu to falando de mim, do que eu acredito. Mas eu acho que a gente devia poder estudar a língua estrangeira que a gente quisesse na... no colégio.
Cristina	A realidade é diferente do discurso que a gente vê nos documentos oficiais, que a gente estuda até os PCNS de Língua Estrangeira nas disciplinas de estágio e a gente vê o ideal né, que eles falam em língua estrangeira. Eles não falam inglês e espanhol, embora admitam a supremacia do inglês, que é muito mais usado,

	<p>mas eles falam que deve ser dada a aula de língua estrangeira nas escolas né, e deve-se... tem a ver com aquilo que o aluno esteja precisando. Algo da realidade do aluno, que tenha a ver, em língua estrangeira. Mas acaba sendo realmente... as línguas que são adotadas no Estado, oficialmente aceitas né, são o inglês e o espanhol e o francês fica meio de lado né. Só tem uma escola atualmente onde o ensino de francês é... ainda sobrevive, embora não oficialmente, né. Mas ainda há essa discrepância.</p>
Geórgia	<p>É... a prioridade como sempre foi da... como sempre não. Antigamente era francês, né? nos colégios e e e e inglês. Espanhol, muito pouco. Aí depois, a prioridade ficou pra língua in... in inglês e o que é interessante é que a gente vê que os governos, eles seguiam pela política mundial. Então se o país que que está comandando o mundo faz parte daquele que comanda a política mundial, então é essa a língua que nós vamos estudar. Agora, a preocupação já tá com o mandarim. [...] Eu, por exe... por exemplo, tava conversando no meu se... nosso setor e nós estávamos MUITO preocupadas com a... o o nosso setor de francês. A a impressão que a gente dá é que ele tá diminuindo, ele tá desaparecendo e que há qualquer momento o governo, quando ele vai pensar, ele pensa em produção, né? Então ele vai dizer: “Bom, já que vocês têm o diploma de vocês diversificado em francês e português, a gente vai lan... lotar vocês... Cê cês são poucas, cês vão dar o curso de português e a gente acaba o curso de francês [...] Nós achamos que é um reflexo da habilitação única e ontem estava em uma reunião e tava falando que a Margarida nos informou que acha que a habilitação dupla em dois e treze ainda não vai ser implantada. Talvez ela seja em dois mil e quatorze. Porque pelo percurso que ela vai fazer, quando chega no no no Conselho de Educação é muito tempo. E muita estrutura. E num é assim (a entrevistada estrala os de dedos) du <i>jour au landemain</i> que a gente vai mudar isso. E eu acho que a habilitação dupla era... O aluno tinha como âncora talvez o francês, mas ele tinha um suporte da língua portuguesa e em caso de necessidade de trabalho durante o curso, ele tinha onde se pegar.</p>
João Paulo	<p>Como língua estrangeira ela está inserida porque é uma língua estrangeira. Quanto mais línguas você falar, melhor. Outro dia uma pessoa... Eu vi na Internet dizendo que uma pessoa, um poliglota tinha morrido e ele falava cinco idiomas. E a pessoa dizia que não era só uma pessoa que tinha morrido. Tinham morrido cinco pessoas. De fato são cinco pessoas que tão morrendo ali. Então quanto mais idiomas você fala, você é um outro ser. Você é um OUTRO SER. Você não é só um. Quando você fala português e inglês, na verdade você é duas pessoas em um. Quando você fala três idiomas, você são três pessoas. Você se comunica diferentemente com três pessoas. Três níveis de pessoas diferentes. Infelizmente, no Brasil, principalmente nessa faixa, por que eu digo infelizmente? Porque aqui o francês não é muito utilizado. Você vê que nas escolas... Só tem UMA escola, que é o Adauto Bezerra, que tem o francês na grade do ensino médio, do programa. Mas, por exemplo, em Roraima, no Acre. Um aluno meu disse que vai abrir um concurso lá pra cento e poucas vagas em francês. Por que? Pela proximidade com a Guiana Francesa. Então, lá vai precisar muito porque tem uma influência muito grande de alunos e de pessoas que precisam do francês. Já aqui no Nordeste a carência é muito pequena. [...] Não. Não é. Não acho que o Governo, falando em termos de políticas públicas, eu não acho que seja. Porque, por exemplo, o ENEM... O ENEM, não entrou ainda o francês. Vai entrar né? Só em o inglês e o espanhol. Muito pouco. E o que o governo faz em termos de políticas públicas pra você falar idiomas... Agora com a Copa do Mundo, especificamente em razão da Copa do mundo, aí sim, têm-se sentido uma política no sentido de ensinar aqueles profissionais básicos, ou seja, taxistas, recepcionistas, enfim, pessoas que lidam direto com o público de aprender o francês, o inglês, o espanhol, pra poder atender essas pessoas. Mas, de uma forma pontual. Só quando tem um evento. Não há uma política efetiva de falar uma língua estrangeira como se tem no exterior. Na</p>

	Europa, por exemplo. Não nos Estados Unidos. Os Estados Unidos não tem política grande de língua estrangeira porque eles acham que como é uma língua hegemônica, não precisa.
Margarida	O que a gente tem sentido e que tem se tornado uma grande preocupação pra nós professores da UECE é que desde que foi implantado esse último projeto pedagógico, nós sentimos uma QUEDA muito grande no nível de competência linguística no nosso aluno de Letras Francês. Por quê? Porque o projeto pedagógico tirou a dupla licenciatura para os alunos de língua estrangeira. Isso restringe muito mais um campo que já é limitadíssimo, sobretudo pro francês. Então, houve uma queda na procura, inclusive pelas outras línguas estrangeiras, a gente sabe né, e uma valorização de Letras Português. Aí que que acontece? Os alunos de Letras, os poucos que querem fazer inglês tal, que já vão direcionados pra isso e os que conseguem as vagas, eu acho que são vinte ou trinta vagas, eu não sei exatamente. Então, Português preenche logo. Inglês e Espanhol... O Espanhol é o segundo a preencher. Inglês, e por último, o Francês. Aí o que que acontece? O aluno que tentou entrar em Letras Português não consegue, mas vai pra Letras Francês primeiro, porque o próprio sistema, o próprio, como é que a gente diz, a própria sistemática lá da CEV e do DEG, que é o nosso Departamento de Graduação, coloca ele pra ir pra Francês. "Olhe você não teve vaga em Português, mas tem pra ir pra Francês. Você quer ir?" Aí se ele disser quer ir, ele vai. Vai com que ideia que já tá difundida? "Não, eu faço um semestre, que eu não vou saber nada. O segundo semestre, eu não vou saber nada. Ou fico cursando ou tranco. Aí fico trancando as disciplinas de Francês, quando for mais lá pra frente, eu pego uma vaga em Português." Então, tão fazendo do Francês, trampolim. Então, tem casos, tem turmas com problemas sérios de alunos que não tem o menor interesse, a menor competência, o menor intusiasmo, né. E que querem isso. Quando querem Letras. De fazer o trampolim pro português. [...] Porque o campo pra francês aqui no Ceará é reduzidíssimo. O que que tem um graduado em Letras, o que que ele tem pra fazer? Em francês exatamente? É muito difícil. Além das duas universidades? Porque os cursos abertos, tu só falta pagar, eu sei porque eu já trabalhei, tu só falta pagar pra ir dar aula, né? Tu só falta pagar pra ir dar aula.
Mariana	Eu acho que hoje em dia, a tendência é digamos, as universidades abrirem muito mais o leque de propostas de línguas a serem ensinadas. Então, eu acho que a gente deve propor mais línguas, mas, de fato, o que a gente escuta informalmente as pessoas falarem é que, por exemplo, aquela velha história que a gente escutava antes, que o francês não é uma língua muito falada, não é uma língua muito requisitada comercialmente, né, e que a tendência é ter o campo diminuído. Eu acho que é o contrário. Eu acho que a tendência é você oferecer... Você não, as instituições oferecerem mais ainda cursos, não só no francês, no italiano, no espanhol e também em outras línguas não é? Como, sei lá, o chinês, o japonês. Eu acho que a tendência é as instituições oferecerem um número maior de línguas e investirem mais ainda na questão do ensino dessas línguas e não ter uma diminuição, por exemplo, no número de cursos, não ter uma diminuição na variedade de cursos a serem oferecidos. Eu acho que se a política linguística ela prega uma teoria que às vezes não condiz com a realidade. Eu acho que deve ter mais investimento porque o campo tem que ser melhor explorado e eu acho que ainda não... Na prática ele não é muito explorado. Ele não é tão explorado quanto deveria ser. [...] Então, eu acho que deve haver mais investimento e o ensino médio e fundamental devem pelo menos oferecer opções pra que o aluno faça suas próprias escolhas.
Natália	O que que assim, o que nos motiva ainda muito é porque os alunos que estudam francês são alunos que se que se eles se doam muito, são realmente alunos que gostam. Eu não sei se todo mundo que estuda inglês e espanhol realmente gosta da língua, tem aquela paixão. Que você estuda muito às vezes porque é o que tá moda, é o que tá é o que se precisa, é a coisa da

	<p>necessidade. É o que tá-á realmente é o que vai lhe dar oportunidades, mais oportunidades de emprego. Enquanto que o francês, você estuda porque você realmente gosta, porque as oportunidades são poucas, né? Então os alunos que vão estudar francês, eles eles assim, eu noto aquele entusiasmo ainda muito forte que eu acho que isso é muito importante quando você tem uma meta de ensinar uma língua de/ qualquer que for a que você va fazer, o prazer é muito importante, né? Assim de de você ter o prazer em ensinar que é o que eu sinto, é o que eu tento a passar pros alunos e eu sinto que eles já vem com isso, aquela motivação, aquela paixão pela língua. Quanto mais eles estudam, mais/ a não ser aqueles que realmente tem mais dificuldade, acabam desistindo. Porque ou eles desistem totalmente ou eles vão mesmo aqueles que tem dificuldade, mas gostam. A gente nota aquele entusiasmo a/ né? nas aulas. Então, eu sinto muito isso e isso ainda me me me motiva muito, me estimula muito, né? Porque eu noto que é uma coisa/ eu tenho entusiasmo, eles também, então é uma troca que a gente sempre tá fazendo em sala de aula. Sabe, assim, eu to perto de me aposentar, mas eu nem tenho vontade porque ainda existe muito prazer (ininteligível)/ tanto do meu lado como do lado dos alunos, né? E isso assim é muito é é-é é bastante estimula/ estimulante, né? pro professor.</p>
Simone	<p>O Brasil... O discurso no Brasil, se a gente analisar OS TEXTOS oficiais como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ele trás de forma muito ampla, ele fala em línguas estrangeiras. Até permitindo, de acordo com a região, que essa língua estrangeira seja uma ou outra, a partir da história da imigração e etc, não é. Mas na prática isso não existe. Na prática, o que existe é o inglês e o espanhol, por conta de acordos no MERCOSUL o espanhol entrou nessa... Nesse campo do ensino de língua estrangeira. Na prática, o que existe é isso. Embora o discurso seja da amplitude, da diversificação das línguas, respeitando movimentos históricos, populacionais e etc. Eu não vejo, eu to falando do Ceará, embora a gente saiba... Eu soube com muito gosto, mas também com uma pontinha de inveja, no último colóquio que eu participei, que no Paraná, em termos de Estado, não é na capital, em termos de Estado, existem trezentas escolas que fazem tipo um, como é que a gente chama, um núcleo de línguas. Então, você imagina uma cidade de médio porte, que não é capital, que proporciona aos alunos do ensino médio dois anos de francês, inglês, alemão, italiano ou espanhol. Aí pode-se falar de uma pluralidade linguística, mas não é a nossa realidade. [...] Se eles conseguiram fazer eu acho que a gente teria conseguido se tivesse uma política estadual voltada pra esse sentido, mas não há não é. Então como é que isso chega pra nós? Isso não chega pra nós. A gente, como formador de professor, de futuro professor de língua francesa, a gente sabe que o mercado é restrito porque a globalização, no caso do Ceará, pras línguas estrangeiras, ela veio segmentar. Ela não veio ampliar. Ela não veio somar. No nosso estado, língua estrangeira É inglês e espanhol. Então a globalização veio no sentido de segmentar, de separar.</p>

	<p>Como você se sente como professor(a) de francês diante da supremacia do inglês?</p>
Alberto	<p>Eu acho-o... (risos) Essa pergunta é... realmente desafiante. Cláudia, eu nunca pensei muito assim... eu sempre cuidei muito do meu caminho. Sem pretensão nenhuma. Veja! É... no Aikido, né? o o caminho é de autoconhecimento, é de encontro consigo. Né? O caminho que eu cumpro espiritualmente, profissionalmente, como artista, como professor, como ser humano é um é um caminho de busca de mim, eu procurar me melhorar. Então, nunca me interessei muito pelo fato de de o inglês ser hegemônico ou mesmo na hora</p>

	<p>dos concursos, na hora da... eu num gosto de... de fazer concurso, eu não gosto de fazer competição, eu não gosto de nada disso. São os caminhos que... mais justos que existem, né? então é preciso entrar neles. Mas eu nunca me preocupo muito com os outros candidatos, eu nunca... sabe? E me preocupo assim, eu to sempre conectado, isso sim, com os meus colegas, com os estudantes com que trabalho no sentido de estarmos vinculados profundamente, de eu dar colaboração, contribuição a melhor possível, do aprender o máximo possível do que eu posso pras pessoas. Isso, tanto aqui na formação de professores de francês como na formação em rádio que eu faço na rádio universitária com estudantes de comunicação social, eu to sempre muito conectado nisso. E procuro preservar esses vínculos, procuro preservar esse diálogo que eu tenho com os com os meus colegas, né? [...] Acho, por outro lado, por menos que eu esteja conectado com com essa com esse fato, acho lamentável. Acho lamentável que a língua inglesa seja hegemônica. Acho que a pluralidade humana merece que a gente tenha pluralidade linguística, e que as pessoas tenha a oportunidade de de de se verem diante disso, né? Acho também mais lamentável ainda que alguns colegas, eu fiz o bem, alguns colegas se valham disso de uma maneira opressora. Num é? Achem que realmente a língua inglesa, e hoje até alguns colegas de espanhol, que elas venham a ser mais relevantes, mais importantes porque porque têm o peso que têm. Né? O espanhol na América latina e o o inglês <i>un peu partout</i> mais ou menos em todo o canto. Né? acho porque isso é um ledão engano, acho que num num num por mais que essa língua que essas línguas se imponham, né? as outras línguas são fundamentais. Há há mil conteúdos de arte, de cultura e de pesquisa científica aos quais a gente não pode ter acesso plenamente se você não tem o mínimo de conhecimento daquela cultura e daquela língua. [...] Então, né? Eh... tudo isso também passa por uma questão econômica, né? a gente sabe que o francês também já foi hegemônico, não acho que eu seria feliz se ele o fosse não. Sabe? Francamente lhe digo, né? O o a minha escolha pelo francês tem haver com a minha história de vida, com o fato de que meu já era francófono, eu lhe contei [isso na outra entrevista], né? Meu avô também já estudava francês. Enfim, eu me encantei muito com essa língua. Né? Mas num... eu acho... tenho todo um xodó com a língua francesa, com a língua portuguesa, com a língua espanhola muitíssimo, mas num renego o inglês também não. Falo, leio, escrevo rui-i-im. (Risos)</p>
Cristina	<p>O inglês sempre foi uma língua maior né. Teve um maior alcance, por uma série de questões. Mas, o francês, também houve época em que aqui, no Ceará, ele era muito falado, tanto é que o meu primeiro contato com o francês FOI na escola pública, no sexto ano, na sétima série. Depois foi que as coisas mudaram. As políticas mudaram e a língua francesa saiu. Mas, eu fico triste pelos nossos alunos que estão se formando. Porque eles gostam de ensinar, assim como eu gosto de ensinar também. Mas EU TENHO onde ensinar. Ensino na universidade. Tenho essa oportunidade. Mas, a maioria deles quando se forma, pra que mercado de trabalho, não é? Vão pra onde? Para um mercado muito competitivo, porque é muito restrito, não é, das Casas de Cultura, das próprias universidades, tudo é muito restrito. Precisa também de uma qualificação maior né, mestrado ou doutorado, para entrar nas universidades, ou mesmo em outros lugares, acho que Escola Técnica. Fica tudo muito restrito. Ou os cursos de língua estrangeira, alguns particulares onde o francês sobrevive. Mas não é o ideal de todo mundo né. Todo mundo sonha com um emprego que ganhe melhor. Então, a gente fica triste pelos alunos, por ter um mercado de trabalho tão restrito.</p>
Geórgia	<p>Eu me sinto que eu estou num surrealismo é um filme do Buñuel. É como se eu tivesse ensinando alguma coisa que não não vai acrescentar nada. Que aqueles que estão ali, aqueles meninos que estão ali, seguramente quase com certeza, de dez, de dez, e não sou exagerada, dois vão ser bem formados e vão enfrentar o mercado de trabalho. Os te... os bons, né? Os mais ou menos</p>

	interessados, e os outros vão se perder no caminho e os que tentarem ainda esse... Irem pra o ensino vão ter muita dificuldade. Vão ter muita dificuldade. Ele é... eu eu eu sou desencanto, eu tô num... na minha era do do desencanto porque eu me sinto que eu estou fazendo o quê? e pra quem? e pra quê? É triste.
João Paulo	Pessoalmente, como eu lido [...] Como professor, diante disso, você se sente um pouco frustrado porque não vê o teu idioma sendo prestigiado. Mas nós estamos trabalhando. Os professores da UFC, os professores da UECE. Nós estamos fazendo essas reuniões pra tentar inserir o francês, a Associação, você sabe, a Mônica, dando continuidade ao trabalho da Milena, e a Federação de Professores de Francês tem tentado voltar a colocar o francês no status que ele tinha antigamente.
Margarida	Pois é. Assim, a gente sempre lamenta... É como eu tava lhe dizendo, a nossa grande preocupação, do grupo de professores de francês da Uece é exatamente é essa queda de qualidade do nosso aluno de francês. Inclusive com, com os concursos de monitoria e tal, os alunos da UFC tão assim, engolindo, apagando os alunos da Uece. Tem muito mais monitores e professores bolsistas da UFC do que da própria Uece, não é. Então é uma coisa que tem nos preocupado MUITO. Outra coisa também, assim, o fato de você não ter mais um quadro de professores efetivos. Essa mudança muito constante dos professores. Passa dois, três anos no máximo e sai. Aí vem outro, passa dois, três anos no máximo. E pra sair e entrar um e outro, às vezes passa um semestre, dois semestres sem ter aula. Aí o que é pra ser dado num semestre dá em dois meses, não é. Os alunos já são de nível mais baixo, não é. Diante de tudo isso e da própria grade curricular, que não foi legal essa... Tá sendo revista inclusive, já tá em tramitação um novo projeto pedagógico, que tirou produção escrita, tirou disciplinas mais teóricas, disciplinas de morfossintaxe, de estrutura da língua, tudo isso né. Então o aluno de francês, realmente, ficou num nível muito aquém do que era há cinco anos, que é a nossa referência. É exatamente isso, a introdução do novo projeto pedagógico, há exatamente cinco anos. E houve essa queda tão vertiginosa. O fato do próprio projeto pedagógico ter tirado a licenciatura dupla. Aí os que procuram são os que não tem outra opção. Então são os mais fracos, os menos motivados, os menos estimulados. Salvo exceções feitas. Há alunos bons.
Mariana	Como é que eu me sinto? Eu na verdade, eu nunca tive assim... Eu nunca me senti em batalha com a língua inglesa. Na verdade, como eu sempre me centrei muito no francês, eu nunca vi o inglês como algo de supremacia. Lógico, na nossa realidade o inglês é realmente mais procurado. Mas eu nunca vi o francês em desvantagem em relação a isso. Até porque a realidade do ensino do francês na nossa cidade é diferente. Tem... Nós temos o nosso público. Lógico, não se deve comparar em questão de quantidade. O público de inglês é bem maior. Mas o... A única observação que eu posso fazer, por exemplo é da dificuldade da gente colocar em prática bem mais rápido do que o inglês, em sala de aula. Porque o aluno, ele vem pra aula de francês, ele já sabe falar inglês. Então, ele já tem um conhecimento em inglês e, ao invés dele comparar a língua francesa com a língua materna, que seria a primeira reação, ele acaba comparando com o inglês. Então, a interferência que eu vejo do inglês seria essa, os alunos ter como base pra comparar [...] Então não vejo uma guerra de egos, digamos assim, entre o francês e o inglês. São duas realidades diferentes, mas são dois públicos diferentes. Eu não me sinto em confronto com o inglês, não. [...]
Natália	Eu entendo que o inglês, que o espanhol também têm as suas razões pra crescerem, né? Inclusive, eu acho que pode haver esse esse desnível em relação de uma língua pra outra. Agora eh... não... você não pode é é simplesmente é... fechar o campo pra outras línguas e achar que tem... Agora só uma língua, duas línguas, eu acho que isso aí é restringir muito o... sei lá! A gente tá tá num país que a gente tá em crescimento, né? Então a gente tem é

	<p>que abrir as oportunidades, os horizontes e não fechar. Né? Uma... aqui no nosso departamento, nós temos cinco línguas, seria uma pena muito grande se futuramente a gente ficasse com duas línguas. Né? E muita gente que gostaria de estudar outras línguas iria pra onde? Né? [...] Eu lamento que algum... assim da parte de alguns professores exista, né, professores de espanhol e de inglês, que exista essa discriminação em relação às outras línguas. Eu acho que você pode sim é-trabalhar pra... pro crescimento da da língua com qual você trabalha, mas eu acho que você não deve discriminar as outras. Eu acho que você deve, né? trabalhar pra que todo mundo, né? principalmente num departamento como o nosso, né, numa universidade que tem tem assim várias oportu... dá várias oportunidades pra muitas pessoas, então você tem que ter mais horizontes e não restringir. Então, assim, eu não tenho mágoas contra o inglês nem contra o espanhol especificamente, mas eu lamento que alguns professores pensem dessa forma. Isso daí tem causado realmente às vezes conflito entre entre as pessoas mesmo. Entre o com... no convívio mesmo da da assim do... no trabalho. Né? [...]Eu não eu não me sinto inferior não porque eu tenho assim assim pela... enfim pelo pelo que tudo que a que a língua francesa, né? tem tem me dado assim em relação assim eh... em relação ao trabalho, as oportunidades que eu tive, né? de de de ir pra França, de trabalhar com o francês. Sempre há oportunidades, né? A gente tem sempre, dentro da universidade, a gente é é tem projetos. Então assim, eu não consi... não não me sinto diminuída por conta disso não. Eu não... sabe? Eu tenho... a gente tem aquela assim... e pelo fato de ter a paixão pela língua, gostar da língua, eu não consigo ver... assim oh! Uma... assim, como é que eu podia dizer? Eu não consigo ver a língua francesa como inferior a qualquer outra língua, né? Eu tento até querer que ela... pra mim ela tem até um status bem maior. Né? Eu sei que apesar de tudo que ta acontecendo, eu acho que o francês, pelo fato de ser uma língua de que eu gosto muito, né? eu acho que/ é é muito mais prazeroso trabalhar com o francês do que qualquer outra língua. Até/ assim porque eu já estudei o inglês, né? e eu num num não sinto essa mesma essa mesma paixão.</p>
Simone	<p>Eu encaro isso de uma maneira muito normal. Muito normal. Eu acho... São evidências. Desde que essas evidências, como eu disse não, não... Não segreguem. Eu não vou dizer que a língua inglesa não é preponderante. Mas também eu não gostaria de ouvir que ela é suficiente. Eu acho que entre ela ter sua supremacia, ter seu reconhecimento, ser considerada, por isso ela não deve ser única. Ela não deve ser excludente. Eu acho que a formação deve ser... Deve ser dada ao aluno a possibilidade, as escolhas de outras línguas.</p>

EXCERTO DO SEGUNDO O ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

Cláudia: Uma questão que eu gostaria de discutir, a gente já falou nisso na última entrevista, é da posição do professor de francês. Do status do professor de francês em meio a esse estado atual contemporâneo em que o inglês é privilegiado. Como é que você se sente como professor, professora de francês nesse contexto?

Alberto: Claudinha, é meio paradoxal. Por um lado, eu me sinto muito bem, sim. Ter escolhido a língua que eu queria, mas o prazer que eu sinto em sala de aula e as coisas que eu venho fazendo, criando, pesquisando também... é porque a gente... eu digo “a gente” porque eu acho que vocês também. Eu tive a sorte de vir pra um contexto privilegiado. Um contexto em que eu to ensinando no campo que eu sonhei e trabalho com as minhas amigas. Amigas de infância, amigas de adolescência, então tem um contexto muito favorável no meu caminho, pessoalmente. Agora, é paradoxal porque ao mesmo tempo, no mesmo caminho que nós trabalhamos, essa hegemonia

do inglês e esse raciocínio, ele perpassa... perpassa não, ele é explícito no discurso de vários colegas, não é. Eu vou dar um exemplo muito simples. Nós somos quatro professores efetivos e você sabe que precisa de pelo menos uns oito pra se garantir um curso de língua estrangeira, qualquer que seja, e os colegas do inglês, que são numerosíssimos, eles acham que ainda são poucos, que eles são uma unidade deficitária. [...]

Simone: Deixa eu só aproveitar o que o Alberto tá dizendo. A gente... na nossa realidade, [tosse] a gente vive numa situação cuja solução é difícil da gente perceber porque como nós somos poucos, nós não temos como ofertar ou como variar as nossas possibilidades. Como a gente não varia e não oferta nada extra, então a gente continua a ser pouco. Então esse circulo vicioso no qual a gente tá imerso há vinte anos, porque o último concurso ... dezoito anos pra ser mais específica, o último concurso aconteceu no nosso departamento há dezoito anos... [tosse]

Margarida: E foi de quem?

Simone: Foi o meu. Foi o meu. E... Então, as nossas demandas são talvez, quase sempre represadas, reprimidas porque a gente mal dá conta de fazer o que tem que fazer né, que é o básico. Que é o curso de letras, que é a formação, que é a pesquisa que a gente consegue de ALGUMA MANEIRA respirar pra fazer. Então essa dificuldade de... da gente sair dessa... de dá uma solução a esse quadro de precariedade é reforçada porque a gente é pouco e porque a gente é pouco, a gente não consegue dar visibilidade ao que a gente faz.

Natália: As vezes a gente nem chega em determinadas propostas interessantes porque somos poucos e aí, ao mesmo tempo, os professores de inglês dizem, “ah, nós oferecemos eh... cursos, eh... disciplinas pra vários cursos”, quando a gente não faz porque não pode, por causa da nossa... nosso número de professores que é pequeno.

Alberto: Outra coisa é que o peso, dentro do colegiado é evidentemente absolutamente desigual [...]

Simone: No inglês são dezoito. Não se equipara.

[...]

Alberto: Agora tem outra coisa viu, Claudinha, do lado positivo, eh... Querendo ou não o francês, ele tem uma aura de prestígio, assim de... de... reconhecimento. Ainda é uma coisa vista como algo de chique, de especial. Ou seja, “Você fala francês! Ah, você é professor de francês! Você trabalha na formação!”

João Paulo: Eu noto, eu não sei se a Margarida... Eu não sei se você também tem esse... que o Alberto falou. Quando a gente tá reunido, todos, é diferente. É uma língua prestigiada nesse aspecto.

Alberto: Não é chique?

João Paulo: É chique!

[Risos de todos]

João Paulo: É chique. Então, nesse aspecto, é. Como se você fosse uma pessoa DIFERENTE. CULTURALMENTE diferente. Então nesse aspecto, na universidade... Isso, Margarida, isso realmente... A Margarida, ela é chique duas vezes. Chique na indumentária, nas atitudes...

Natália: É. O inglês, você remete mais à língua. O francês remete à língua e à cultura.

João Paulo: Cultural! Tá junto.

Mariana: Eu tenho uma amiga que é professora de inglês e francês. Aí eu digo... Ela dá aula particular também. “Como é que você se divulga, né, como é que você vende seu produto?”. “Eu não falo que eu sou professora de inglês, não, que isso vai me depreciar. Eu digo que eu sou professora DE FRANCÊS”.

Natália: Eu acho que eu sei quem é.

Simone: Deve ser.

Alberto: Um contraponto pra como é que a gente se sente, né, como professores de francês. Nós somos... Eu to pensando na Nat e na Mone, por isso que eu só falo no plural. A gente trabalha com a formação dos colegas. E, às vezes, pra mim, ao menos, é um pouco angustiante, pensar as... os desafios, as circunstâncias nas quais vão se ver os meus pares, né. Porque um ou outro, logram, exemplo, como a Mariana, conseguir passar num concurso como substituta e menos ainda logram passar num concurso como efetivo. Ou seja, há um mercado restrito. Há poucas oportunidades e essas poucas oportunidades ainda remuneram mal os colegas. Então isso me deixa muito indignado, sabe. Eu já tive resposta na sala de aula, acho que eu já disse isso aqui na outra vez, as pessoas dizem, “Alberto, esse trabalho com as artes, com afetividade. Isso é muito bonito, muito legal, Paulo Freire. Aqui. Agora, vai dar uma aula lá onde eu to dando.” Ai eles se referem tanto a escolas públicas, como em escolas particulares. Eu dei aula em escolas em que o aluno de trata como empregado. Então, isso, às vezes, é desconfortável pra mim. [...]

João Paulo: Na universidade, não é Margarida, nós estamos participamos do Projeto Pedagógico pra voltar as duas habilitações. Por exemplo, nosso curso é Português e Francês. E eles lá, só tem Francês. Eles estão numa situação muito ruim. Onde é que eles vão arrumar emprego, só ensinar francês? Onde?

Margarida: Mas, olhe, com relação a isso, hoje, emprego de um modo geral, é tão difícil. Pense nos bacharéis de direito. Meus Deus, acho que se for ver, estatisticamente, é pior do que Letras. Porque se formam... mil pessoas... mil bacharéis por semestre mas, não tem emprego. E medicina. Gente é demais, a dificuldade que é te colocar. Uma formação longuíssima. Dez anos, doze anos.

Simone: Mas se você for médico do TSE, você ganha oito mil recém formado. E a gente não ganha. Então, saiu da universidade, o cara passa pro TSE e ganha oito mil reais. Abra o jornal, todo dia tem prefeitura. Todo dia tem prefeitura. Eu acho que você passa três, quatro anos no TSE, junta um dinheirinho e monta seu consultório.

João Paulo: Eu nunca conheci um médico DESEMPREGADO. Quem disser... Nenhum. Nenhum. Não existe médico desempregado. Agora, se disser assim, voltar a pergunta, volta a fita. Todos são ricos? Não. Agora, advogado eu acho uma situação difícil. Porque fazem mil. Mil. Trezentos, duzentos e poucos passam na OAB. Eles tão querendo fazer isso também pra todos os cursos.