

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Rose Mary Soares Maurício

**LÍNGUA FRANCESA: lugar à margem na constituição da
subjetividade do aprendiz do sexo masculino**

**Taubaté - SP
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Rose Mary Soares Maurício

**LÍNGUA FRANCESA: lugar à margem na constituição da
subjetividade do aprendiz do sexo masculino**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras
Orientadora: Profa Dra Juliana Santana Cavallari

**Taubaté – SP
2010**

M455I Maurício, Rose Mary Soares
Língua Francesa: lugar à margem na constituição da
subjetividade do aprendiz do sexo masculino./Rose Mary
Soares Maurício.- 2010..
85f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2010.

Orientação: Prof^a Dr^a Juliana Santana Cavallari,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Análise do discurso. 2. Subjetividade. 3. Língua francesa.
4. Representação. I. Título.

Rose Mary Soares Maurício

LÍNGUA FRANCESA: lugar à margem na constituição da subjetividade do aprendiz do sexo masculino

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa Dra Juliana Santana Cavallari

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dra. Juliana Santana Cavallari Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora. Dra Elzira Yoko Uyeno Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia Universidade de São Francisco

Assinatura: _____

Aos professores brasileiros

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dra. Juliana Santana Cavallari, pelo respeito aos caminhos teóricos por mim escolhidos e por sua contribuição para o desenvolvimento e aprofundamento desta dissertação.

A meus professores do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada, em particular a Professora Dra Elzira Yoko Uyeno pela especial atenção a mim dispensada.

À instituição onde esta pesquisa foi realizada e aos caros alunos que me concederam as entrevistas que constituem o *corpus* deste trabalho.

Ao Beto, pelo incentivo.

A meus pais, meu primeiro livro.

À Professora Pierrette Pillon, quem me ensinou a falar francês.

Aos colegas de mestrado, pela ajuda e pelo agradável convívio durante os anos de estudo.

Ao Departamento de Linguística Aplicada da UNITAU, pelas orientações que permitiram os encaminhamentos necessários para a conclusão deste estudo.

*Somos papoulas sonolentas,
Senhoras das colinas de Lete,
Algumas acordadas, outras adormecidas
Dormindo em nossas corolas.
O que, acaso, nossos sonhos podem saber,
Que venha nossa séria beleza revelar.*

(Canções das Flores, James Henry Leigh Hunt)

RESUMO

O presente estudo é orientado pela perspectiva discursiva de linha francesa e recorre a subsídios teóricos da psicanálise lacaniana, sobretudo para a compreensão do sujeito do inconsciente. Coletado em uma escola particular de idiomas, o material de análise é constituído de enunciados formulados por alunos de diferentes níveis de aprendizado de língua francesa. Esta pesquisa problematiza a aprendizagem de uma língua estrangeira, a partir das análises das representações que o sujeito-aprendiz brasileiro, do sexo masculino, faz da língua francesa (LF). Para tal, os aprendizes discursivizaram sobre o que imaginam da LF, da França e dos falantes do francês. Este estudo objetiva, também, questionar e compreender como se delimita o lugar ocupado pela língua em questão em relação a outras línguas estrangeiras (LE), presentes em nosso meio. Por meio das análises realizadas, observa-se que a LF se inscreve em uma margem híbrida constituída de duas emergências subjetivas, produzidas pela pós-modernidade: a do sujeito que caminha na contramão das tendências desse momento histórico, escolhendo uma língua representada como bela e culta para estudar, e a daquele que assujeita-se ao discurso capitalista e de globalização, ao adotar posturas ditas mais práticas e funcionais, diante dos estudos de uma LE. A necessidade de aprendizagem da LF, em razão das representações que emergem nos depoimentos dos aprendizes, se torna menos significativa, diante das exigências contemporâneas mais pontuais e objetivas, levando-nos a confirmar nossa hipótese de que algumas das representações compartilhadas pelos alunos sobre a LF e seus falantes legitimam o lugar “marginal” que essa língua ocupa em relação a outras LE presentes em nosso meio e que teriam, mais diretamente, alguma finalidade profissional. Com um outro olhar sobre a postura do aluno e seu suposto não comprometimento na sala de aula de LF, pretendemos contribuir para questionamentos significativos sobre o ensino e aprendizagem da língua em questão e para os estudos em linguagem, de um modo geral.

Palavras-chave: Língua Francesa; Análise do Discurso; Representação; Subjetividade.

RÉSUMÉ

La présente étude est orientée sous la perspective théorique de l'analyse française du discours et s'appuie sur la théorie de la psychanalyse, pour la compréhension du sujet de l'inconscient. Collecté dans une école privée de langues, le matériel d'analyse est constitué d'énoncés formulés par des élèves de différents niveaux d'apprentissage de la langue française. Cette recherche met en cause l'apprentissage d'une langue étrangère à partir des analyses des représentations que l'apprenti brésilien, du sexe masculin, fait de la langue française (LF). Pour cela, les apprentis ont discuté à propos de ce qu'ils imaginent être la LF, la France et les francophones. Cette étude, a aussi pour but de questionner et comprendre comment la place occupée par la langue française est délimitée, au Brésil, par rapport aux autres langues étrangères (LE) présentes dans notre société. À travers les analyses réalisées, nous avons observé que la LF s'inscrit dans une marge hybride constituée de deux émergences subjectives produites par la postmodernité: celle du sujet qui marche dans le sens inverse des tendances de ce moment historique en choisissant une langue considérée comme belle et cultivée et celle de ceux qui s'assujettissent au discours capitaliste et de mondialisation, lors de leur adoption des postures dites plus pragmatiques et fonctionnelles face aux études d'une LE. Le besoin de l'apprentissage d'une langue étrangère, dans notre cas le français, en raison des représentations, selon les témoignages des apprentis, devient moins significatif, face aux exigences contemporaines plus ponctuelles et objectives. Cela nous mène à confirmer notre hypothèse que quelques représentations partagées par les élèves à propos de la LF et de ses utilisateurs, légitiment la place «marginale» que la LF occupe par rapport aux autres langues étrangères présentes dans notre société et qui auraient, plus directement, une finalité professionnelle. En jetant un autre regard sur la posture de l'élève et son non-engagement présumé dans les classes de français, nous prétendons contribuer à des questionnements significatifs à propos de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère et, plus généralement, aux études sur le langage.

Mots-clés: Langue Française; Analyse du Discours; Représentation; Subjectivité.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
PRIMEIRA PARTE – DELIMITAÇÕES TEÓRICAS.....	17
CAPÍTULO 1:RELAÇÕES ENTRE AS PERSPECTIVAS ADOTADAS.....	18
1.1 Dos estudos linguísticos saussureanos às fases da ADF.....	18
1.1.1 Provocando um deslocamento teórico: o interdiscurso, as formações discursiva e ideológica nos estudos de Pêcheux.....	21
1.1.2 O Movimento da heterogeneidade discursiva e o diálogo com a psicanálise.....	22
1.1.3 Concepção de língua(gem).....	23
1.1.4 Problematização do sujeito – Visão do descentramento.....	25
1.1.5 Identidade: a estranheza que irrompe.....	27
1.1.6 Representação imaginária.....	30
CAPÍTULO 2:MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE.....	32
2.1 Modernidade e pós-modernidade: movimentos que constituem a história do sujeito.....	32
CAPÍTULO 3:PERSPECTIVA HISTÓRICA: UMA HISTÓRIA DA LÍNGUA FRANCESA.....	36
3.1 Um percurso sócio-histórico da língua francesa.....	36
3.2 O ensino da língua francesa no Brasil.....	38
SEGUNDA PARTE-CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DISCURSIVO E ANÁLISE DOS REGISTROS.....	44
CAPÍTULO 1:CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS.....	45
1.1Constituição do <i>corpus</i> de pesquisa.....	45
1.2 As condições de produção.....	46
1.2.1 Lugar de coleta e perfil dos pesquisados.....	47
CAPÍTULO2: ANÁLISES DOS DADOS.....	49
ENTRE O APRENDIZADO DA LÍNGUA FRANCESA E A BELEZA E A CULTURA DE UMA LINGUA MARGINAL.....	49

2.1. O Desejo na / da língua.....	49
2.2 O (des)encantamento de um novo universo fonético.....	57
2.3 Resistência na margem.....	62
CAPÍTULO 3:AINDA NA MARGEM, O APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	68
3.1 Língua francesa: segunda língua ou lugar segundo?.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	79
ANEXO 1 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GRAVADA EM ÁUDIO.....	84
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	85

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica como professora de francês permite-me o contato diário com estudantes de língua francesa (doravante LF), sobretudo do sexo masculino, que trabalham como engenheiros e operários especializados, em empresas de grande porte da região do Vale do Paraíba. As relações profissionais estabelecidas por esses estudantes os colocam em contato frequente com países de todo o mundo e, conseqüentemente, com a França. Por esta razão, lhes é solicitado, dentre outros idiomas, o conhecimento da LF. Ao longo dessa prática de professora de francês como língua estrangeira (doravante LE), vários questionamentos emergiram em relação ao processo de ensino e aprendizagem dessa língua, e algumas observações feitas em sala de aula, em relação ao comportamento dos alunos, pareceram merecer maior atenção, o que mobilizou o desenvolvimento do presente estudo.

Durante a fase inicial de observação de situações ocorridas em sala de aula, atentamos para o fato de a maioria desses aprendizes associar a LF com a formalidade e a sofisticação da cultura européia. Além disso, notamos que, frequentemente, grande parte desses alunos atribuía um caráter feminino à LF, resistindo em pronunciar certas palavras e padrões sonoros, o que poderia levar ao insucesso da comunicação oral. Um dos exemplos mais comuns observado foi a resistência em pronunciar o som /y/, representado graficamente pela letra “u” em francês. A pronúncia dessa vogal, no idioma em questão, aproxima-se a uma pronúncia localizada entre a da vogal /i/ e a da vogal /u/ que, segundo o critério da zona de articulação, posiciona-se como posterior. O fechamento do canal bucal do /i/ e do /u/ movimenta a epiglote e eleva a língua em direção ao palato (BECHARA, 1999). A articulação desse fonema exige, portanto, um arredondamento dos lábios e é considerada como afeminada pelos alunos. Pareceu-nos que, além da resistência em pronunciar tal fonema, poderia se tratar de uma visão de LE estereotipada, construída a partir de representações imaginárias ideológico-sexistas, recorrentes em nossa sociedade. Esse comportamento, bastante comum entre os alunos do sexo masculino, pareceu merecer uma investigação sistematizada, tendo em vista que suas representações de LF poderiam afetar o processo de ensino e aprendizagem da língua em questão.

Neste momento inicial de delimitação do tema, chegamos a levantar a hipótese de que o aluno resiste ao aprendizado de uma LE por várias razões, sobretudo em razão das representações que faz dessa língua, de acordo com o repertório de sua cultura,

desenvolvendo resistências (bloqueios) e ou identificações que vão interferir no aprendizado de uma LE. Posteriormente, no entanto, após iniciarmos a leitura dos autores e pressupostos teóricos que embasam este tudo, bem como do recorte no *corpus* coletado (depoimentos dos alunos), notamos que o problema e a hipótese iniciais precisavam ser reformulados, uma vez que algumas regularidades vislumbradas no material de pesquisa apontavam para questionamentos mais abrangentes.

Apesar de o estudo em questão ainda ser permeado pelo problema inicial observado, a saber: a resistência em articular padrões sonoros da LF, as regularidades destacadas no *corpus* que compõe a segunda parte deste estudo (Capítulos 2 e 3) nos levaram a formular uma hipótese de pesquisa mais abrangente, a partir da observação de um problema bastante comum entre alunos de LF e que mobilizou o presente estudo: a evasão escolar e o aparente descaso em relação à realização de tarefas extraclasse, do cumprimento dos horários e prazos, dentre outros. Assim sendo, levantamos a seguinte hipótese que, definitivamente, passou a direcionar a problemática aqui abordada: algumas das representações que os alunos compartilham sobre a LF e seus falantes legitimam o lugar à margem que essa língua ocupa em relação a outras LE em nosso meio. Tais representações parecem incidir e afetar o processo de ensino e aprendizagem da língua em questão.

Em busca de subsídios teóricos para tal proposta, a participação em conferências, palestras, defesas de teses concernentes ao ensino e aprendizagem de línguas (estrangeira e também materna), matérias cursadas sob uma perspectiva discursiva, contribuíram para aprofundar minhas leituras em Análise do Discurso de linha Francesa (ADF), Psicanálise e Desconstrução. Essas perspectivas teóricas fundamentam esta pesquisa que se insere no campo da Linguística Aplicada, na área de ensino e aprendizagem de línguas, com foco nas representações acerca de uma LE, particularmente nas representações de LF. Tendo em mente que este estudo articula práticas discursivas ao processo de aprendizagem de línguas, ele também diz respeito à sala de aula e ao sujeito aprendiz de LF. A Linguística Aplicada é o campo de abordagem de tais questões.¹

Ao percebemos que alguns aprendizes fluentes em outra(s) LE(s) apresentam comportamentos que apontam para uma certa resistência em relação ao aprendizado da LF,

¹ Este trabalho também integra o grupo de pesquisa, reconhecido pelo CNPq, que aborda e analisa emergências subjetivas no processo de ensino e aprendizagem de línguas na Pós-Modernidade, sob a coordenação da Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno.

acreditamos, como já mencionado anteriormente, na necessidade de desenvolvermos um estudo que promova outras leituras do que se apresenta como problema de aprendizagem, no processo de ensino de LF. Por isso, ao investigarmos questões acerca da subjetividade, da identidade e da linguagem, julgamos pertinente uma articulação com a psicanálise, uma vez que este estudo se situa dentro de uma abordagem discursiva que concebe o sujeito inacabado, com sua identidade sempre em construção, sujeito perpassado pela ideologia, pelo inconsciente e, portanto, assujeitado à linguagem.

Em conformidade com os pressupostos teóricos adotados, o aprendizado de uma LE é tomado como uma experiência singular, da qual nos fala Revuz: “é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer eu, é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver”. (op. cit. 2006, p.229)

Desse modo, aprender uma língua, sob o foco desta pesquisa, é sempre tornar-se um outro, em se tratando de uma experiência que coloca o aprendiz diante do estranhamento de si próprio, quer dizer, da (re)descoberta de si, pois suas representações identitárias estarão em constante transformação, segundo Coracini (2003).

Alguns trabalhos que abordam a relação entre a identidade do aluno e a aprendizagem de uma LE contribuíram para o desenvolvimento deste estudo. Dentre os trabalhos analisados, um estudo, também direcionado sob a perspectiva discursiva, mereceu particular atenção, em razão de ser um dos poucos que investiga o processo de ensino e aprendizagem de LF. Trata-se do estudo de Coracini (2003) que aborda o imaginário dos alunos, no que diz respeito às suas representações de LF. A referida autora (2003, p.207, 214) questiona como foram construídas essas representações e aponta para a força do livro didático que veicula imagens, sobretudo da França e dos franceses. Uma vez que sua investigação é feita em centros de língua da rede pública de do estado de São Paulo, cujos alunos dificilmente teriam recursos para ir à França, a autora sugere que é o livro que constrói as imagens positivas sobre o referido país. Assim sendo, são os livros didáticos e os professores que funcionam como veículos dessas representações sem deixar de mencionar os efeitos da ideologia aparentemente neutra da globalização (op.cit. p.217-218).

Embora o tema da presente pesquisa tenha uma relação estreita com os estudos de Coracini (2003), no que diz respeito à análise de representações sobre a LF como parte constitutiva da identidade do sujeito-aluno, o presente estudo se difere do anterior em razão de

suas condições de produção. Nossos enunciadores são, unicamente, do sexo masculino e já conheceram a França: alguns já moraram e estudaram no referido país e outros mantêm contato com falantes de LF para relações profissionais. Em uma fase de pré-análise de nossos dados, pudemos notar que, apesar das diferenças sociais existentes entre os enunciadores da pesquisa citada anteriormente e da pesquisa atual, as representações acerca da LF destacadas em ambos os estudos são semelhantes, o que ratifica a afirmação de Coracini (2003, p.201-202) de que “estes sujeitos idealizam a França e seu povo de maneira idílica e sem conflitos”.

Durante o período de levantamento bibliográfico para o desenvolvimento deste estudo, deparamo-nos com uma bibliografia bastante rica e abrangente em estudos feitos sobre a língua inglesa. No entanto, estudos sobre a LF, sob a perspectiva discursiva, ainda são escassos no âmbito acadêmico². Peruchi (2004) faz um estudo das representações de cultura apresentadas em livros didáticos para o FLE (Francês Língua Estrangeira) no Brasil num momento histórico da globalização. As análises empreendidas pela autora, apontam para uma visão de cultura que é sobretudo nacional, ligada à tradição e ao espaço geográfico, o que contrasta, com a tendência de união planetária que caracteriza nossos dias. Peruchi (idem) observou também que a representação cultural constrói fortemente o imaginário do aluno sobre o outro (o francês) e sobre si próprio e que o aluno de FLE diante de tais representações culturais, centradas em vitórias e estereótipos positivos, vê-se como inferior.

Os estudos de Vivacqua (2002), que questionam a noção de erro no processo de aquisição de línguas, contribuíram para a nossa investigação, uma vez que a autora desconstrói o conceito de erro para propor o de lapso, baseada em Freud e Lacan. Segundo Vivacqua, esta denominação implica na concepção de um sujeito falante que se constitui e é constituído, simultaneamente, pela linguagem, trazendo à baila a subjetividade do sujeito aprendiz. Vale destacar que a concepção de sujeito adotada neste estudo, assim como nos estudos dos autores mencionados anteriormente, se fundamenta nos pressupostos teóricos da ADF, privilegiando as segunda e terceira fases dos estudos pêchetianos, sobretudo a terceira fase na qual o autor considera a descoberta do inconsciente que interpela o sujeito.

Atentando para a questão do lugar ocupado pela LF como língua estrangeira no Brasil, encontramos reflexões nos estudos de Cavallari (2004) que visam a compreender o lugar da

² Apesar desta restrição encontramos uma vasta produção nesta área de investigação nos estudos de Coracini e numa dissertação de uma de suas orientandas, Peruchi. Isso justifica o grande número de citações destas autoras neste estudo.

língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue (no caso: inglês e português). Segundo a autora, a forte presença da língua inglesa em nosso meio “assegura a circulação de representações que passam a fazer parte da constituição identitária do sujeito da língua materna” (CAVALLARI, 2004, p.171).

Embora embasado nos estudos anteriores, nosso estudo também propõe-se a investigar o modo como as representações acerca da LF legitimam o lugar ocupado por esta língua em nosso contexto sócio-histórico. Partindo da problemática observada no espaço de sala de aula de LF e da hipótese levantada, temos como objetivo específico desvelar as imagens que o sujeito-aluno tem da língua francesa e de seus falantes, de modo a compreendermos como essas imagens incidem nos modos de subjetivação dos aprendizes de LF do sexo masculino e na legitimação do lugar ocupado pela LF em nosso meio. Para tal, faremos uma articulação entre sujeito de linguagem e práticas discursivas. Lançando um novo olhar sobre a postura do aluno em sala de aula de LF, pretendemos, a partir da desconstrução da concepção cartesiana do sujeito consciente e racional, compreender os processos de subjetivação do sujeito-aluno de LF. Esperamos, com isso, fornecer subsídios teóricos que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem da língua em questão, bem como para estudos posteriores sobre a linguagem, de um modo geral.

Na tentativa de aprofundarmos a problemática aqui levantada, realizamos a seguinte indagação: se a necessidade de uma melhor formação profissional e o desenvolvimento da cultura pessoal são bens caros à humanidade, pressupõe-se, em nossa sociedade contemporânea globalizada, uma necessidade do aprendizado de uma ou mais línguas estrangeiras, para fins funcionais e ou profissionais. No entanto, apesar dessa “aparente” necessidade do aprendizado de uma LE, já legitimada em nosso meio, o estudo da LF parece estar sempre em segundo plano comparado às outras atividades cotidianas desenvolvidas pelo sujeito-aluno. A percepção dessa aparente contradição se deu após observarmos que, de um modo geral, o aluno não se aplica, e, muitas vezes, acaba desistindo do curso de francês.

Ao ampliarmos nosso escopo inicial de pesquisa, na tentativa de abordarmos algumas regularidades discursivas que permitam desvelar o modo como a LF vai adquirindo um outro estatuto em razão das representações que se tem dela, formulamos as seguintes questões de pesquisa, para melhor direcionarmos e ancorarmos as análises dos acontecimentos discursivos:

- Quais são as representações que o aluno faz da língua francesa e de seus falantes e de que modo tais representações afetam seu aprendizado?
- Por que ocorre a aparente falta de motivação e aplicação dos alunos para estudar a língua francesa?
- Qual é o lugar ocupado pela LF em nosso meio?

Os registros para compor o corpus desta pesquisa foram coletados em uma escola particular de idiomas. Para essa coleta, foi utilizado um questionário (anexo1) composto por perguntas elaboradas para uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio e realizada com 6 sujeitos-aprendizes de níveis variados de conhecimento de língua francesa (básico, intermediário e avançado). Reafirmamos que, para a ADF, não se faz necessário a coleta de vários depoimentos, tendo em vista que o que essa perspectiva teórica aborda são as posições e as regularidades enunciativas presentes nos depoimentos abordados. Também compõe o material de análise um questionário (anexo 2) que foi respondido por escrito pelos alunos. As perguntas, tanto dos registros orais quanto dos escritos, foram elaboradas de modo a levar esses aprendizes a discursivizarem sobre o que significa, para eles, aprender o francês, bem como o que pensam da LF, da França e dos falantes do francês. O material a ser analisado no presente estudo é um recorte de dizeres de aprendizes do sexo masculino, já que os alunos homens sempre pareceram apresentar maior resistência, durante o processo em questão.

Esta dissertação está dividida em duas partes, cada qual dividida em capítulos, sendo que, na primeira parte, é apresentada a fundamentação teórica e, na segunda, os procedimentos analíticos bem como a constituição e as análises do *corpus*. Em seguida, são apresentadas as considerações finais do trabalho e os anexos.

Mais especificamente, o capítulo 1 apresenta o percurso que a ADF percorreu para se estruturar como área de conhecimento. Esse capítulo aborda, brevemente, as correntes filosóficas da Modernidade e da Pós-Modernidade como movimentos que constituem a história em que o sujeito está inserido. Nesse mesmo capítulo, são apresentados, ainda, conceitos-chave que fundamentam nossas análises.

O capítulo 2 apresenta uma perspectiva histórica da LF, fazendo um recorte de sua história traçando primeiramente, um percurso sócio-histórico para, em seguida, esboçar uma visão panorâmica de sua difusão no mundo. Por fim, enfocamos o ensino da LF no Brasil.

A segunda parte desta pesquisa compreende três capítulos. No primeiro capítulo, descrevemos a coleta dos registros que compõem o *corpus* discursivo, o modo como foi

conduzida a análise dos dados e as condições que regem a produção dos sentidos. Os segundo e terceiro capítulos, em que apresentamos as análises dos dados, foram organizados em duas categorias de análises. No segundo capítulo as análises empreendidas abordam as representações de LF associadas à beleza e à cultura. Ainda neste capítulo, sob a luz de algumas considerações psicanalíticas a LF se apresenta como língua do desejo. Finalmente, no capítulo 3 abordamos a questão do lugar “marginal” ocupado pela LF em nossa sociedade e da emergência da subjetividade construída nesta “margem”.

PRIMEIRA PARTE
DELIMITAÇÕES TEÓRICAS

CAPÍTULO 1

RELAÇÕES ENTRE AS PERSPECTIVAS ADOTADAS

Esta dissertação, como anteriormente dito, fundamenta-se numa perspectiva discursiva de linha francesa, atravessada por alguns conceitos psicanalíticos, tais como o de sujeito e o de representação e pela reflexão desconstrutivista. Embora saibamos que a psicanálise é fundamentalmente adotada para fins clínicos, nos serviremos, nesta pesquisa, da extensão de seu campo do saber que permite uma reflexão sobre a subjetividade, de modo a embasar nossas análises e nos auxiliar a articular a aprendizagem de uma LE às questões acerca da construção identitária, via representações imaginárias e simbólicas, foco de nosso estudo que se volta para a sala de aula. Ao longo deste capítulo, exporemos o instrumental teórico da ADF que irá nortear a análise proposta na segunda parte do capítulo 2 desta dissertação. Exporemos, a princípio, de que maneira este apelo à psicanálise e à desconstrução se torna possível, à medida que apontarmos alguns pontos de aproximação entre os conceitos que orientam esta dissertação.

1.1 Dos estudos Linguísticos saussureanos às fases da ADF

Para melhor nos situarmos dentro do referencial teórico discursivo-desconstrutivista, atravessado pela psicanálise lacaniana, em que se situa a proposta desta dissertação, apontamos, neste capítulo, para as direções que a ADF tomou para situar seu objeto de estudo: o discurso, no campo das relações entre o linguístico e o histórico-ideológico. Por uma aproximação conceitual entre alguns autores tais como Mariani (1999), Orlandi (1993, 1997, 1999), Pêcheux (1969, 1975, 1980), Coracini (1995, 2000, 2003, 2007) dentre outros, tentaremos mostrar como a construção teórica da ADF se deu, passando por reelaborações as quais os estudiosos denominaram as três fases da ADF. Este capítulo é subdividido em subcapítulos à medida em que os conceitos que nortearão nossas análises são definidos. Primeiramente, faremos um comentário geral sobre o percurso dessas reflexões, que giram em torno da linguagem.

Na Europa (1916), a publicação do “Curso de Linguística Geral” de Ferdinand de Saussure (1857-1913), obra compilada pelos discípulos Bally e Sechehaye, a partir de alguns

manuscritos do mestre e notas de aulas de alunos dos cursos dados por ele, na universidade de Genebra entre 1907 e 1910, consagra Saussure como fundador da linguística. A partir daí, o estruturalismo se desenvolve, a linguística ganha um objeto de estudo específico: a língua.

Nesta perspectiva, a língua é estudada como algo imanente, analisada em seus aspectos interiores, estruturais, sem considerar o seu exterior (o falante, o contexto sócio-histórico). O desenvolvimento da linguística se deve muito aos círculos linguísticos que eram constituídos de grupos de estudiosos que se reuniam para discutir a linguagem, na primeira metade do século XX. O russo Jakobson, ao formar o Círculo de Moscou, tinha como objetivo o estudo científico da língua e das leis da produção poética, redigindo as “Teses” (1929). Com os postulados teóricos da Linguística textual, houve uma ampliação das preocupações sobre os estudos linguísticos para além dos aspectos frasais sem, no entanto, problematizar os aspectos histórico-sociais, a subjetividade, nem a pré-existência de um discurso. O estudo da linguística textual foi organizado em três momentos: (1) Análise transfrástica: estudos que partiam da frase para o texto, (2) Construções da Gramática Textual que pensava nos fenômenos linguísticos, por meio de uma gramática do enunciado, segundo a qual o texto era postulado como unidade de sentido, (3) A Teoria do Texto, processo instaurado pelos formalistas russos que, embora considerasse o texto como algo imanente, dá início ao conceito de discurso. A partir dos anos 1960, o estruturalismo apresenta sinais de esgotamento na Europa e outras tendências apareceram. Benveniste (1958,1966), com seu estudo crítico, aponta, na visão estruturalista, uma negligência concernente ao papel essencial que o sujeito desempenha no funcionamento da língua. Este autor introduz a questão da subjetividade na língua, analisando-a pela Teoria da Enunciação que propunha uma articulação entre o homem (sujeito) e a língua (estrutura). Embora inovadores, os estudos do autor ainda mantêm uma concepção cartesiana de sujeito que teria o total controle do que diz e dos sentidos que seu dizer produz. Essa teoria se fundamenta na ilusão do sujeito ser a fonte dos sentidos de seu dizer. Por introduzir questões alusivas à subjetividade, este autor propõe, de qualquer forma, estudos do discurso, ainda que embasados na enunciação. A Pragmática, com estudos centrados nos atos de fala, postula que texto e contexto são inseparáveis.

Uma nova posição crítica é assumida, na França dos anos 60, em relação à noção de leitura e de interpretação que passam a problematizar a relação do sujeito com o sentido. Os estudiosos propõem reflexões que colocam em causa a ilusão da transparência da linguagem. Michel Pêcheux (1975) postula a relação da linguagem com sua exterioridade, em estudos que

começam a romper com a concepção restritiva de linguagem como instrumento de comunicação.

A Análise Automática do discurso (doravante AAD) que, mais tarde, dá origem à corrente francesa da Análise de Discurso, oriunda de releituras e redirecionamentos de pressupostos teóricos estruturalistas e do materialismo histórico, tem como seu fundador, na França, Michel Pêcheux. Este importante pensador francês realizou estudos de grande relevância para o desenvolvimento da ADF, que concebe o discurso como objeto de investigação científica e como “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 1999b, p.15). Muitos estudiosos como, Malidier (1992), Plon (2007), Teixeira (2005), dividem o percurso intelectual de Pêcheux em 3 fases, segundo os deslocamentos que sofreram seus postulados teóricos. Vale salientar que nossa pesquisa privilegia os conceitos elaborados nas segunda e terceira fases dos estudos pêchetianos, quando há uma aproximação entre alguns conceitos postulados por Foucault e Lacan. Nestas duas fases em questão, foram desenvolvidos e incorporados conceitos tais como os de: formação discursiva, formação ideológica, acontecimento discursivo, dentre outros, que consideramos fundamentais para ancoragem das análises do *corpus* de pesquisa desta dissertação. A construção do dispositivo de análise do discurso que, segundo Teixeira (2005), não se faz separadamente da teoria proposta por Pêcheux que, ao fundar a ADF, teve como proposta inicial abrir “uma fissura teórica no campo das ciências sociais” (TEIXEIRA, 2005, p.27 - 28), abordando noções teóricas acerca da formação social, da língua, do discurso e da ideologia, com bases nos postulados de Althusser (1970).

Pêcheux (1969) concebia o discurso, ainda esboçado em um primeiro momento de seus estudos, como algo categorizável cujas condições de produção eram restritas, estáveis, homogêneas, embora já questionasse a transparência da linguagem e do sentido. O referido autor constrói, nesta fase, todo um dispositivo teórico-analítico ou uma maquinaria de análise automática de discurso “que procura desconstruir as evidências de La Palice” (BARONAS 2004). Pêcheux (1975) abandona esse projeto que pretendia uma análise precisa e objetiva do discurso, sobretudo do discurso político, dentro de uma construção de um modelo de análise baseado em princípios matemáticos. O autor pensava o discurso, nessa fase, a partir da noção de maquinaria discursiva, noção oriunda de uma visão pós-saussuriana de linguagem, mas ainda bastante presa ao estruturalismo da língua.

Ao longo de seus estudos, Pêcheux ([1984] 1999)³ nota que seria impossível considerar a existência de uma maquinaria estrutural fechada em si mesma e que houvesse a possibilidade de estancar o processo discursivo, ao perceber que não “se chegou ainda a isolar o processo” (PÊCHEUX & FUCHS, [1975] 1997, p.231), uma vez que era preciso incorporar uma exterioridade à língua, envolvendo aspectos ideológicos e históricos.

Desse modo Pêcheux aponta para duas formas de evidências subjetivas que critica a da constituição do sujeito (origem ou causa de si) e a evidência do sentido (a ilusão da literalidade, da transparência da linguagem), segundo Orlandi (1999a, p.19). Esta concepção de sujeito assujeitado à linguagem aproxima-se à noção de sujeito atravessado pelo inconsciente, proposta pela psicanálise e que aparece de forma mais explícita em seus estudos subsequentes.

1.1.1 Provocando um deslocamento teórico: o interdiscurso, as formações discursiva e ideológica nos estudos de Pêcheux

Conforme dito anteriormente, nas reflexões de Pêcheux, na segunda fase, aparece a noção de Formação Discursiva (FD), ainda como um conceito bastante estável que possibilitaria a delimitação de cada FD, o que desconsiderava a relação entre os discursos (o interdiscurso). Em 1975, com o texto “A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas”, Pêcheux reinterpreta alguns conceitos tais como o de formação social, ideologia e discurso, provocando um deslocamento teórico. Neste texto, o autor tenta definir o discurso e, para isso, dialoga com outros autores como Saussure e Benveniste. Ele busca, então, em Foucault o conceito de FD como algo que não é estável, mas que está diretamente atrelado às condições de produção de um dado acontecimento discursivo. Segundo Foucault ([1970] 2008), os regimes de verdades (impostos pela ordem do discurso em um dado momento sócio-histórico) são mutáveis, ou seja, apontam para o que pode e deve ser dito, que é determinado por uma formação ideológica (FI) dada, a partir de uma posição dada, em uma conjuntura sócio-histórica dada.

Partindo da noção da não homogeneidade do sujeito, da qual fala Revuz ([1982] 2004), referimo-nos às noções de FD que se deve a Foucault e é definida a partir de uma certa regularidade enunciativa, segundo Baronas (2004, p. 51). Considerando o fato de que falar

³ Obra póstuma publicada em 1984 traduzida para o português por Eni Orlandi em 1999.

uma língua estrangeira é inserir-se em uma outra formação discursiva (outra cultura, outra forma de dizer, de representar e de significar) e que o sujeito do discurso se filia a uma ou mais formações discursivas que o constitui, neste estudo, com base nas análises das representações presentes nos depoimentos dos alunos, tentaremos perceber os aspectos constitutivos da identidade desses sujeitos e suas identificações, ao resgatarmos a(s) FD(s) nas quais o(s) sujeito(s) da linguagem se insere(m) para que suas palavras produzam sentidos.

Dentro da perspectiva discursiva, segundo Pêcheux ([1983]1999), o discurso constitui o ponto de encontro entre o velho e o novo, o mesmo e o diferente, a estrutura e o acontecimento. Desse modo, o discurso vai se tornando memória (Memória Discursiva), partindo do mesmo (já-ditos), embora esteja sempre sofrendo deslocamentos. Em nosso estudo, consideramos importante o trabalho da memória na construção das representações de língua francesa que se materializam nos enunciados do sujeito desta pesquisa. Ao buscarmos os processos de produção de sentido, e o momento histórico-social em que essas representações da LF se construíram, ecos se fazem a escutar na superfície linguística para resgatarmos a memória e analisarmos os sentidos que estes dizeres provocam hoje, sempre considerando que o momento cria as condições de sentido e que nada é definitivo.

1.1.2 O movimento da heterogeneidade discursiva e o diálogo com a psicanálise

Inicia-se, no percurso de Pêcheux, um diálogo com os estudos de Revuz ([1982] 2004) concernentes à heterogeneidade discursiva, cuja influência é bem mais recorrente na terceira fase de seus estudos, quando o autor considera a opacidade e exterioridade da linguagem, isto é, a presença do Outro no interior do funcionamento da linguagem. O Outro⁴ (a ideologia, o desejo inconsciente, a memória discursiva) põe-se a ouvir através do sujeito e este não tem acesso a isso. Pêcheux (1983) retoma os estudos de Revuz que, em uma releitura dos conceitos bakhtinianos de dialogismo e polifonia, propõe a noção de heterogeneidade discursiva. Para Revuz ([1982] 2004, p.69), “todo discurso se mostra constitutivamente atravessado por outros discursos e pelo discurso do Outro”. Dessas reflexões, que visam a compreender a complexidade do sujeito, a autora subdivide a noção de heterogeneidade em:

⁴ Termo introduzido por Lacan, **Outro** com a letra “O” inicial maiúscula, refere-se ao desejo e sua manifestação pelo inconsciente, sob a forma de linguagem. Este termo se opõe ao “outro” (minúsculo) o exterior, o social constitutivo do sujeito. Sendo o inconsciente, também, constituído socialmente, o **Outro** refere-se ao desejo do outro como constitutivo do desejo do “eu”. Este eu é o sujeito.

heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada. A primeira forma de heterogeneidade é tida como *condição* de existência do discurso (uma condição constitutiva para que se fale). Na segunda forma, a voz do outro está explícita no discurso do sujeito, podendo ser notada e mais facilmente resgatada na materialidade linguística (REVUZ, 2004).

O livro “Discurso: Estrutura ou Acontecimento” (1983) desencadeia um processo de grande abertura para os estudos posteriores do discurso, inaugurando a terceira fase das reflexões pècheuxtianas, quando propõe uma relação entre ideologia e inconsciente. Nessa fase de seus estudos, ocorre a reformulação da noção de sentido e a de língua(gem), quando o autor articula o discurso e a história ao inconsciente (estruturação psíquica) e à ideologia (determinação dos sentidos), conforme Orlandi (1999a, p. 17). Desse modo, enquanto sujeitos de linguagem, somos pegos pelo sentido que é jogo da língua na história. A linguagem e o mundo exercem sua força na produção de sentidos. Ao deslocar e interrogar o terreno próprio à AD e à linguística, o autor possibilita uma outra região, um outro modo de conhecimento da linguagem. Por esse motivo, Mariani (1999), com base nos estudos de Orlandi, diz ser inadequado “falar da AD como interdisciplina”, pois supor uma interdisciplinaridade na AD seria desconhecer suas críticas e negar seu objeto.

A partir da noção de sujeito descentrado, interpelado pela ideologia e pelo inconsciente, o sujeito do cogito “penso logo existo”, nas reflexões teóricas de Pêcheux, sobretudo na terceira fase de seus estudos, perde espaço e em sua obra, o referido autor estabelece um diálogo com a psicanálise lacaniana que, por sua vez, reformula alguns pressupostos de Freud.

Com base no pensamento desses estudiosos da linguagem, no conceito de heterogeneidade e a partir de considerações de natureza psicanalítica, acreditamos poder trazer à baila reflexões que vêm ao encontro de nossos estudos que problematizam a relação do sujeito com a linguagem.

1.1.3 Concepção de língua(gem)

Embora pretendamos utilizar, neste estudo, uma abordagem discursiva da linguagem, é relevante propor uma trajetória do conceito de língua, partindo da perspectiva estruturalista apresentada no “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand de Saussure, em que a língua é apresentada como algo imanente, analisada em seus aspectos interiores, estruturais, sem

considerar o seu exterior (a fala, o falante e o contexto sócio-histórico). Teixeira (2005) reafirma a importância dos trabalhos de Saussure quando enfatiza que a obra do mestre genebrino abre caminhos para o desenvolvimento do estruturalismo e dá à linguística, um objeto de estudo específico: a língua. Segundo Teixeira (2005, p.96), é nessa versão estruturalista que a linguística emerge como campo do saber e Saussure vê garantida sua inscrição na cultura. A autora continua sua incursão pela teoria saussureana para focalizar o gesto pelo qual Saussure confere caráter disciplinar à linguística, não sem as dificuldades inerentes à ciência, na tentativa de delimitar seu objeto. A autora salienta que esta ciência paga seu preço para se tornar ciência e se configurar como unidade, precisando, para isso, abandonar um “resíduo” (a fala) que a torna falha. Este excedente (o resíduo) retorna à própria língua, pois só tem existência nela mesma. Língua e fala não se excluem, pois se a fala é a realização concreta da língua (SAUSSURE [1973] 1916) a fala não existe sem a língua. É justamente neste ponto no qual a autora relaciona a linguística com seu “excedente” que se justifica a referência aos estudos saussurianos: apoiamo-nos nesta argumentação de Teixeira (2005) para chegarmos ao foco da AD que busca contemplar o que está excluído da abordagem saussuriana (idem p.97). Para tanto, nos ancoramos nos estudos de Michel Pêcheux (1969, 1975, 1983) considerados essenciais, nesta pesquisa, que adota uma abordagem discursiva da linguagem, principalmente por se constituir de reflexões que consideram primordial a relação da linguagem com sua exterioridade. Os estudos do referido autor rompem com a concepção tradicional de linguagem, ou seja, uma concepção restritiva que concebe a linguagem como instrumento de comunicação. Nas palavras do autor, ([1883] 1999, p.8) “A história social das mentalidades, dos sistemas de pensamentos ou das ideologias constitui-se uma abertura. Esta abertura supõe trabalhar sobre os textos de outra maneira colocando em causa a transparência da língua”.

Nesta pesquisa, na qual pretendemos desvelar traços que permitam identificar as representações do aprendiz acerca de uma LE, a partir de uma análise discursiva de seus enunciados, a linguagem não é entendida como um código transparente e neutro. As palavras não têm um sentido que lhes é próprio, presos à sua literalidade (ORLANDI, 1997, p.20). Não entendemos, portanto, a língua no sentido de imanência, de que falam os estudos saussurianos, mas referimo-nos ao discurso. Trata-se da influência histórica nos processos semânticos em que os sentidos são resultantes de funcionamentos, de relações entre formações discursivas. A língua é pensada, portanto como constituinte do discurso não apenas

como um código ou um instrumento de comunicação ideologicamente neutro, mas um sistema abstrato de ordem simbólica. A língua não funciona fechada sobre si mesma ela se abre ao equívoco, ela se inscreve na história (idem, p.21). Neste percurso sobre a linguagem, trazemos reflexões de autoras como Mariani (1999) e Orlandi (1997), que apontam, em seus estudos discursivos, para as três regiões científicas onde Pêcheux situa o quadro epistemológico da ADF. No entrecruzamento do materialismo histórico, da teoria das formações sociais e de suas transformações, há intervenção da ideologia na sua relação com a linguagem. A linguística é pensada com seu objeto, a língua, possuindo a exterioridade que lhe é constitutiva. Nesses estudos sobre a linguagem, ocorrem os deslocamentos teóricos com base nos pressupostos da ADF, inclusive o deslocamento de sentido e o da própria língua quando esta é posta em sua relação com a história, numa articulação entre discurso, sujeito e ideologia.

1.1.4 Problematização do sujeito - Visão do descentramento

A partir da concepção de linguagem adotada neste estudo e com base nas considerações anteriores, o sujeito é concebido como uma função que remete à “ilusão do fantasma”, assim chamado por Revuz (2004), a qual afirma que esta ilusão é uma função necessária e normal do “eu” para o sujeito “clivado” (descentrado), ou seja, função que precisa ser mantida, uma vez que não há centro de onde viriam o sentido e a fala (2004, p. 69). Encontramos, nos estudos de Teixeira (2005, p.67) a seguinte afirmação:

Se é verdade que toda perspectiva que transcende o imanentismo necessariamente, encontra o sujeito, o modo de concebê-lo não é, contudo consensual, sendo por esta questão que, segundo Authier-Revuz (1998), a língua conhece uma *clivagem fundamental*: de um lado, colocam-se as abordagens pragmático-comunicacionais, apoiadas explicitamente ou não, numa concepção de *sujeito-origem*, e, de outro, as abordagens enunciativas e discursivas, que de um modo geralmente explícito, apóiam-se numa concepção de efeito-sujeito.

Assim, a autora propõe compreender o deslocamento da noção de homem para sujeito, ao situá-lo em relação à linguagem, a partir da perspectiva discursiva. Em nossa pesquisa, que adota a noção de sujeito como efeito de seu discurso tal como propõe a perspectiva discursiva retomamos as considerações pêcheuxtianas, que deslocam a noção de sujeito cartesiano,

conforme já explicitado anteriormente. Assim sendo, nos distanciamos da concepção sujeito-origem para nos aproximar da concepção de efeito-sujeito, uma vez que nossa pesquisa propõe rastrear a constituição identitária do sujeito-aluno de LE e as emergências subjetivas, a partir de uma análise discursiva das representações de LE. Assim, percorremos um caminho que se diverge daquele da categoria do sujeito de caráter unitário e homogêneo, para nos aproximar da visão psicanalítica que toma o sujeito como ser do desejo, sujeito heterogêneo, para neste referencial teórico, ancorar as análises deste estudo. O termo sujeito do inconsciente, embora já tivesse sido empregado por Freud, somente Lacan, entre os anos 1950 e 1965, conceituou a noção lógica e filosófica do sujeito no âmbito de sua teoria do significante, transformando o sujeito da consciência num sujeito do inconsciente, da ciência e do desejo. (ROUDINESCO & PLON, p.742). Desse modo, a noção lógica e filosófica do sujeito, tal como era entendida por Descartes (1596-1650), Kant (1720-1840), Husserl (1859-1938) é destacada no âmbito da teoria lacaniana do significante. Embora os estudos de Freud (1856-1939) já tenham desvelado a dimensão inconsciente e determinante do ser humano, sobretudo pela via da interpretação dos sonhos (1900), Jacques Lacan (1960) retoma os fundamentos freudianos chegando à afirmação de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem.

Como este estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos da ADF afetados pela psicanálise lacaniana, trazemos para esta discussão, os estudos sobre o sujeito realizados por Pêcheux. Segundo o autor, o sujeito se caracteriza por dois esquecimentos ou duas ilusões que consistem em distingui-lo. Pêcheux ao questionar, já na segunda fase de seus estudos a concepção homogeneizante da discursividade que elege o sujeito como origem e fonte autônoma de um sentido que se produz através da língua, postula o que chamou de ilusões ou esquecimentos 1 e 2, caracterizadas como ilusões constitutivas do sujeito e do discurso. Nas palavras dos autores (PÊCHEUX & FUCHS, [1975] 1997, p.231), o Esquecimento 1 é definido “pela inacessibilidade, para locutor-sujeito, aos processos que constituem os discursos transversos e os pré-construídos de seu próprio discurso, em outras palavras, o que designa a expressão já introduzida do discurso do Outro”. Esses esquecimentos 1 e 2, ou ilusões subjetivas, provocam, no/para o sujeito, a ilusão do controle do sentido e do que diz. Tais postulados foram desenvolvidos por esses autores, para defender a ideia da incompletude da língua, já que o sentido do que se diz escapa ao enunciador, irrepresentável, em sua dupla determinação, pelo inconsciente e pelo interdiscurso (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.17).

Segundo Orlandi (1999), o esquecimento 1 é de ordem ideológica e da instância do inconsciente, pois o sujeito enunciador tem a ilusão de ser a origem do que diz. Este esquecimento, portanto, reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem (OLANDI, 1999, p.35). O outro esquecimento, o esquecimento 2, é de ordem da enunciação, semiconsciente: esquecimento que “produz em nós a impressão da realidade do pensamento” Tem-se a ilusão de que o que se diz tem apenas um significado e que todo interlocutor compreenderá as intenções das mensagens, havendo, assim, a ilusão do controle do sentido da parte do sujeito que fala.

Então, ocorre o esquecimento de que o discurso se caracteriza pela sua relação com outros discursos (o já-dito) cuja novidade (originalidade) estaria na situação de enunciação, nas novas condições de produção (FOUCAULT, 1969). Esquece-se de que, enquanto sujeito de linguagem, aparentemente uno, se caracteriza pela dispersão de outros sujeitos, pois sua identidade é construída de várias vozes. (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p.21). Segundo Coracini (2007) “postular estes esquecimentos constitui um dos legados mais produtivos da ADF” (op.cit.p.32, 33), esses esquecimentos e ilusões serão rastreados no *corpus* discursivo deste estudo.

Com base nas considerações arroladas, reiteramos a noção de sujeito, adotada neste estudo, que leva em conta a determinação proposta pela psicanálise freudiana e que considera os atos falhos, os lapsos ou formações do inconsciente como parte integrante da linguagem. De modo semelhante, a ADF também leva em conta os equívocos presentes nos acontecimentos discursivos e que provocam derivas de sentidos. Neste estudo, que se orienta por estas perspectivas, essas manifestações inconscientes no discurso do sujeito são marcas pelas quais nos orientaremos para tocarmos nossos sujeitos e tentarmos nos aproximar das fronteiras de sua subjetividade.

1.1.5 Identidade: a estranheza que irrompe

Ao afirmar que a identidade continua a nos interpelar desde suas primeiras conceituações a partir dos gregos, Maldonato (2001, p.13) nos diz que, “depois de milênios, a questão da identidade humana encontra-se, ainda, diante de si mesma como o reflexo de um enigma com seu caráter inapreensível e mutante”. Essa noção do conceito de identidade é bastante discutida no campo da psicanálise e nos chamados estudos culturais pós-modernos, o

que explica, mais uma vez, nosso diálogo com estes campos do saber, uma vez que o conceito de identidade, por nós adotado, se aproxima dessas conceituações, quando afirmamos que aprender uma língua é sempre tornar-se um outro. Para estudiosos como Hall (1999), Maldonado (2001), Kristeva (1998) dentre outros, as identidades dispõem de um caráter transitório, decorrente da perda da estabilidade e da fixidez de uma imagem de identidade, uma vez que o sujeito é deslocado, descentrado e constituído nas/pelas relações discursivas. Essas reflexões corroboram o conceito de sujeito próprio à ADF. É justamente depois da articulação de vários campos do saber que a noção de identidade modifica-se, passando a ser compreendida como fragmentada, plural. Parafraseando Fernandes (2008, p.32), concebemos a identidade incompleta como resultante dos novos vínculos sociopolíticos que o sujeito estabelece em suas relações na sociedade sofrendo sempre transformações sociais que não se esgotam. Levando em conta as afirmações oriundas de conceitos psicanalíticos de que o sujeito é um ser do desejo, portanto estruturado em torno de uma falta, ressaltamos que em nosso estudo consideramos que o sujeito em sua relação com o mundo, no decorrer do tempo vai enfrentando certos impasses subjetivos que acarretam modificações em sua maneira de agir e ver o mundo e sofre transformações na organização dos elementos essenciais à estruturação psíquica (PETRI, 2009, p.31). Desse modo o ser se constitui compondo e descompondo a trama daquilo que “herda” e daquilo que é.

A partir da problemática levantada neste estudo, que aborda a construção das identidades do sujeito inserido no processo de ensino de uma língua estrangeira, começamos por questionar o que é o estrangeiro, o outro da/na língua e trazemos as reflexões de Koltai (1999, p.131) que postula que ao acolhermos nossas interrogações, acolhemos o estrangeiro em nós. A autora parte da premissa de que o sujeito é inexoravelmente descentrado de si mesmo, afirmando que isso implica em angústias fundamentais e aponta como um dos avatares dessas angústias a busca de unificar-se em si próprio e no social. Por considerarmos que as representações identitárias estão em constante deslocamento, trazemos uma citação de Kristeva (1998) que discute a estranheza que o estrangeiro causa em nós, fazendo-nos estrangeiros a nós mesmos. Nas palavras da autora (1998, p.10-11) podemos ler:

[...] simplesmente podemos tocar a estranheza que se esboça diante de nós em um movimento perpétuo através de alguns rostos disparatados desfilando hoje sobre nossos olhos, através de algumas de suas imagens antigas, mutantes dispersas na história. (op.cit.)

Parafrazeando Kristeva, o tecido que constitui nosso ser, vai compondo uma tecitura que se sobrepõe, ao longo de nossa história, velando e desvelando parte de nós mesmos e impossibilitando que nos reconheçamos totalmente. Com as manifestações inconscientes que afloram sempre fugazes na materialidade posta, percebemos uma marca, um esboço de nossa verdade inconsciente. Isto confirma a natureza mutante de nossa identidade, nos inscrevendo em uma dimensão que nos configura estrangeiros a nós mesmos, cambiantes e inconscientes, divididos entre a imagem que construímos de nós e a parte obscura de nós mesmos. Os estudos de Hall (1997) corroboram estas afirmações, quando o autor postula que a identidade é “uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Essa dissolução da unidade da identidade (MALDONATO, 2001, p. 15) nos pareceu pertinente, uma vez que nosso estudo se distancia de uma teoria de sujeito psicologizante, isto é de um sujeito intencional, dono de seu dizer, além de uno e homogêneo (GRIGOLETTO, 2003, p.224). Esta temática do estrangeiro *da* língua (aquele que habita um país de língua francesa) e o outro *na* língua (aquele estrangeiro que emerge no próprio falante-aprendiz quando este fala francês) é relevante para estudarmos os processos identificatórios e identitários que se instauram no momento do aprendizado de uma língua. Acreditamos que o processo de aprendizagem de uma LE, no caso desta pesquisa, o idioma francês, coloca o sujeito-aprendiz diante de um outro. Estas considerações nos levam a circular pelo conceito do registro do imaginário, elaborado por Lacan (1938 / 1953)⁵ nesta tentativa de problematizar a relação do aprendiz com uma língua estrangeira e com o estrangeiro falante desta língua. Para Lacan, desde a descoberta da imagem de nós mesmos no espelho como completos e coerentes, nós, humanos, passamos a ter a idéia de nós mesmos como uma identidade una e nos imaginamos para sempre como este ser coeso visto no espelho. Esta falsa noção de eu, esta identidade enganosa, aparentemente una e idêntica em si mesma, representa uma divisão que, segundo Lacan, permanece com o indivíduo para sempre. Ao entender, a partir do registro do imaginário, que a noção de identidade é exterior a nós mesmos, consideramos também, o estrangeiro, como aquele em quem o aprendiz se espelharia ao aprender uma LE.

⁵ Em sua primeira teoria do imaginário em 1938, Lacan associa a imago ao complexo. O complexo cujo elemento constitutivo é a imago, era segundo ele o fator que permitia compreender a estrutura de uma instituição familiar, presa entre a dimensão cultural que a determina e os laços imaginários que a organizam. [...] Essa estrutura complexo-imago prefigurou o que viria a ser a tópica do real, do imaginário e do simbólico introduzida por Lacan em 1953, segundo Roudinesco & Pion (1998, p.372, 644, 714).

Partindo do pressuposto que o discurso didático-pedagógico é atravessado por outros discursos que possibilitam momentos de identificação que se dão no confronto dos dizeres e de ideologias, acreditamos ser importante a reflexão sobre as identidades construídas em sala de aula, lugar considerado por nós como uma zona de confluência de inúmeras vozes.

1.1.6 Representação imaginária

A noção de representação, também necessária para o desenvolvimento das análises do *corpus* desta pesquisa, se ampara nos estudos culturais que a definem como sistemas simbólicos pelos quais as práticas de significação são produzidas, construindo sistemas de representações (Woodward, 2000 apud ANDRADE, 2009), isto é, de acordo com um conjunto de referenciais psicológicos e sociais. Esta ideia de representação é entendida como fruto da cultura produtora das percepções que o homem tem de mundo e que se apresentam como verdade ou efeito de realidade. Esta sedimentação dos dizeres provoca um efeito de naturalização da maneira de agir e de pensar que acaba por banalizar os conceitos que os homens produzem na sociedade, tomando-os assim, inquestionáveis conferindo-lhes um estatuto de verdade. Desse modo, a experiência humana acumulada é transmitida socialmente, provocando um efeito de realidade, já que evoca dizer(es) já colocado(s) interdiscursivamente. Essa repetição de dizeres, já sedimentados sócio-historicamente, produz sentidos à revelia do sujeito enunciator, fato com o qual articulamos os esquecimentos 1 e 2, postulados por Pêcheux, que relaciona ideologia e inconsciente. Gaufey (1992 apud ANDRADE, 2009) afirma que se de um lado, há a subjetividade que é dividida e fragmentada, do outro, há a identidade, que é múltipla, mutável, construída e desconstruída, ao longo da vida do sujeito, a partir de identificações diversas que são processadas no inconsciente para tomar a forma imaginária de representações. Esclarecemos que na teoria psicanalítica o conceito de identificação sofre modificações que o distanciam do discurso do senso comum que prega a aproximação de dois indivíduos distintos, em que um busca se igualar ao outro, um deles possibilita o reconhecimento do outro. A outra acepção, adotada pela psicanálise, corresponde à forma reflexiva do verbo “identificar”, isto é, “identificar-se” (NASIO, 1999, p.83) que consiste em um movimento em direção ao outro, uma necessidade inconsciente de absorvê-lo. A identificação se produz, ao contrário, no espaço psíquico de um único e mesmo indivíduo. Trata-se do inconsciente. Os estudos de Freud transplantaram o

esquema tradicional (o senso comum), deslocando-o do espaço psicológico tridimensional para o espaço inconsciente. Para Lacan a identificação vai além disso, ela efetua “um duplo reviramento” (op.cit. p.100-1001) ela não só é inconsciente mas sobretudo o sentido do processo é invertido, por exemplo: no caso de Freud *A* se transformaria em *B*, já na inversão lacaniana é *B* que produz *A*, o que significa que a identificação é garantida pelo objeto, a coisa com a qual o eu se identifica é a causa do eu. Para Freud, é o eu que desempenha esse papel ativo, para Lacan é o objeto. Esta consideração nos é relevante, uma vez que esta pesquisa considera a relação do sujeito com o inconsciente e com a ideologia no processo de constituição de sua identidade. Percorreremos, rapidamente, pela teoria lacaniana que articula os três registros: o real (algo que não pode ser acessado diretamente), o imaginário e o simbólico, representados pelo esquema do nó borromeano⁶ (LEITE, 1992, p.24). Esta alusão é significativa, quando apontamos, com base nos três registros, a ordem das representações abordadas, para melhor situar a noção de representação. As representações se situam no eixo do simbólico e do imaginário. O real é o irrepresentável, conseqüentemente as representações não participam desta ordem, embora os três registros estejam “amarrados” uns aos outros como propõe Lacan como na figura desse nó.

Assim, no enfoque dado às representações sobre a LF essas considerações oriundas da perspectiva lacaniana, ainda que explorada superficialmente, são úteis aos nossos estudos uma vez que buscaremos observar como são construídas as representações que se têm da língua em questão e de seus falantes e o modo como tais representações incidem no processo de ensino e aprendizagem da LF. Questionamos, no contexto escolar, como esse saber sobre o objeto de estudo (LF) é constituído, legitimado e passa a constituir as representações de si mesmo, no caso: do sujeito-aprendiz, bem como da LF que parece ocupar um lugar à margem em relação a outras línguas estrangeiras fortemente presentes em nossa sociedade. Analisaremos posteriormente, como estas representações são tecidas nos discursos dos sujeitos e tentaremos mostrar como elas afetam o estudo de uma segunda língua, no caso, a LF.

⁶ Um dos recursos topológicos usados por Lacan que serviu para demonstrar como se articulam os três registros: Imaginário, Simbólico e Real. Esse nó traz em sua característica a lógica $3=1$, o que significa que caso se solte qualquer um dos elos, os outros dois se desamarrarão (LEITE 1992, p.24).

CAPÍTULO 2

MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE

2.1 Modernidade e Pós-Modernidade: movimentos que constituem a história em que se insere o sujeito

Nesta pesquisa de natureza discursiva, é significativo abordarmos duas perspectivas filosóficas: as perspectivas da Modernidade e da Pós-Modernidade que coabitam o mundo ocidental. Uma vez que nosso sujeito é o sujeito do discurso, isso implica considerar as condições histórico-sociais que atuam na produção de um determinado acontecimento discursivo, ou seja, o sujeito compreendido dentro desses movimentos (da Modernidade e da Pós-modernidade) que constituem a história em que está inserido. Os referidos movimentos, marcados por transformações ocorridas ao longo dos tempos, épocas e tendências, possibilitam o surgimento de novos discursos e novos “modos de subjetivação”, termo emprestado de Foucault (1980).

Também nos chamados estudos culturais pós-modernos, a noção de identidade, com seu caráter plural, é bastante discutida. Essas reflexões corroboram a concepção de sujeito próprio à análise do discurso, cindido entre consciente e inconsciente. Acreditamos, que a compreensão dos processos civilizadores dessas correntes filosóficas, seja de fundamental importância para percebermos como elas se articulam, incidindo na constituição da identidade do sujeito contemporâneo, o qual Khel (2001, p.68) chamou de sujeito “desgarrado” da ordem da natureza. A autora justifica esse termo, ao considerar o desamparo como parte da condição humana. Esse sujeito, segundo Khel (op.cit.) é orientado pelas grandes formações sociais como a religião e o conhecimento dos antepassados. Foi a partir da reforma da igreja e muitos outros acontecimentos que abalaram as sociedades européias no período do Renascimento, que esse movimento cultural europeu dos séculos XV e XVI desenha os primeiros traços do individualismo contemporâneo. A autora em questão (op. cit. p.75) apresenta outra emergência da subjetividade desse sujeito: o sujeito dividido, que passa a “desconhecer suas determinações, sobretudo no que concerne ao caráter coletivo, social das forças que o atravessam”.

Prendemos, com base nos estudos da modernidade e da pós-modernidade, encontrar subsídios para compreender o sujeito tal como a ADF o concebe com suas ilusões de certezas

e com suas incoerências. Juntamente com o estudo da subjetividade, pretendemos acenar para a constituição da identidade do sujeito-aluno, inscrita neste momento da história. Por isso, apontamos, ainda que brevemente, os traços do mecanismo de funcionamento das sociedades nestes períodos e como eles marcam o imaginário contemporâneo. Por uma questão didática, começamos com uma breve alusão feita ao período medieval, a título de introdução do período moderno, para em seguida, discorrermos sobre a pós-modernidade, onde, mais precisamente, se inserem nossos estudos.

O vácuo deixado pelo onipotente Deus medieval é enorme, no período pré-moderno (medieval), caracterizado pela angústia da perda de seu funcionamento teológico que orientava a totalidade da vida. Representantes da igreja tudo fizeram para manter a verdade dos pressupostos cristãos que sustentavam e que garantiam a segurança, já definitivamente abalada, da civilização européia. A origem do termo moderno (*modernus*, em latim) remete ao século V, e servia para diferenciar a (então) presente era cristã da era pagã. Na modernidade, tem-se a primazia da razão, que se transforma em viga central da cultura, visando ao ideal de conhecimento do iluminismo: a transformação do homem como um ser mais civilizado e, com isso, superior. Com o objetivo de a todos civilizar, a partir do conhecimento, a sociedade se desenvolveria de forma perfeita e, assim, seria o ápice da história. Esta época, chamada de moderna, tem como herança do cristianismo a noção de tempo absoluto. Tem-se, na descrição do tempo cristão, o pecado como o ponto zero da história; o tempo se marca a partir da mortalidade do homem; o tempo existe porque o homem é finito. Com a crise da religião, iniciada no século XVII, o humanismo oferece a ciência como libertação. A noção de progresso passa a marcar o conceito de temporalidade. Em uma visão de mundo cuja mentalidade revolucionária compreende o termo revolução como um movimento que modifica a história, a noção de sujeito agente surge com a Revolução Francesa (1789), que com seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, deposita também, uma esperança na emancipação pela ciência. Os pensadores desta época pensam que os espíritos estavam esclarecidos, dando origem ao Iluminismo. “A falta de certezas universais e ou transcendentais exige que se afirme o indivíduo como o centro de suas próprias referências” (KEHL, p.66) e com o “penso logo existo” cartesiano toda realidade do intelecto humano é colocada em dúvida. Já a pós-modernidade tem como referência ou contraponto a modernidade e, como podemos notar em suas terminologias, os termos modernidade e pós-modernidade se constituem mutuamente. É inviável, portanto, delimitar uma ordem

cronológica entre esses dois períodos, pois o período moderno em seu “inquieto crepúsculo” caracteriza o período pós-moderno ou a modernidade tardia. Por isso, em nosso texto, circularemos por estas duas correntes filosóficas sem propor uma linha divisória entre essas correntes que nos colocam diante de uma revisão de nossa relação com o tempo e diante da ordem do discurso atual. Vale salientar que a pós-modernidade não é entendida como uma ruptura com a modernidade, ela é uma condição histórica (LYOTARD, 1979), ou seja, um momento histórico que tem determinadas características e regularidades.

O debate contemporâneo sobre a pós-modernidade vem da percepção de que estamos vivendo uma série de mudanças que nos afeta direta e indiretamente, sobretudo no que tange ao advento das novas tecnologias, que causa um profundo impacto na nossa relação com o mundo e com as pessoas. É preciso entender o impacto de cada uma dessas mudanças ou o conjunto delas sobre a vida social, para melhor compreendermos como estas transformações afetam os processos de subjetivação, tema caro à nossa pesquisa que se ocupa, também, de questões relativas à construção de identidades. Embora o paradigma científico ainda seja amplamente dominante na pós-modernidade e o discurso da ciência continue sendo praticado, uma série de perguntas embaraçosas surgem sem respostas nesse campo de investigação, principalmente no que diz respeito ao discurso sobre a identidade humana tema difícil de ser submetido às leis e as ordens das ciências exatas (MALDONATO, 2001, p.21).

A discussão sobre a pós-modernidade surge nas artes e Lyotard ([2008] 1979), pensador francês, dá um cunho filosófico ao termo e propõe uma abordagem desestabilizadora da modernidade. O laço revolucionário, característica da mentalidade iluminista, dissipa-se na pós-modernidade, com o fim das chamadas grandes narrativas, o futuro deixa de ser o espaço da esperança. Para Lyotard (op.cit.) essas transformações importantes, que o saber científico conheceu no fim do século XX, marcam o fim do poder hegemônico daquilo que ele chama de metanarrativa: a metanarrativa da emancipação do sujeito racional e a metanarrativa da história do espírito universal. A partir do pressuposto pós-moderno, instaura-se um discurso de desestabilização das verdades e das crenças (MASCIA, 2004, p.9).

A crise política francesa (maio de 1968) é um indicador da transição da modernidade e da pós-modernidade. O maio francês deixa um “campo aberto”, segundo Matos (2008, p.87), como num enigma, em razão das interrogações que a revolução de 68 suscita. Dentre várias características dessa revolução, citadas pela referida autora, destacamos uma que, de maneira

mais estreita, dialoga com nossos questionamentos sobre o que teria acontecido com o projeto da educação pelo esclarecimento (O Iluminismo). Quanto a isso Matos (op.cit.p.100) escreve:

Maio de 68, ao questionar a Reforma universitária o empresariamento da educação, revela o término de uma sociedade, antes pautada pelas Humanidades, no conhecimento e pela qualidade dos serviços públicos, na sociedade. À ideia de educação formadora do caráter e do cidadão que cultivava a literatura, a filosofia e as artes, volta-se agora, clara e integralmente, para a otimização do tempo, isto é, a superexploração do trabalho, a ciência e a técnica tornam-se forças produtivas com seu discurso intimidador de autojustificação ideológica.

Dentro desta nova percepção do tempo promovida pela tecnociência, dissolvem-se certas formas de subjetivação segundo Bresser Pereira (apud MATOS 2008 p. 101). Estas afirmações corroboram o conceito de identidade cambiante sempre se transformando ao longo da história do sujeito “em uma ininterrupta negociação com o tempo” (MALDONATO, 2001, p.52). Além de dar uma melhor sustentação a nossas análises acreditamos que essas considerações sobre a modernidade e a pós-modernidade, nos ajudarão a melhor compreender o sujeito que temos em sala de aula, uma vez que esse se insere nesses movimentos, com suas grandes passagens que produzem novas imagens do homem que vão tomando o lugar das tradicionais descrições da identidade.

CAPÍTULO 3

PERSPECTIVA HISTÓRICA: UMA HISTÓRIA DA LÍNGUA FRANCESA

Neste trecho de nosso texto, apresentamos a expansão da LF dentro do território francês, para em seguida vislumbrarmos como a construção da representação desta língua se deu no Brasil, habitando o imaginário do brasileiro para com isto compreendermos as representações a cerca da LF. Como estas imagens são capturadas e (re)configuradas pelo/no discurso do aprendiz masculino dessa língua. Consideraremos, principalmente, o espaço da sala de aula como um local privilegiado para a circulação dessas imagens registradas em nosso contexto sócio-histórico. A história da LF auxilia compreender a relação que o aprendiz estabelece entre a LF, seus falantes e o país a França.

3.1 Um percurso sócio-histórico da língua francesa

Sem a pretensão de querer assinalar um começo e tão pouco um marco histórico para falar do modo como a LF vai adquirindo um outro lugar em relação a outras LEs, a partir das representações que se tem dela, fez-se necessário resgatar, sob o ponto de vista da representatividade, o caminho que a LF percorreu na história, juntamente com seus falantes. É especificamente sob o olhar desses, de suas visões de sociedade e de mundo que pretendemos perceber como as representações de LF são (des)construídas, com o passar dos tempos. Como a LF se cobre e se redescobre sob a ótica de seus falantes? A língua francesa tem sua história: a língua culta e polida mais tarde falada na corte, nem sempre foi considerada a língua de todos os franceses. Não sem a resistência de alguns magistrados e humanistas, François I impõe a prática do francês no lugar do latim na França do século XVI.

“Um curioso híbrido” (WALTER, 2000), esta língua foi pouco a pouco se mesclando com a contribuição de vários povos: os francos, os vikings, idioma dos mercenários suíços e alemães nos séculos XVII e XVIII e a língua inglesa a partir do século XVIII. Língua também constituída da língua dos guerreiros, homens provavelmente fortes e robustos que articulariam sons de maneira a expressar sua cólera contra o inimigo, sua ambição e seu desejo pelo poder. Neste grande percurso, a LF foi ocupando diferentes “lugares” e sofrendo metamorfoses ao

longo dos séculos. Particularmente, em nossa pesquisa, focalizaremos o lugar que esta língua ocupa hoje como LE no Brasil.

Em seu ensaio sobre o nascimento das línguas, Rousseau ([1781] 1998), dá-lhes como mãe a paixão, dizendo que nessa filiação as línguas eram “cantantes e apaixonadas, antes de serem simples e metódicas” (op.cit. p.123). O filósofo genebrino do século XVIII, que faz seu estudo em um contexto iluminista, percebe que à medida que as luzes se estendiam, a linguagem mudava de caráter, tornando-se mais apropriada e menos apaixonada, sendo os sentimentos suplantados pelas idéias. Ao evocarmos Rousseau, indagamo-nos se teria a imagem dos fortes conquistadores que invadiram a França e aí permaneceram constituindo suas famílias, dissipado-se no tempo, de modo a não constituir o discurso do brasileiro que associa frequentemente a LF aos termos finesse, elegância, cultura, língua afeminada, dentre outros. Se em nosso contexto escolar percebemos que a língua é vista como um passa-tempo, ou uma atividade secundária seriam a cultura, a elegância e a finesse aquisições secundárias na formação de um estudante brasileiro? Norteados por estas questões, encontramos também na obra *La logique ou l'art de penser* (ARNAULD & NICOLE, ([1662]1992) marcas que deixaram transparecer em seus estudos uma representação de língua, sob uma lógica que pretendeu se apoiar exclusivamente na matemática, cujo modelo pensava poder transpor em todas as outras áreas do saber e do exercício da razão. Do mesmo modo na referida obra, no campo da formação sintática e gramatical de todos os enunciados da linguagem, é apresentado um ideal de linguagem racional que pretendia conciliar o espírito de fineza e o espírito de geometria: o discurso clássico por excelência.

Partindo do comentário sobre a LF, já tecido, em parte, sob a ótica de Rousseau ([1781] 1998) e Arnaud & Nicole (op.cit.), que deixaram transparecer a representação da LF em um determinado momento histórico, acrescentamos outras considerações, sobre o percurso sócio-histórico dessa língua.

Assim como certas línguas tidas como mortas, como o latim e o grego, nas culturas ocidentais, e outras como o sânscrito e o hebreu, usadas geralmente na liturgia, para efeito de leitura, mas que “não correspondem mais aos critérios de utilização oral da vida quotidiana”, (HAGEGE, 2000, p.36), nosso objetivo neste percurso é puxar alguns fios da malha do tecido da história do idioma francês para tentarmos compreender certas representações acerca da língua francesa como LE, em nosso contexto sócio-histórico.

Sob o reino de François I, em 1539, o idioma francês, já então falado pela corte, passa a ser praticado em todos os atos jurídicos e administrativos, ao invés do latim, na França, culminando com a fundação, por Richelieu, da Academia Francesa em 1635. Essa língua nascida da fusão do latim e das línguas germânicas foi imposta, como língua oficial, na França, pelo poder real no século XVI, para prevalecer sobre o francês vulgar que havia se difundido em um território que viu nascer e estabelecer a monarquia, um território centrado sobre a basílica de Saint Denis e Paris. Esta basílica não representa um simples santuário na França, ela simboliza a disciplina e a ciência, onde os atos mais importantes da monarquia eram consagrados de maneira solene. Essa escolha consolida, nessa época, as relações necessárias entre Deus, o monarca e o povo. Ao latim e à igreja coube a função de elo entre o mundo profano e o mundo divino, à LF e ao estado, coube a função de expressar a justiça do monarca, ou seja, a ordem requerida sobre o espaço terrestre do reino. Conforme Joël Cornette (2000), a escolha de uma língua oficial se configurou de maneira cada vez mais precisa, por meio de uma série de textos legislativos que culminaram com a assinatura em 1539, em uma cidade chamada *Villers-Cotterêts*, do edito do rei François I, impondo a LF que passa a ocupar o lugar da língua latina, até então utilizada para a redação dos textos oficiais e jurídicos. O edito conhecido como *Ordonnance de Villers-Cotterêts* formava um conjunto de 192 artigos, que visava a organizar um verdadeiro controle da monarquia sobre a sociedade: registro de nascimento, falecimento, uniformização das práticas jurídicas, etc., obrigatoriamente registrados na língua imposta pelo rei: “língua materna francesa” e não de outra forma. Apesar de algumas resistências, a língua pura e polida da corte impõe suas normas ao conjunto da sociedade francesa. Vale ressaltar, citando o último autor, que o francês era “uma língua dotada de uma energia independente da ação do rei” e que em alguns lugares da França o francês já era língua usual do tabelião, mesmo alguns anos antes do edito *de Villers-Cotterêts* sem nenhuma intervenção legislativa do estado real. As resistências existentes no momento da imposição do idioma francês como língua oficial, foram por parte dos artistas e dos burgueses letrados que já possuíam a cultura clássica.

No século XVIII o francês tornou-se a língua conhecida de todas as elites européias. Neste mesmo século, nos salões, local de encontro das elites e dos intelectuais franceses, a arte da conversação à francesa torna-se um modelo a ser imitado.

3.2 O ensino da língua francesa no Brasil

Antes de iniciarmos nosso percurso do ensino da LF no Brasil, apresentaremos uma visão panorâmica, da difusão da língua francesa no mundo através de um movimento missionário, criado em 1970 na Nigéria, organizado em estados membros, chamado de Francofonia e que consagrou o dia 20 de março como dia internacional da francofonia. Nome oriundo do francês *francophonie*, a Francofonia, reúne um grupo de pessoas que falam francês no mundo, seja como primeira ou segunda língua. A maioria dos países é composta de antigas colônias francesas ou belgas. É o caso essencialmente dos países africanos, do Quebeque e da Luisiana. Outros países mantêm relações privilegiadas com a língua francesa graças à extensão diplomática e cultural da França, na Europa, no século XVIII.

Aos valores missionários agregam-se cooperações multilaterais, em prol da educação, do ensino superior e da pesquisa, com o desejo de diminuir a distância existente entre os países pobres e ricos. A Francofonia é um movimento a serviço da democracia, dos direitos humanos e da paz, que pretende desenvolver esses valores no meio francófono, na tentativa de combater e de prevenir conflitos. Não só com o objetivo de promover a língua francesa, a Francofonia visa também a promoção da diversidade linguística e cultural, reivindicando igual dignidade de todas as línguas e todas as culturas. Esse movimento considera que homens e mulheres bilíngues ou políglotas, são não somente mais abertos e ricos sob o plano intelectual como também mais eficazes e criadores de riquezas no plano econômico, afirma Diouf (2008). Segundo o referido autor 200 milhões de pessoas no mundo podem se expressar em francês. No Brasil, iniciativas que visam a garantir a presença da LF em nosso meio, são tomadas por professores, pesquisadores e dirigentes, a partir de aberturas de centros de LF, que possibilitam um espaço para manifestações culturais e a realização de pesquisas pedagógicas, linguísticas e interculturais.

No Brasil, os primeiros traços da civilização francesa, foram marcados juntamente com os primeiros tempos da colonização portuguesa, chegando até o final do século XIX. Inicialmente, François I de France contesta o tratado de Tordesilhas, acordo entre Portugal e Espanha pelas divisões das terras conquistadas fora da Europa. François I questiona o paradeiro do “testamento de Adão” e incentiva a prática do curso para o escambo do pau-brasil. No século XVI, há as tentativas de colonização francesa no litoral do Rio de Janeiro (1555- 1558) e na costa do Maranhão em (1594-165). Estes dois núcleos de colonização foram nomeados, respectivamente, França Ártica, e França Equinocial. Há também evidências que apontam para o conhecimento dos franceses da costa brasileira bem antes de 1500. Um

deles Jean de Cousin teria tentado se estabelecer na Amazônia em 1488. No começo do século XVIII, haveria ainda mais duas investidas de corsários franceses contra o Rio de Janeiro. A última ocorreu em 12 de setembro de 1711.

Com a chegada da Corte Real, foram necessárias transformações na infraestrutura cultural, para sua instalação no Rio de Janeiro. Com a abertura dos portos e devido ao fato dos países europeus estarem estudando as línguas modernas (francês e inglês) por terem um valor distinto, estas foram também acrescentadas ao currículo escolar, justificadas pelo promissor comércio estrangeiro. As línguas inglesa e francesa já desfrutavam de muito prestígio na Europa, depois da independência dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1789), o que justificou, de certa forma, a oficialização do ensino de ambas as línguas na Corte do Brasil. Na Colônia, a única modalidade de formação para qual a LF se fazia necessária era para a instrução militar. A partir do período pombalino, os estabelecimentos de instrução militar tiveram importância fundamental na divulgação e aplicação do conhecimento científico então disponível, representado pelas Matemáticas e pelas Ciências Físicas e Naturais. Em 23 de julho de 1788, Francisco José da Luz pediu licença para abertura de aulas públicas de LF e teve seu requerimento aprovado com base em provisões válidas pelo período de um ano. Essa licença foi concedida em utilidade do bem público por um juiz, por vereadores e procuradores da câmara da cidade do Rio de Janeiro e assinada por Felipe Cordovil da Siqueira e Melo. O Francês foi introduzido oficialmente no Brasil pelo Decreto de 13 de abril de 1808, através do qual D. João VI nomeou Renato Pedro Boiret professor de língua francesa no Rio de Janeiro. No ano seguinte, foi criada a primeira cadeira pública de Francês, juntamente com a de inglês.

Após a Segunda Guerra Mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos, aumentando a necessidade e o desejo de se aprender inglês, idioma que, gradativamente, foi ocupando o espaço no qual predominava a LF. Assim, falar inglês passou a ser um anseio das populações urbanas. Paradoxalmente, o prestígio desse idioma aumentou a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, retirava a obrigatoriedade do ensino de LE na escola básica em todo o ensino médio, e deixava a cargo dos Estados a opção pela sua inclusão nos currículos das últimas 4 séries do ensino fundamental, então com duração de 8 anos. A LDB define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart, seguida por outra versão

em 1971, em pleno regime militar, que vigorou até a promulgação da mais recente, em 1996, durante o governo de Fernando Henrique. As LDBs de 1961 e de 1971 ignoravam a importância das línguas estrangeiras, ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais a decisão sobre o ensino de línguas. Desde então, só cresceu a opção pelo inglês e, nos últimos trinta anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês, com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares. Enfim, a falta de obrigatoriedade do ensino de língua nas escolas promovida pela LDB de 1961 foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de LE no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de LE, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos ficaram à margem dessa opção.

Quanto à metodologia de ensino de uma LE no Brasil, O Ministro da Educação e Saúde Pública, o Dr. Francisco de Campos, estabeleceu em 1931, em sua reforma de ensino, o sistema obrigatório do regime seriado tendo em vista a modernização do ensino secundário. Introduzia-se o curso fundamental, com duração de cinco anos e o complementar de dois anos. É nesse contexto, que o Método Direto foi instituído como método oficial de ensino das línguas vivas estrangeiras pelo Decreto n. 20.8333, de 21 de dezembro de 1931. Em seu artigo primeiro ficava estabelecido que o ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário teria caráter eminentemente prático e seria ministrado na própria língua que se desejava ensinar. As noções gramaticais deveriam ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras, a aprendizagem deveria obedecer a sequência de ouvir e falar, ler e escrever, a língua a ser ensinada deveria ser atual e corrente, fazendo pouco ou nenhum uso da língua materna e o Método Direto deveria dessa forma ser adotado desde a primeira aula. É inegável que a implantação do Método Direto como método oficial de ensino na reforma Francisco de Campos (1931) promoveu avanços e mudanças consideráveis na evolução do ensino de línguas estrangeiras em nosso país. Em 11 de agosto de 1971 é estabelecida a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º graus, com o parecer n. 853/71 que contemplava a Língua Estrangeira Moderna (LEM) a título de recomendação e

não obrigatoriedade, confirmando em forma jurídica, a filosofia do regime militar daquele momento histórico, que tinha como lema “Brasil, ame-o ou deixe-o”, exaltando o patriotismo exacerbado, que dava quase ou nenhuma importância aos traços culturais estrangeiros.

Depois da LDB de 1971, é promulgada, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, sendo Paulo Renato Souza Ministro da Educação, a LDB de 1996, que torna o ensino de LE obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental. Quanto ao ensino médio, ficou estabelecido que seria incluída uma LE moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. Na prática e na maioria dos casos, as escolhas forneciam apenas o ensino de língua inglesa. Essa situação, entretanto, começa a mudar a partir da Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino de língua espanhola e estabelece a sua oferta obrigatória dentro de cinco anos, a partir da data de aprovação. A idéia de um único método é abandonada, e o ensino baseia-se no princípio de pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, caracterizando uma grande flexibilidade curricular, que pode ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, diferentes períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios complementam a LDB de 1996 e os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

Embora inúmeros esforços tenham sido feitos para a promoção do ensino da LF no Brasil, o ensino desta LE em nosso país tende a diminuir e mesmo a desaparecer do currículo escolar de alguns cursos das universidades brasileiras, a exemplo da de Pernambuco, onde é estudado como disciplina oficial apenas no departamento de letras, que oferece o curso francês instrumental destinado a um público universitário muito heterogêneo (COIMET, 2006, p.16).

Atualmente, os brasileiros fazem negócios com os Estados Unidos, embora cultuem a gastronomia, a moda, a arte e os prazeres da vida franceses. O enredo das tentativas dos franceses de conquistarem o Brasil deixou até mesmo uma ponta de recalque manifestado na voz da história quando se diz que no período colonial, “o Brasil deixou de ser francês por pouco” (GOMES, 2009). No campo das idéias os franceses ajudaram a transformar o Brasil. Não podemos ignorar os ideais de liberdade, difundidos no Brasil, dos movimentos revolucionários que ocorreram durante o século XIX, a exemplo da Inconfidência Mineira. O movimento da Independência, em 1822, foi tramado, em boa parte, dentro das Lojas Moçônicas que tinham seu berço na França. Contudo, essa história antiga que envolve, hoje,

uma relação de confronto e sedução, não poderia deixar de contribuir para moldar a identidade brasileira.

SEGUNDA PARTE
CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DISCURSIVO E ANÁLISE DOS REGISTROS

CAPÍTULO 1

CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

1.1 Constituição do *corpus* de pesquisa

Numa primeira etapa, foram coletados por meio de gravações de aulas em áudio, as manifestações linguísticas de alunos de LF que permitiram analisar as representações de LF e de seus falantes e os discursos que materializam as resistências em relação ao aprendizado dessa língua. Numa segunda etapa, foram realizadas as entrevistas (anexo1), gravadas em áudio, com os alunos envolvidos na pesquisa e foi aplicado um questionário (anexo 2) respondido por escrito como complementação dos registros analisados.

Para efeito de coleta do material, buscamos realizar, um recorte de três momentos do processo de ensino de LE curso básico, curso intermediário e curso avançado, selecionando o primeiro semestre letivo de cada nível. Pretendeu-se, com isso, obter manifestações linguísticas que apontem para representações de LE, via práticas discursivas, para verificar quais representações de língua têm os sujeitos que estão em contato com esse idioma, em diferentes níveis de conhecimento da LF, bem como se essas representações são firmadas ao longo do curso. Vale ressaltar que, embora tenhamos pretendido fazer um recorte nesses três momentos da aprendizagem da língua estrangeira, tais representações não devem ser vistas como estanques, podendo transformar-se durante e após a aprendizagem. O *corpus* de pesquisa é constituído por gravações de entrevistas e observações feitas com 6 alunos adultos do curso de LF de uma escola de idioma de São José dos Campos (SP)⁷. Reafirmamos que, para a ADF, não se faz necessário a coleta de vários depoimentos, tendo em vista que o que essa perspectiva teórica aborda são as posições e as regularidades enunciativas presentes nos depoimentos analisados. Para um melhor acompanhamento das análises feitas, essas estão divididas em itens que reagrupam as regularidades que apontam para as diversas representações de LF, desveladas nos discursos desses sujeitos. Para coleta do material de

⁷ Para efetuar a coleta e análise dos dados, foi solicitada, de seus participantes, uma autorização, por escrito, conforme regras estabelecidas no Termo de Consentimento elaborado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNITAU. Assim, esta investigação assegura o consentimento e a segurança de seus participantes que informados dos objetivos destes estudos, estão cientes que os termos do acordo serão respeitados até a conclusão dos trabalhos. Para emprendermos a análise dos registros coletados, manteremos o anonimato dos sujeitos e da instituição pesquisados. Os nomes desses sujeitos de pesquisa foram trocados por letras maiúsculas. Os sujeitos entrevistados são adultos, do sexo masculino, com grau de instrução universitário e pós- universitário.

pesquisa, em um primeiro momento, gravamos as respostas às perguntas feitas durante as entrevistas semiestruturadas (anexo 1). A entrevista foi realizada com seis alunos (do sexo masculino) de níveis de conhecimento de LF e faixa etária diferentes, em uma escola de LF. Em seguida, fizemos a transcrição dessas entrevistas e a seleção dos excertos destacando algumas regularidades observadas nesses depoimentos gravados. O questionário escrito, (anexo 2), serviu como complementação das condições de produção imediatas ou restritas dos registros a serem analisados. O momento inicial de delimitação do tema e hipótese desta pesquisa - no qual pensávamos em investigar e compreender a resistência dos alunos em pronunciar e articular alguns padrões sonoros típicos da LF - favoreceu a coleta de depoimentos de sujeitos do sexo masculino, pois estes apresentavam maior resistência à aprendizagem da LF. Desse modo, esse material de pesquisa constitui o *corpus* para as análises que possibilitaram os apontamentos a cerca do tema proposto. Vale ressaltar que o aporte teórico adotado possibilita a abrangência dos resultados para alunos do sexo feminino, uma vez que as representações compartilhadas são semelhantes, ou seja, as representações acerca da LF apontam para uma mesa posição sujeito no discurso.

1.2 As condições de produção

Segundo Foucault, a CP do discurso determina e seleciona o que se pode ou não dizer em dada circunstância (FOUCAULT, [1970] 2008, p.8-9). As condições de produção atuam diretamente na constituição dos sentidos e, portanto, regem os gestos de interpretação (CAVALLARI, 2005, p.91). Com base nos pressupostos da ADF, a análise que empreendemos neste estudo visa a apontar para algumas regularidades que denunciem as representações de LF presentes em nosso contexto.

Como mencionado nas considerações anteriores, não se poderia mais considerar a homogeneidade em relação às condições de produção como propunha Pêcheux em um primeiro momento de seus estudos, tendo em vista que essas estão inseridas em um dado momento sócio-histórico, o que indica que o discurso não é fixo, mas está sempre em transformação. Propõe-se então, uma indissociabilidade entre discurso, ideologia e sujeito. Com os estudos voltados para a exterioridade que determina os sentidos nos quais se pode apreender o sujeito, postula-se que esse é construído na relação com a exterioridade, ou seja, na relação que estabelece com o outro o contexto histórico social, os interlocutores, o lugar de

onde se fala, a imagem que fazem de si e do referente. A isto Pêcheux chamou de condições de produção. Segundo a perspectiva discursiva, a análise de qualquer fato linguístico deve levar em conta as condições de sua produção (CP).

1.2.1 Lugar de coleta e perfil dos pesquisados

Considerando que o espaço da coleta constitui uma condição de produção relevante para análise dos registros, vale ressaltar que a escolha da escola particular de idiomas como lugar de pesquisa foi feita pelo fato de ser eu uma professora desta instituição onde o *corpus* foi coletado, o que permitiu que o material fosse coletado durante minha própria prática pedagógica. Por estar familiarizada com o ambiente de coleta e com os sujeitos pesquisados parti do princípio que este fator permitiria a esses sujeitos sentirem-se mais à vontade para prestarem seus depoimentos e que desse modo a interferência da pesquisadora seria menor na formulação do discurso dos pesquisados. Outro fator facilitador foi minha convivência com os sujeitos pesquisados com os quais mantenho contato diário ou semanal.

A instituição onde as formulações foram proferidas e coletadas para a realização desta pesquisa é bastante tradicional na região. Trata-se de uma escola de idiomas reconhecida e apoiada pela embaixada francesa e que está funcionando há 50 anos. A referida escola é habilitada e licenciada para aplicar exames internacionalmente reconhecidos, que comprovem competência e proficiência em LF. A escola possui uma boa infraestrutura com salas equipadas com aparelhos de som, mapas, e pôsteres. Há também nesta escola, uma biblioteca, com diversos exemplares de livros, revistas semanais, materiais didáticos e enciclopédias em francês. Na sala de recepção há um espaço com 2 computadores onde os alunos podem utilizar CD-ROMs e *sites* da *internet*.

Alunos de diferentes níveis de aprendizagem de LF frequentam as aulas duas vezes por semana com duração de 1 hora e meia cada aula para os cursos de segunda a quinta-feira. Os cursos ministrados às sextas e aos sábados possuem uma carga horária de 3 horas de duração. A escola possui também o sistema de curso particular em que o aluno escolhe a carga horária semanal que pretende estudar

A referida instituição possui 8 professores de LF e aproximadamente 300 alunos regularmente matriculados no curso de francês. Dentre esses sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LF, limitamos o foco do presente estudo a um recorte de dizeres

de aprendizes do sexo masculino, já que os alunos homens sempre pareceram apresentar maior resistência, durante o processo em questão como já mencionado anteriormente. Os sujeitos pesquisados estavam cientes de que uma pesquisa na área de ensino e aprendizagem estava em andamento e permitiram que as gravações do material a ser analisado fossem realizadas. Os 6 sujeitos-aprendizes que foram entrevistados para a coleta de dados, são do sexo masculino, adultos, profissionais da área das ciências exatas. Dentre eles 2 são estudantes universitários, 2 são aposentados, sendo que um possui o mestrado. Os outros dois são profissionais atuantes em empresas e um deles possui também o mestrado. O diretor acadêmico permitiu que a coleta dos dados fosse realizada na referida escola.

CAPÍTULO 2 ANÁLISE DOS DADOS

ENTRE O APRENDIZADO DA LÍNGUA FRANCESA E A BELEZA E A CULTURA DE UMA LÍNGUA MARGINAL

Analizamos, neste capítulo, os efeitos de sentidos possíveis que sugerem no discurso do sujeito-aprendiz sobre a LF e também discutimos como se dá a relação dos sujeitos com a margem em que se situa a língua em questão. As análises são subdivididas, nas seções a seguir, de acordo com as regularidades observadas nos depoimentos abordados. Primeiramente, a língua é tida como lugar de desejo, em seguida, são destacadas, as questões fonéticas relativas à uma LE e o estranhamento provocado pela sonoridade, no momento do aprendizado. Ainda neste capítulo analítico, destacamos algumas características da pós-modernidade que contribuem para a escolha de uma ou mais LEs consideradas como hegemônicas e conseqüentemente deixando outras à margem, mas que ainda se apresentam como uma língua que mobiliza o desejo do sujeito-aluno, apesar das imposições da ordem capitalista vigente.

2.1 O desejo na/da língua

Assim como em todas as línguas e de maneira singular, há também, no processo de ensino e aprendizagem de línguas, a transmissão de um saber que ultrapassa o aprendizado (PRASSE, 1997, p.73). É esse saber atrelado ao desejo inconsciente que exerce uma função subjetiva para o sujeito que fala, considerado como sujeito do desejo, portanto, da falta e que tenta buscar, na/pela LE, uma forma de apropriar-se do saber do outro (da língua do outro, do estrangeiro), de modo a se sentir menos faltoso.

Nas reflexões de Milner (1978), encontramos subsídios teóricos que corroboram as afirmações anteriores, quando o autor afirma que “a alíngua é o meio pelo qual o ser pode ser dito falante” (ibid., p.99). O termo lacaniano “alíngua”, palavra francesa original *lalangue*, é um conceito utilizado para designar o indizível, ou seja, aquilo que resta a dizer, não porque não se quer dizer *o resto*, mas por ser esse resto, algo indizível, impossível de se falar. É a partir da introdução do termo *lalangue* – cujo sentido tem sua

origem na lalação (fase indiscernível da criança) que Lacan entende que o inconsciente é a condição para a língua, tendo em vista que esta é da ordem do resto, do impossível (CAVALLARI, 2005, p.31). Pensa-se, ilusoriamente, por isso, encontrar a possibilidade de *tudo* poder dizer em uma outra língua que não a materna que interdita o sujeito enunciador. Valendo-nos das considerações anteriores, o estudo do aprendizado de uma segunda língua é entendido também, nesta pesquisa, como um meio do sujeito lidar com a falta. A LF teria, sob esse prisma, a função de tamponar a falta desse sujeito que tenta buscar a “riqueza” do saber da língua outra que, supostamente, preencheria uma falta, ausência constitutiva do sujeito, portanto um desejo inatingível.

Apresentamos, ao longo da exposição deste item, a LF como um lugar que permite ao sujeito (da falta, do desejo) encontrar um objeto que se apresenta, metonimicamente, como causa do seu desejo, lembrando que o desejo é condição para que haja aprendizado. As análises⁸ que se seguem, destacam representações que constroem sentidos acerca da relação do sujeito-aprendiz com seu desejo que, de certo modo “está atado à língua” (MILNER, 1978). Sob a luz dessas reflexões, se norteiam as análises deste subcapítulo.

Iniciamos as análises com o depoimento do sujeito a quem chamamos de SR, aluno de nível intermediário de LF, estudante universitário que responde à pergunta: por que você escolheu aprender o francês? Na fala de SR, temos o seguinte fragmento:

[E1] SR: Para mim uma língua diferente é uma maneira de pensar diferente/ às vezes em inglês eu consigo pensar uma coisa de maneira bem sintética/ elegante/ talvez se eu fosse passar para o português não ia ficar legal.

SR vive a descoberta agradável da língua estrangeira, como um espaço de liberdade e de opções para a manifestação do seu dizer e de um modo diferente de subjetivar-se. Trata-se de um espaço de linguagem onde, aparentemente, ele pode ascender à completude que acredita encontrar nessa língua outra. A satisfação de poder circular pelas estruturas das línguas que aprende a falar, em busca da verdadeira expressão que possibilite todo e qualquer dizer, pode ser vislumbrada no excerto em questão pelo fragmento: *às vezes em inglês eu*

⁸ Os símbolos utilizados E1, 2, 3...correspondem aos excertos analisados. SA, SB... são símbolos utilizados para substituir os nomes dos alunos entrevistados. As barras representam as pausas de fala no momento da entrevista.

consigo pensar uma coisa de maneira bem sintética/ elegante/ [E1] SR. Nota-se que o sujeito-aluno se exprime melhor, ora falando uma LE ora falando outra, mas não em sua língua materna. Ao transitar por essa língua estrangeira, SR enuncia também experimentar uma forma de se expressar, supostamente mais satisfatória ou, pelo menos, diferente daquela que a língua materna poderia lhe oferecer. Notemos o fragmento a seguir retirado do enunciado de SR [E1]: *talvez se eu fosse passar para o português não ia ficar legal então eu imagino uma língua como uma forma diferente de pensar.* Nesse lugar entre o eu da língua materna e o da estrangeira parece se situar o sujeito do desejo que busca, na língua do outro, o gozo “interdito” que aí se configura, SR se vê e se sente estranho e faltoso na própria língua materna, quando diz *talvez se eu fosse passar para o português não ia ficar legal.*

Para ancorarmos nossas reflexões acerca do desejo na/da LF, trazemos outro excerto, proferido por um aluno adulto, com formação universitária e nível intermediário de conhecimento da LF, que responde à pergunta: por que você escolheu aprender o francês?

[E2] SL: *Por gosto/ por puro gosto de uma língua bonita/ [...] minha mãe fala o francês/ estudou francês e tal/ porque é uma língua bonita/ Eu achava sempre uma língua muito bonita/ Rica/ e por isso que eu escolhi de pura volontiers⁹/ (risos)*

Utilizando-se de um estrangeirismo *volontiers (risos)* SL camufla seu desejo apelando pela LF para nela buscar o termo não encontrado na língua materna para expressar o sentido de sua escolha. Dividido entre as duas línguas, o riso aparece para quebrar o silêncio que lhe resta neste espaço entre línguas, que o possibilita constituir-se diferentemente. O sujeito não só se mostra atraído pelo belo, como revelam suas formulações no [E2]: *uma língua muito bonita*, mas também se mostra desejante de um lugar outro para se constituir e se dizer. O sujeito acredita estar certo do motivo de sua escolha; no entanto, não dá conta de apontar, de forma mais objetiva, o que o encanta na LF, tendo em vista que justifica sua escolha deslizando de um significante a outro (*gosto, bonita, rica*).

O enunciador parece também “deleitar-se” com a possibilidade de estudar uma língua *por puro gosto* [E2] SL, e não por imposição mercadológica ou do mundo globalizado. A LF é representada por SL como uma língua bonita que tem sua beleza eternizada pelo uso da

⁹ O vocábulo francês “volontiers” significa “com prazer / de bom grado” em português.

expressão temporal “sempre” empregada para caracterizar o vocábulo “bonita” como aponta o fragmento: *Eu achava sempre uma língua muito bonita* [E2] SL. O excerto 2 nos permite também entrever, a partir do fragmento *minha mãe fala o francês/ estudou francês e tal*, que, embora a língua materna de SL seja outra, a LE adquire um outro estatuto, uma vez que a LF é língua que a mãe fala e elegeu como LE “A mãe integra o sujeito no manejo da língua estrangeira” (MELMAN, 1992, p.34). Ainda pelo fato de a LF ser a língua escolhida por sua mãe, tal escolha provoca identificações no enunciador. Lembrando que segundo a psicanálise lacaniana, desejo é sempre desejo do desejo do outro, de modo que SL se identifica com o suposto objeto de desejo de sua mãe. O excerto em questão materializa uma identificação tal como postula a psicanálise e não em seu sentido lato, tendo em vista que o enunciador, embora não se dê conta disso, incorporou alguns traços e/ou significantes lançados no/pelo olhar do outro primordial (sua mãe) e que, ao longo da vida, esses significantes irão ressoar e provocar identificações. Por isso, acaba “escolhendo” a língua que aparentemente despertou o desejo de sua mãe.

Vejamos outra resposta à pergunta: por que você escolheu aprender o francês? SM, aluno adulto, aposentado, de nível básico de conhecimento de LF, com pós-graduação, diz:

[E3] SM: *quando eu estava no ginásio a minha mãe/ acho porque ela achava por ser uma língua bonita né? Eh// ai ela/ colocou uma professora particular// [...] então desde garoto/ tive contato com a língua.*

Neste recorte discursivo, SM fala de seus primeiros contatos com a LF, cuja escolha se fez também via mãe, neste caso aquela que é autorizada a falar, da beleza da língua, pelo sujeito, que, por sua vez, interioriza o desejo materno pela LF. O enunciador estabelece uma relação com a língua estrangeira, através de sua mãe, quando diz: *então/ desde praticamente garoto/ tive contato com a língua* [E3] SM. Podemos afirmar que essa língua fez-se presente na constituição da subjetividade de SM, como algo que o acompanha, que faz parte de si, desde garoto. Na familiaridade com a língua de escolha, que sua mãe lhe apresentou e desejou, o enunciador vivencia a beleza de uma língua estrangeira identificando-se com o desejo da mãe.

No parágrafo que se segue abordamos um outro excerto proferido por SA, sujeito adulto, com mestrado em engenharia e nível intermediário de conhecimento de LF, ao responder à pergunta: O contato com a LF trouxe alguma mudança em sua vida profissional ou particular?

[E4] SA: em relação à particular/ trouxe/ pelo seguinte fato/ a minha filha ela//a mais nova/ela/quis fazer experiência de uma aula/ e hoje Ela é aluna da escola X / eu acho que a educação é primordial então isso fez com que a minha menina// eh/ Ela/ se propusesse também a estudar francês e para mim isto é bastante importante

A LF representaria o lugar de onde SA retiraria subsídios para desenvolver sua educação pessoal, aquilo que o sujeito pensa ser muito importante em sua vida e que está em primeiro lugar, tem sua importância expressa pela qualificação do termo educação através do adjetivo “primordial”, *eu acho que a educação é primordial* [E4] SA. Esta associação da LF à educação pessoal é reforçada pelo uso do possessivo “minha” que caracteriza o vocábulo “filha”. Os dois fragmentos do excerto 4: *eu acho que a educação é primordial* e *minha filha*, correspondem a uma característica de bom pai que, sabemos, habita o imaginário da sociedade em geral. Isso implica numa construção de auto-imagem daquele que influenciou positivamente a menina a estudar o francês, deixando transparecer as marcas de seu olhar no desejo da filha, como nota-se no fragmento, *isso fez com que a minha menina se propusesse também a estudar francês* [E4] SA. Observamos neste excerto que o pai, por desejar o conhecimento da LF para seu engrandecimento pessoal e cultural, acaba fomentando o desejo de sua filha pela LF. Os termos, *aula, escola, educação, estudar* que são utilizados no enunciado de SA para expressar a mudança que a LF trouxe em sua vida, associam a LF à cultura pessoal e à boa educação que um pai pode dar à filha. Isso nos permite notar a noção de aprendizagem da LF que emerge no discurso de SA referindo-se aos conhecimentos pessoais. SA continua a falar sobre a LF, deixando ainda escapar em seu dizer representações de uma LE que parecem colocar em evidência a relação da LF com a cultura, fato que aponta para a função de língua culta que a LF ocupa em nosso meio.

Respondendo à pergunta como você se sente estudando uma segunda língua? SA, formula:

[E5] SA: *Particularmente eu me sinto/ eh/ até assim/ um/ um complemento a mais em relação aos/ aos meus conhecimentos/ a aquisição de uma cultura/bastante diferente em relação à da língua inglesa e da língua portuguesa*

Nessa representação de “língua que marca e faz a diferença”, SA deixa escapar uma informação que sugere que o contato com a LF possibilita um outro posicionamento diante do momento histórico em que vivemos, no qual há a predominância dos estudos da língua inglesa. O fragmento da fala de SA *um complemento a mais* [E5], nos permite entrever que o aprendizado da LF não é algo fundamental, mas uma forma de complementar, é um complemento que tampona a falta, que não é preenchida nem pela língua inglesa nem por sua língua materna, o que sugere que a LF não é um suplemento, ou seja, a LF é complemento que a língua proporcionaria para o sujeito. Também é interessante notar que na fala de SA, a língua portuguesa é a língua que aparece em terceiro plano, o que reforça a idéia do desejo do sujeito pela língua do outro ou por um lugar outro, não encontrado na língua materna.

Percebe-se, também, que a diferença que imaginariamente complementa o sujeito é sentida intensamente e, em sua formulação, aparece marcada pelo advérbio “bastante”. A LF surge para se adicionar ao que já havia sido primeiramente constituído via língua materna e inglesa, mas que não se mostrou suficiente para complementá-lo. De certo modo o aluno, sente-se diferenciado, ao estudar a LF como podemos notar no fragmento *a aquisição de uma cultura/bastante diferente* [E5] SA. Isso posto nas próprias palavras do sujeito, observa-se um desejo de tornar a diferença constitutiva do seu ser, de modo a possibilitar mudanças em sua posição subjetiva.

Quando se trata da LF, as representações do sujeito remetem, primeiramente, à cultura e aos conhecimentos pessoais adquiridos. A essas afirmações acrescentam-se, com base no excerto a seguir, as expressões utilizadas por SA, ao responder à pergunta sobre qual expressão em francês chama particularmente sua atenção:

[E6] SA: *enchanté ah en faire votre connaissance*¹⁰.

¹⁰ Expressão da língua francesa que significa em português “encantado em conhecê-lo/ muito prazer em conhecê-lo”.

O sujeito serve-se de uma expressão que faz alusão às regras sociais, reforçando a associação estabelecida e já bastante naturalizada entre a LF e a polidez. Poderíamos dizer, a partir do emprego desta expressão, que o sujeito está numa posição de encantamento diante da possibilidade de se dizer a partir de uma cultura outra.

Trazemos outro excerto retirado da fala de SA desta vez, respondendo à pergunta sobre o que mais gosta na aula de francês.

[E7] SA: *É o momento em que a gente consegue falar qualquer tipo de assunto eh/ isso faz com que a gente evolua bastante/ em relação a/ o assunto que deve ser discutido/no/no dia a dia é/ e também um relaxamento maior/ e uma facilidade no aprendizado//*

SA deixa seu desejo de completude à mostra, quando diz que o que mais gosta na aula de francês é *o momento em que a gente consegue falar qualquer tipo de assunto* [E7] SA. Esse momento é nomeado por SA de um “relaxamento” *um relaxamento maior* [E7] SA, que proporcionaria facilidade no aprendizado: *uma facilidade no aprendizado* [E7] SA. O sujeito busca, por meio do aprendizado de uma LE, imaginada como completa, formas de driblar a dificuldade e a tensão de lidar com a falta na/da língua materna. SA parece ter a ilusão de que em alguma língua que não a sua língua que o interdita, conseguiria falar de tudo, ao empregar a expressão *qualquer tipo de assunto* [E7] SA.

Prasse (1997, p. 71), ao refletir sobre a questão do desejo do aprendizado de uma LE, postula que não é o desejo de aprendê-las que move o sujeito-aluno, mas “a inveja dos bens e da maneira como gozam os outros” (ibid., p.71). Tem-se, portanto, a ilusão de um gozo pela/ na língua outra ou língua do outro como observamos também no excerto a seguir.

No excerto 8 o enunciador a quem chamamos SL, aluno adulto, com curso superior completo, de nível intermediário de LF, responde à pergunta o que você acha da França:

[E8] SL: *Eu penso assim um país que todo mundo tem uma certa liberdade/ né? deve ser um país muito legal para se viver/ por as pessoas poder ter certa liberdade de expressão/ uma economia mais sólida/ uma estabilidade maior/ né?*

Neste excerto, o emprego do advérbio “todo” qualifica o lugar onde todo mundo desfrutaria de liberdade. O advérbio “mais” no sintagma nominal “mais sólida”, servindo do comparativo de superioridade, bem como o adjetivo “maior” empregados no fragmento *uma estabilidade maior* [E8] SL, sugerem uma comparação com o lugar de onde fala SL, essa comparação desvela um distanciamento em relação a seu país de origem. Esse modo de dizer deixa transparecer que, para SL o lugar de onde fala o outro (o estrangeiro) é melhor. A busca de um lugar ideal, de um lugar que lhe garanta uma estabilidade, supostamente possuída pelo outro, parece impulsionar o desejo do aluno. Ao dizer *eu penso que a França é um lugar onde todo mundo tem uma certa liberdade* [E8], SL acredita ser fonte do seu discurso sem se dar conta de que retoma sentidos já existentes, uma vez que fala afetado pelo esquecimento 1, do qual fala Pêcheux (1975).

Respondendo à mesma pergunta destacada anteriormente, o que você acha da França, o sujeito ST, aluno com ensino superior e de conhecimento intermediário da língua francesa, diz o que imagina sobre a França:

[E9] ST: Eu imagino que a França seja um país/ um local bom para se viver num estilo de vida que eu imagino assim/ eu gosto de um estilo de vida mais calmo/ os franceses (risos) / eu acho que é um pessoal que sabe viver/ o europeu de um modo geral/ um país bom de se viver/ calmo.

Entrevê-se, nesta fala, também o desejo de um lugar ideal, *calmo*, sem conflitos, paradisíaco. Mesmo sem mencionar um outro país, que poderia ser seu país de origem, ST acaba caracterizando-o e definindo-o como um país ruim de se viver, pouco calmo ou tranquilo, ao enfatizar as qualidades da França, tendo em vista que ao falar do outro, fala-se de si mesmo, uma vez que o país de origem seria o ponto de referência para imaginar ou representar o outro. Além disso, ST supõe que todos os países europeus têm o mesmo estilo de vida francês, o que parece eleger a França como país ideal. Desse modo o enunciador deixa escapar que o seu país de origem está distante desse ideal.

No lugar da língua outra, o sujeito parece acreditar que o outro, o estrangeiro poderia lhe completar ou suprir sua carência de tranquilidade e estabilidade, tal como materializado nos excertos acima. Desse modo, aprender uma língua é sempre tornar-se um outro, isto é,

trata-se de uma experiência que coloca o aprendiz diante do estranhamento de si próprio, quer dizer, da (re)descoberta de si, vendo-se estranho a si. Como em nossas fantasias imaginárias, em que pensamos ser completos, o sujeito que emerge do discurso analisado parece negar a falta existente no processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Nas sequências discursivas abordadas, entrevistamos que, o aprendiz “escolhe” a língua como um lugar de refúgio, para encontrar uma forma de tamponar a falta sentida na língua materna, lembrando que é essa falta que mobiliza o desejo de saber uma língua estrangeira.

2.2 O (des)encantamento de um novo universo fonético

O contato com o *corpus* discursivo que compõe este estudo mostrou-nos que, embora as questões relativas à fonética não abordem, diretamente, o lugar ocupado pela LF em nosso contexto social, essas não deixam de ser relevantes na elaboração deste estudo, uma vez que estão associadas à sonoridade da língua que o outro fala. Observamos, nos fios que tecem esta rede de dizeres sobre a LF que sua musicalidade é também uma marca regular nas representações que os aprendizes têm dessa língua.

No questionário elaborado para que os alunos pudessem discursivizar sobre suas relações com a língua francesa, a palavra *poubelle*¹¹ é apontada por um dos nossos sujeitos de pesquisa SS, engenheiro, empresário aposentado, de nível avançado de conhecimento de LF, ao responder à pergunta: para você há uma palavra ou expressão em francês que chama particularmente sua atenção? Apesar de querer dizer “lixo” em português, o vocábulo *poubelle* traz a possibilidade de uma tradução sonora que ressoa no vocábulo *belle* em francês que quer dizer “bela”, em português, língua materna do enunciador. Essa preferência de SS nos leva a atentar para o modo de como a sonoridade produz sentido(s) em uma LE, independente do campo semântico em que a palavra está inscrita. Uma associação como essa, nesse caso até certo ponto representada de forma positiva, poderia ser vista como uma boa identificação com a cultura francesa, mas também aponta para a fragilidade do momento da pronúncia da LE uma vez que na fala de SS entrevistamos como os sons podem ressoar de maneira singular, para cada aprendiz e provocar assim diferentes efeitos de sentido. A língua falada poderia ser a mesma para todos, mas o modo como cada sujeito de linguagem se

¹¹ A palavra *poubelle* traduzida para o português significa “cesto de lixo”.

relaciona com a língua é único. Há também diferentes maneiras de capturar os sons que culminam no sotaque de cada aprendiz, quando o assunto é a fonética. A alusão, de SS, à palavra *poubelle* evoca a noção de equívoco trabalhada tanto pela psicanálise quanto pela AD como fato constitutivo da linguagem. Presente no funcionamento do discurso “o equívoco desnuda a verdade do sujeito que enuncia ao produzir uma falha material que foge ao seu controle” (CAVALLARI, 2005, p. 32) dando vazão à multiplicidade de sentidos, isso faz com que os mesmos enunciados construam significações diferentes, dependendo da situação de enunciação (idem p.33). No caso de SS, o estrangeirismo *poubelle*, de maneira singular, inserido em sua cultura, ganha um sentido novo, a partir de filiações simbólicas e dos valores culturais que são constitutivos do sujeito.

A fala, segundo Melman (1992), desenvolve-se para cada um de nós sobre uma dupla escala: “uma que é sustentada pela significância, e a outra, à qual não damos seu lugar merecido, é a música, o que chamamos de entonação” (idem, p.51). Dentro desse contexto alusivo à sonoridade da LF trazemos o enunciado a seguir proferido por um aluno, adulto, estudante universitário, de nível intermediário de conhecimento da LF, ao responder à pergunta sobre o que mais gosta de estudar em francês.

[E10] SJ: *O que eu mais gosto no francês é a fonética mesmo e é de ouvir os franceses se manifestando/[...] a fonética francesa é uma coisa tão elaborada como//uma arte assim né?*

Sob a ótica do sujeito, a LF com sua fonética elaborada, permite-lhe ter acesso à arte pela sonoridade provocada. Essa aproximação e associação entre a LF e a arte, coloca-nos diante de uma concepção de língua associada à beleza que merece ser apreciada. Pelo uso do advérbio “tão”, para qualificar a intensidade da elaboração da fonética da língua em questão, SJ eleva a LF a um estado de técnica de articulação de difícil acesso que apenas se manifestaria de maneira tão encantadora, na boca dos franceses. SJ não diz gostar de ouvir o professor, ele diz gostar de ouvir os franceses falando: *O que eu mais gosto no francês é a fonética mesmo e é de ouvir os franceses se manifestando* [E10] SJ. Esse enunciado deixa transparecer que falar é manifestar-se e que a língua remete a uma obra que exige um trabalho engenhoso por parte do aprendiz que, ao estudar o som dessa língua, mostra-se desejante de uma manifestação fonética que ele ouve do outro: o falante de nacionalidade francesa. Estudar

a língua estrangeira exigiria, portanto, um esforço para produzir o som que está fora dele e que só seria manifestado, de forma bela e adequada pelo falante nativo: os sons da LF exigiria do sujeito um deslocamento em relação à sua subjetividade, para sair da condição de ouvinte-admirador desta língua melodiosa que causa deslumbramento.

Embora o enunciador sinta-se atraído pelo belo som dessa língua outra, o esforço exigido, segundo SJ, para articular corretamente seus sons, apontam para a incompletude do sujeito da língua materna e para o impossível de ser atingido: falar como um francês ou tal como um falante nativo. O sujeito vê-se interrogado em sua identidade, ilusoriamente completa, e desestabiliza-se nessa travessia fonética da língua materna para a estrangeira. A inacessibilidade à pronúncia desejada resulta no desencantamento que se confunde com o encantamento quando o sujeito defronta-se com as dificuldades e impasses experienciados no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

O excerto seguinte (E11) que é uma continuação do excerto anterior, dá prosseguimento à representação de LF trazendo à tona uma representação do espírito dos franceses, a partir da fonética, quando SJ continua sua formulação ao responder à pergunta sobre o que mais gosta de estudar em francês.

[E11] SJ: Porque o que manifesta mais// é// o que eles fazem é o uso espontâneo das/das entonações para demonstrar o estado de espírito deles né?A ironia em francês seria uma coisa mais difícil/ ou seria muito mais sutil do que se pensa porque// se é tão patente que um determinado tom expressa um determinado estado de espírito para eles serem irônicos seria muito difícil.

Neste excerto da fala de SJ as entonações da LF são vistas como espontâneas e frequentes, uma vez que essa manifestação é reforçada pelo advérbio de intensidade “mais” como no fragmento *o que manifesta mais* [E11] SJ. SJ redescobre uma espontaneidade no uso das entonações que o distancia dessa possibilidade enquanto falante de sua língua materna. Sua dificuldade em relação à pronúncia da LF é percebida quando SJ emprega a terceira pessoa do plural “eles” para designar quem faz o uso espontâneo das entonações como apontado no fragmento: *o que eles fazem é o uso espontâneo das/das entonações* [E11] SJ. Como notamos na materialidade posta, pela fonética o sujeito parece dizer que o espírito dos

franceses é sincero e que a espontaneidade parece jamais ser alcançada pelo aprendiz dessa língua, o que o distancia dos falantes nativos.

O vocábulo “difícil” que aparece repetidas vezes na fala de SJ sobre a fonética da LF, sugere haver pouco espaço para a ironia no espírito dos franceses. Como podemos notar, o referido vocábulo, acompanhado dos advérbios de intensidade “mais” [E11] SJ: *A ironia em francês seria uma coisa mais difícil* e “muito” no período final desse excerto: *para eles serem irônicos seria muito difícil*. Essa representação do modo de ser dos franceses, que passa pela entonação da LF permite-nos notar o afastamento do sujeito da língua materna em relação à LE. Entrevemos que os sons em língua materna não permitiriam nem à SJ, nem aos outros falantes, o mérito de serem tão sinceros como os franceses, que esse traço, não constitutivo de sua língua materna, não lhe permitiria, portanto, se manifestar como *eles* (os outros, os franceses) quando articula sua própria língua. O não-dito vem à tona quando o enunciador nos permite vislumbrar que a ironia é constitutiva da língua materna e dos sujeitos dessa língua e, não da LE. SJ ainda não se permite estar na posição de falante da LF, pois apenas admira e ouve os sons desta língua, ao enunciar no excerto anterior [E10] SJ: *O que eu mais gosto no francês é a fonética mesmo e é de ouvir os franceses falando*.

Ainda se materializa no excerto¹¹ uma concepção de uma língua, clara e transparente, pelo uso das palavras “patente”, e “determinado”, notado no fragmento “*se é tão patente que um determinado tom expressa um determinado estado de espírito*” [E11] SJ. Há uma ilusão de correspondência direta entre a palavra dita e a coisa almejada. Os estudos de Revuz (1998) destacam essa relação desconcertante da língua materna com a língua estrangeira, quando a autora afirma que “a língua estrangeira vem incidir na relação, amplamente inconsciente, que mantemos com nossa língua fundadora” (1998, p. 220-221). Essa representação de LF cuja entonação é ausente de ironia ratifica a idéia de que o aprendiz de uma LE poderia nela se movimentar mais livremente, isto é, livre dos constrangimentos e dos interditos da língua materna. No caso do excerto acima, a ironia seria facilmente detectada na língua materna mas não na língua outra que lhe possibilitaria certa espontaneidade ao se expressar.

Como apresentamos anteriormente, o uso de vocábulos como “eles”, “os franceses”, “eles fazem”, apontam para o “distanciamento” do sujeito da LM em relação à uma LE, atentando para a questão do “estranhamento” provocado diante da fonética que o aprendiz experiência, ao estudar a LF. Remetemo-nos às reflexões de Melman (1992) sobre o desejo de mudar de língua estar acompanhado do desejo de guardar a música da língua materna. O

autor sugere que “um dos elementos que asseguram a identidade daquele que fala uma língua é ligado à música da língua precedente” (MELMAN, 1992, p.53). É sabido que há alunos que falam com facilidade uma LE, mas há outros que se mostram resistentes ao seu aprendizado e esse fato é apontado no excerto a seguir que ainda aborda questões relativas à fonética. Proferido por SM aluno adulto, aposentado, com grau de instrução pós-universitário, de nível básico de conhecimento de LF, ao responder sobre o que menos gosta de estudar em francês.

[E12] SM: É uma lacuna / e acho que é uma dificuldade de todos eh/ uma coisa que a gente ouve/ é muito mais difícil/ né? Porque emenda tudo e a gente tem dificuldade/ haja vista nas provas a gente eh/ tem uma dificuldade muito grande eh/ quando ouve um texto falado.

No excerto acima, o vocábulo “lacuna” provoca um efeito de sentido que aponta para o incômodo de não conseguir ouvir precisamente os sons dessa língua outra, pois tem a impressão de haver uma lacuna, um hiato, o silêncio. Nessa “lacuna”, SM deixa entrever o espaço silencioso em que se lança, ao aprender uma LE.

Ao acrescentar *e acho que é uma dificuldade de todos* [E12] SM, o sujeito emerge travestido de todos aprendizes e camufla, pelo emprego do pronome “todos”, sua própria dificuldade de ouvir o som que vem do outro (o francês). Através do uso do pronome indefinido “todos” e também “a gente” (se referindo aos estudantes de LF, de modo geral) SM se apaga atrás de uma coletividade. A partir desse fragmento, notamos que SM fabrica uma versão de si em que o “um” aparece como um membro de uma coletividade na qual ele se funde, fazendo-se porta voz de um grupo. Pela sua inquietação, materializada no fragmento: *a gente eh/ tem uma dificuldade muito grande eh/ quando ouve um texto falado* [E12] SM, notamos a presença da falta que a LE aponta para o sujeito. A representação imaginária acerca da pronúncia é também construída e pautada, durante/nas atividades de compreensão oral que é um momento do aprendizado quando os alunos, de modo geral têm a impressão de ouvir um bloco indistinto de palavras. Isto se dá devido ao estranhamento vivenciado diante da sonoridade da língua outra, já que os alunos, sobretudo os de níveis básicos, não conseguem dizer onde termina uma palavra estrangeira e onde começa a outra como o excerto nos aponta: [E12] SM: *Porque emenda tudo e a gente tem dificuldade*. Tanto SM quanto a língua sofrem uma fusão na fala de

SM, o sujeito é “todos” e a LF é representada como uma língua que “emenda tudo”.

Anteriormente, já ressaltamos a questão da resistência do aprendiz de uma segunda língua, ao articular a pronúncia de certas palavras em francês. Dentro de nosso referencial teórico, que privilegia o sujeito falante como efeito do discurso e como sujeito do inconsciente, acreditamos que esse estranhamento vá além de um simples desconforto provocado por um trabalho de articulação. Melman (1992, p. 33), quando diz que “um locutor de uma língua estrangeira pode triunfar ao falar uma língua estrangeira, mas também ser refratário à aprendizagem, por causa da despersonalização que ela implica”, nos leva a considerar que a aprendizagem de uma LE permite uma inserção em uma outra cultura e isso nos traz uma nova percepção de nós mesmos. Enquanto aprendizes de uma segunda língua, estaremos, inevitavelmente, imersos em um outro universo cultural, repleto de novas possibilidades sonoras, articulatórias e subjetivas. Trilhando esse caminho apontado por SM, no momento de ouvir a LF, notamos que há outros fatores que estão em jogo, no momento de se falar uma LE, e que perpassam os limites da linguagem: é um momento de encontro com a falta, conforme já dissemos, apontada ao sujeito pela LE. As considerações arroladas permitem-nos afirmar que os exercícios de fonética são práticas complexas, pois podem revelar e incidir em representações acerca da LF que, por sua vez, resultam em admiração e/ou profundo estranhamento.

2.3 Resistência na margem

Em uma sociedade em que ocorrem mudanças, em função do momento sócio-histórico vivenciado, das transformações rápidas dos tradicionais paradigmas filosóficos e científicos, mas que ainda “é presidida pelo princípio de rendimento, o princípio de realidade¹² se infiltra no princípio de prazer” (MATOS, 2007, p.16), o encontro do sujeito com o repouso, a cultura e o lazer tornou-se atividade secundária em relação ao trabalho. Neste subcapítulo apresentamos algumas representações de LF que provocam efeitos de sentidos alusivos ao

¹² O ser humano é desde seu nascimento governado por dois princípios contraditórios: o princípio de prazer e o princípio de realidade. O princípio de prazer reagrupa as pulsões primordiais (pulsão de vida e pulsão de morte), as necessidades (físicas e sexuais), os desejos, etc. É um dos dois princípios que, segundo Freud, regem o funcionamento mental: a atividade psíquica no seu conjunto tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar o prazer. É um princípio econômico na medida em que o desprazer está ligado ao aumento das quantidades de excitação e o prazer à sua redução. Já o princípio de realidade, é aquele em que a tendência à satisfação imediata das necessidades e dos desejos se choca com os hábitos sociais, com as regras, com os interditos. Esse princípio forma par com o princípio de prazer e modifica-o, na medida em que consegue impor-se como princípio regulador, a procura pela satisfação já não se efetua pelos caminhos mais curtos, mas faz desvios e adia o seu resultado em função das condições impostas pelo mundo exterior. (LAPLANCHE E PONTALIS, 2000, p.364, 368).

repouso e à descontração, fato que situaria a língua em questão à margem da sociedade, em razão da ideologia contemporânea, uma vez que as atividades de lazer e cultura se tornam atividades secundárias diante do trabalho, na vida do sujeito pós-moderno. Para ancorar essas considerações trazemos, a seguir, alguns depoimentos de alunos. O primeiro excerto analisado foi proferido por um sujeito a quem chamamos SS, aluno adulto, de nível avançado de LF, com formação universitária, empresário, aposentado e que responde à pergunta sobre possíveis mudanças em sua vida profissional ou pessoal trazidas pelo contato com a LF.

[E13] SS na parte pessoal/ é a satisfação que eu tenho em ouvir uma música francesa em assistir um filme francês de modo que meus contatos com a língua francesa foram através da música da literatura/do cinema/ e também / eu/ como meu companheiro que fez estágio comigo era muito intelectual /marxista que escreveu diversos livros / inclusive em francês ele me ajudou a entender uma série de coisas/ inclusive a arte/ e o cinema que para mim era novidade.

A partir da imagem do belo que a música, a literatura e o cinema podem remeter, SS identifica-se com a LF. O contato com a LF cuja representação é construída pelos discursos sobre as artes musicais, cinematográficas e literárias, é vivenciado pelo sujeito como um momento de deleite uma vez que possibilita a apreciação da beleza advinda dessas manifestações artísticas. O princípio de prazer parece suplantar o que prega a ordem do discurso vigente (a saber: o discurso capitalista que rege as práticas sociais), reforçada na sociedade e nas instituições. Essas associações estabelecidas entre a LF e atividades de lazer são imagens que mobilizam o desejo do enunciador pela LF, como podemos notar no fragmento da fala de SS quando este diz que: *a satisfação que eu tenho em ouvir uma música francesa em assistir um filme francês* [E13] SS. O prazer do contato com a LF é reforçado pelo vocábulo “satisfação” que constrói sentidos associados ao deleite e às distrações que implicam em valores secundários, portanto postos à margem, na vida de um sujeito em nossa sociedade que deve priorizar o trabalho. Ainda sob a ótica de SS o contato com a LF lhe permitiu conhecer escritores de peso bem como pessoas intelectualizadas como notamos no fragmento de sua fala: *o companheiro que fez estágio comigo era muito intelectual /marxista que escreveu diversos livros / inclusive em francês* [E13] SS, o que nos permite entrever, mais

uma vez o caráter cultural atribuído à França, local de encontro com pessoas cultas, tal como reforçado na fala de SS pelo uso dos advérbios de intensidade “muito” e “vários”.

Passemos ao excerto a seguir, continuação da fala do sujeito citado anteriormente (SS), ao responder à pergunta sobre o que mais gosta e menos gosta nas aulas de francês e por que:

[E14] SS: detestar eu não chego a detestar nada porque eu não tenho compromisso nenhum// eu não tenho/que responder eh/ eu não tenho que responder por nenhum resultado/ aquilo pra mim é uma simples/é uma simples forma de passar de usar/de usar de uma/ forma agradável o tempo

As representações de LF, no excerto 14, advêm das associações de uma LE a momentos de prazer ou passatempo, como podemos notar no fragmento da fala de SS: *forma agradável de passar/usar o tempo* [E14]. Essas representações que vêm à tona na fala de SS conduzem a LF para uma margem, ou seja, para um “lugar” fora do contexto de um mundo globalizado em que “tempo é dinheiro”. SS se distancia do discurso que governa a prática empresarial, quando diz que não tem *que responder por nenhum resultado* [E14] SS. O fragmento, *eu não tenho que responder a compromisso nenhum, eu não tenho que responder a resultado nenhum* [E14] SS, indica, principalmente pelo emprego do pronome indefinido “nenhum”, uma ausência de compromisso com possíveis cobranças de resultados ou notas, durante o aprendizado da LF, uma vez que se trata de um passatempo. Sob os efeitos de sentidos já postos, o sujeito emerge desse lugar oferecido pela LF, para resistir às obrigações do cotidiano, inclusive aos deveres da sala de aula e afirma não ter compromisso com seu aprendizado. Nota-se que o compromisso estabelecido pelo enunciador é com seu prazer, com seu desejo de saber e não com as obrigações impostas pela sociedade atual ou pelos professores que esperam bons resultados através das boas notas dos alunos.

Também é significativo notar que, neste excerto, na mudança do verbo “passar” o tempo para “usar” o tempo, deixa entrever que SS *usa* esse *tempo* de forma proveitosa, o sujeito não deixa simplesmente passar, esvair o tempo. A descontração ganha um lugar relevante na vida de SS que se esquivava das demandas (im)postas pelo mundo globalizado, ao

dizer *usar* o tempo de forma agradável, esquivando-se, também, das obrigações concernentes aos trabalhos escolares.

Atentos aos nossos questionamentos sobre o modo como as representações acerca da LF e de seus falantes atribuem um lugar à *margem* a esta língua, não se pode deixar de lançar um olhar para o modo como os aprendizes veem a cultura francesa, uma vez que, para nós, o aprendizado de uma LE implica, também, numa inserção na cultura do outro que produzirá identificações que podem interferir no aprendizado. Ao responder à pergunta sobre qual símbolo escolheria para representar a cultura francesa SM, (sujeito anteriormente já apresentado no E12) afirma: [E15] SM: *Uma coroa é uma coisa que representa bem.* Nessa representação de cultura que aponta para os grandes reinados franceses, SM evoca a beleza e sofisticação via o objeto “coroa”, que é também um símbolo do poder. Ao aliar luxo e poder SM traz à tona características de representações sobre a França e sobre a LF, que foram discursiva e historicamente construídas, sobretudo a partir do reinado de Luiz XIV que tinha um apreço pelo luxo como estratégia de promoção da França. Seu legado se deve à sua personalidade obstinada pela idéia de ostentar o luxo como forma de demonstrar o poder. Com seu empenho em promover Paris como a metrópole da elegância, O rei Sol, como era conhecido em seu tempo, profissionalizou o luxo e o projetou para a história, (REVISTA OPINIÃO, p.18,19).

Dando prosseguimento ao tema do excerto anterior [E15], desta vez na fala de outro sujeito, a quem chamamos SS engenheiro, empresário aposentado, de nível avançado de conhecimento de LF ao responder à mesma pergunta sobre qual símbolo escolheria para representar a cultura francesa, SS responde, citando nomes do mundo artístico francês:

[E16] SS: *Eu escolheria Jean-Luc Godard, Claude Monet, Georges Bizet*

SS desvela uma representação de cultura francesa apoiada em aspectos estéticos e artísticos que evocam admiração e apreciação. Ainda como resposta à pergunta em questão, (qual símbolo escolheria para representar a cultura francesa) SA, outro sujeito já apresentado anteriormente no excerto 4 responde:

[E17] SA: *Um pedaço de queijo cortado junto a uma garrafa de vinho.*

Nesta associação que, para o sujeito enunciador, daria conta de representar a cultura francesa, o queijo e o vinho, reforçam a ideia de deleite e prazer ao evocar a gastronomia, ainda que se trate de uma imagem estereotipada, pois, como se sabe, a França possui uma grande variedade de pratos que gozam de prestígio no mundo. Ao mencionar os dois produtos: *Um pedaço de queijo/ uma garrafa de vinho* [E17], SA aproxima a cultura francesa da arte de comer bem. Além disso, SA, ao servir-se do vocábulo “junto” estabelece uma parceria entre *queijo junto ao vinho* [E17] SA que aponta para a tradicional harmonização do queijo e do vinho que constitui a imagem gastronômica da França, além de reforçar a imagem de prazer compartilhada pelos brasileiros sobre o referido país. Isso pressupõe a representação imaginária de uma cultura harmoniosa com seu charme, uma vez que o vinho é considerado uma bebida que tem seu encanto.

Abordaremos um outro excerto da fala de SS, aluno adulto, de nível avançado de LF, com formação universitária, empresário, aposentado, ao responder à seguinte pergunta: como você se sente estudando uma segunda língua?

[E18] SS: depois de velho/de aposentado/ eu resolvi entrar na (nome da escola// e eu tenho já/ faz/ fazem mais ou menos 5 anos fiz todos os cursos/ eu/ aí o objetivo é completamente diferente não há objetivo imediato

O excerto indica que a motivação para o aprendizado de uma LE é, geralmente, movido por um objetivo imediato, o que nos permite pressupor que SS já tenha cursado outra(s) língua(s), que não a LF com tais objetivos. O que nos leva a confirmar que o engajamento de SS com os estudos da LF está descomprometido com o ritmo de vida veloz presente na sociedade contemporânea. Assim, essa diferença, da qual fala o sujeito no [E18] *SS: aí o objetivo é completamente diferente*, adquire um valor que ressoa em um espaço que vai se tornando visível na borda das necessidades imediatas da sociedade, tendo em vista que em nosso contexto social, a relação do sujeito com o tempo, para realização dos objetivos imediatos e muitas vezes profissionais, se apresenta cada vez mais imprescindível. A fala de SS [E18]: *não há objetivo imediato* ressalta a ausência de um objetivo imediato em relação ao aprendizado da LF, sugerindo que esse aprendizado pode “esperar”. Por outro lado, o fato de não ter que cumprir um objetivo predeterminado torna este contato com a LF prazeroso: um

contato feito através de uma escolha e que dura há 5 anos, embora tenha sido iniciado apenas num momento em que o aluno se permitiu escolher, em razão das imposições sociais e mercadológicas, a língua que deseja aprender. Pelas escolhas lexicais que o sujeito faz para se apresentar enquanto aprendiz de LF, como: *velho, aposentado* [E18] SS, reforça as considerações anteriores. É bastante significativo para compreender os questionamentos postos neste estudo, o fato de o aluno ter feito todos os cursos antes do francês e só se dar a oportunidade de aprender a LF, depois de velho e aposentado, uma vez que, enquanto jovem o sujeito em questão, estava inserido no mercado de trabalho, e se via compelido a atender à demanda já posta, aprendendo línguas que são consideradas mais úteis e hegemônicas como a língua inglesa, por exemplo.

Dessa margem bela e prazerosa parte a sedução exercida pela LF, que parece ser regida pelo princípio de prazer. A margem onde se situa a LF, para os enunciadores acima, ao contrário de ser excludente, por estar fora de um contexto social que atribui hegemonia e funcionalidade à língua inglesa e não à francesa, parece oferecer um lugar possível que constitui-se na contramão do discurso e das práticas vigentes, tal como materializam as representações abordadas nos excertos analisados e que apontam para sentidos, que evocam a descontração, a liberdade (ausência de compromisso) e o prazer que a cultura e a LF proporcionariam. Esses sentidos que emanam das representações de LF reforçam o lugar à margem, porém prazeroso, em que se situa a LF. Esses sujeitos inscrevem-se em um discurso cujos enunciados apontam para a escolha pessoal de uma LE que lhes permite mobilizar seu desejo, resistindo a certos efeitos da pós-modernidade, o movimento histórico que caracteriza nossos tempos e governa as práticas discursivas atuais.

CAPITULO 3

AINDA NA MARGEM, O APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Apresentamos, no presente capítulo a segunda categoria de nossas análises, sempre considerando a relação dos sujeitos com a LF posta à margem. Desta vez, abordamos o discurso da pós-modernidade e seus efeitos sobre a representação de LF como LE pouco funcional. O sentido que empregamos de funcionalidade está ligado àquele que é construído pelas circunstâncias exteriores, tais como as exigências do mundo globalizado, onde o aprendizado de uma LE se dá predominantemente para fins profissionais. Vale, porém, ressaltar que não pretendemos, com isso, ratificar a aparente não funcionalidade do aprendizado da LF, mas sim compreender as representações que se tem dessa língua e que são oriundas dos regimes de verdade que versam sobre a necessidade do aprendizado de línguas.

Neste capítulo, uma outra margem se (re)desenha, a partir das análises da materialidade posta. Trata-se de uma margem segunda, em razão das representações atribuídas à LF. Os sujeitos que emergem dos enunciados a serem analisados parecem adequar-se à uma ordem vigente, ao adotarem posturas ditas mais práticas, no momento de estudar uma LE. Por isso, este capítulo nos permite responder à pergunta problema concernente ao lugar ocupado pela LF como LE no Brasil, no tocante ao lugar “marginal” que essa língua ocupa em relação a outras LEs priorizadas em nossa sociedade, a exemplo das línguas inglesa e espanhola.

3.1 Língua francesa: segunda língua ou lugar segundo?

Atualmente, a motivação que desencadeia os estudos de uma LE envolve fatores atrelados, na maioria das vezes, às necessidades exigidas pelo mercado de trabalho ou a algumas propostas ligadas às demandas da sociedade contemporânea, tais como a comunicação entre povos de países diversos.

Embora já tenhamos observado, no capítulo anterior, que existe um imaginário socialmente compartilhado que associa a LF à cultura e à beleza, situando-a em uma margem bela que fomenta o desejo do sujeito que autoriza-se a seguir na contramão do discurso capitalista vigente, esse mesmo imaginário também parece contribuir para o adiamento do estudo dessa língua. Mais uma vez, empregamos, neste capítulo, a terminologia “marginal”

para caracterizar o lugar à margem, onde se situa a LF, tendo em vista que essa língua não atende, diretamente, à demanda do mundo globalizado.

Nas análises dos excertos seguintes, o sujeito que emerge dos enunciados, diferentemente do que revelaram as análises anteriores, tenta assegurar sua inserção na ordem do discurso vigente, atendendo à demanda de um certo senso pragmático, exigido pelas sociedades contemporâneas, como ilustramos, a seguir, com base no depoimento de SA, aluno adulto, com mestrado na área de engenharia e nível intermediário de conhecimento da LF, que responde à pergunta: por que você escolheu aprender o francês?

[E19] SA: Como a língua falada profissionalmente é o inglês/ mas há muito contato com as pessoas em francês eh// eu notei que em algumas/ negociações eles falam muito em francês/ então pra mim entender melhor essas situações eu/ comecei a me dedicar um pouco ao francês

As formulações postas revelam que cabe à língua inglesa ser utilizada para negociações profissionais. Depois de ter atribuído um estatuto de língua comercial à LF, o sujeito deixa escapar um caráter diplomático associado à LF, ao dizer que *há muito contato com as pessoas em francês* [E19] SA. Parece-nos que a associação da LF com a diplomacia é pouco estimulante ao estudo dessa língua, pois foram *algumas negociações* [E19] que levaram o sujeito a se dedicar, ainda que *um pouco ao francês* [E19]. Pela utilização do advérbio de intensidade “pouco”, podemos supor que a LF, até então, não tivera muito espaço na vida do aprendiz e só passou a fazer parte de seus interesses, depois que o sujeito atribuiu certo caráter profissional e comercial à LF: *eu notei que em algumas/ negociações eles falam muito em francês* [E19] SA. Na fala de SA, notamos como a imposição dos compromissos profissionais governa a aparente escolha de um idioma a ser estudado. A língua inglesa, conhecida por permitir contatos profissionais em todo o mundo, mantém-se como língua estrangeira hegemônica, ao passo que a LF fica relegada a um plano segundo.

Notamos, também, que SA, ao empregar a conjunção causal “como”, introduz uma relação de causa e efeito em seu discurso, para enfatizar que o inglês é a língua falada comercialmente, o que parece ser de conhecimento de todos, uma vez que esse fato apresenta-

se como uma verdade histórica e discursivamente construída, a observar no fragmento: *como a língua falada profissionalmente é o inglês* [E19] SA. Servindo-se da conjunção “mas” que indica oposição, *mas há muito contato com as pessoas em francês* [E19] SA, o enunciador cogita a possibilidade de ter contato com as pessoas por meio da LF, reforçando as nossas suposições de que no mundo profissional, usa-se pouco a LF em comparação com a língua inglesa, embora SA pareça justificar sua relação com o aprendizado da LF pela via das negociações, tal como aponta a formulação: *notei que em algumas/ negociações eles falam muito em francês* [E19] SA.

Representação semelhante pode ser observada no excerto a seguir, proferido por SR, aluno de nível intermediário de LF, estudante universitário, ao responder à pergunta: por que você escolheu aprender o francês?

[E20] SR: Eu já falava bem o inglês/ e daí fiquei entre o francês e o alemão/ só que daí/ foram os motivos mais práticos que me levaram para o francês/é uma língua latina de qualquer forma então fica fácil de aprender e em pouco tempo você já sabe falar direito/ aí o alemão ficou um projeto para mais tarde.

Após finalizados os estudos da língua inglesa, SR hesita entre duas línguas estrangeiras, antes de optar pela francesa que, em razão de sua raiz latina, facilitaria a aprendizagem. Como sua representação do aprendizado de uma LE remete à funcionalidade e à praticidade, SR procura razões práticas para aprender a LF. No entanto, notamos nesta aparente justificativa de SR, que o estudo de uma outra língua nunca é suficiente, ou seja, antes de terminar os estudos de uma LE, SR já está pensando em outra, como podemos observar no excerto: *Eu já falava bem o Inglês/ e daí fiquei entre o francês e o alemão / aí o alemão ficou um projeto para mais tarde* [E20] SR. Prasse (1997, p.72) afirma que existem pessoas que se divertem durante a vida toda aprendendo línguas e, evidentemente, nunca é o bastante, já que “o gozo novo que elas podem adquirir é sempre insuficiente e termina com a aquisição da prática, por se parecer ao que já conhecem”. É o caso do entrevistado SR, cujo excerto ilustra essa busca pelo estudo das línguas estrangeiras, em uma incansável errância do sujeito à procura de um saber que nunca parece ser suficiente. O fragmento da fala de SR [E20] *em pouco tempo você já sabe falar* evoca o ritmo acelerado da contemporaneidade, contexto em que se inscreve a identidade instável, móvel, dos sujeitos. Nesse cenário marcado

também pela efemeridade das informações e suas transformações, o enunciado de SR revela traços das exigências da sociedade contemporânea associados à aprendizagem de uma língua quando por meio dele o sujeito manifesta seu desejo de em pouco tempo ter contato com diversas línguas. Além disso, podemos notar a falta de vínculo de SR com as línguas, pois esse sujeito que ora se identifica com uma língua, ora com outra, deixa transparecer marcas da identidade provisória, concebida pela pós-modernidade, época em que não há mais metas preestabelecidas imutáveis. No trecho, *Eu já falava bem o inglês/ e daí fiquei entre o francês e o alemão* [E20] SR, o sujeito está dividido entre duas línguas, a decidir em qual das duas deve ancorar-se. Na realidade, o sujeito não se ancora em nenhuma delas, pois o alemão é desde já *um projeto pra mais tarde* [E20] SR. A procura de SR por diversas LEs espelha a simultaneidade dos acontecimentos de nosso tempo, no caso do excerto abordado o sujeito enunciador mal começou o estudo de uma LE já pensa na próxima a ser estudada articulando presente, passado e futuro tal como sugerem as formulações a seguir: [E20] SR: *Eu já falava bem o inglês, o francês/é uma língua latina de qualquer forma então fica fácil de aprender, o alemão ficou um projeto para mais tarde*, SR transpõe, desse modo, para o processo de aprendizagem de uma LE o ritmo veloz dos acontecimentos contemporâneos, apressando-se por um resultado imediato como materializado no fragmento: *o francês/é uma língua latina de qualquer forma então fica fácil de aprender e em pouco tempo você já sabe falar direito* [E20] SR. Ainda sobre a questão do lugar segundo que a LF ocupa em nosso meio, trazemos um fragmento do excerto anterior que possibilita entrever esse fato:[E20] SR: *Eu já falava bem o inglês*, com a marca da conjugação verbal no pretérito imperfeito “falava” acompanhada do advérbio “já” que indicam, ambos, um instante no passado. O enunciado destacado aponta para a relevância e predominância da língua inglesa, no momento da aparente escolha de uma LE.

Com base no próximo excerto, continuamos a salientar que a LF costuma ser estudada, depois do estudo de outras LEs, em razão das representações que se têm dessas línguas. O enunciado a seguir foi proferido por um aluno adulto, com curso superior completo, de nível intermediário de LF, ao responder à pergunta por que você escolheu aprender o francês?

[E21] SL: *Eu já tenho o conhecimento de inglês/ eu queria uma terceira língua para fazer diferença profissional né? [...] o alemão é muito difícil/ espanhol eu não acho bonito/ eu não gosto muito/ então acabou que a língua francesa entrou por ser uma língua bonita.*

Depois de sua deriva pelas línguas, como sugere a formulação *o alemão é difícil*, *o espanhol eu não acho bonito*, *não gosto muito* [E21] SL, o sujeito deixa transparecer que teve a possibilidade de escolha que a língua francesa lhe reservara, mas somente após já ter atendido à demanda do mercado profissional, adquirindo, primeiramente, o conhecimento da língua inglesa. Notamos que a LF, escolhida pelo enunciador, é a língua que “entrou” *a língua francesa entrou por ser uma língua bonita* [E21] SL, ou seja, a LF encontrou uma fenda nos estudos de SL. Em uma escala de justificativas de sua escolha, como observamos, SL cita a LF que entrou em seus projetos profissionais para fazer a diferença. Ainda que a LF seja a terceira opção de LE do aluno [E21] SL: *eu queria uma terceira língua para fazer a diferença profissional*, essa língua apresenta-se atrelada a fins profissionais, uma vez que SL buscou aprendê-la, para *fazer uma diferença profissional* [E21] SL, as escolhas de SL mostram-se coerentes com a ordem do discurso vigente e suas imposições, que se manifestam travestidas da escolha que faz a diferença profissional, visto que o enunciador não deixa de ser afetado pela representação de LF como língua bela; a notar no fragmento: *a língua francesa entrou por ser uma língua bonita* [E21] SL. Dentre outras possibilidades (oferecidas pela aprendizagem do alemão e do espanhol), o aluno abre uma brecha para que a beleza da LF “entre”, ou seja, a beleza é fator desencadeador de sua escolha.

Em uma posição discursiva semelhante à assumida pelo sujeito anterior ([E21] SL), o sujeito SA no excerto a seguir [E22] profere o seguinte enunciado deixando transparecer que interessa-se também pela LF, à medida que essa língua passa a lhe garantir um diferencial profissional e, conseqüentemente, uma certa segurança financeira. Respondendo à pergunta sobre como se sente estudando uma segunda língua, SA, sujeito adulto, possui mestrado em engenharia e nível intermediário de conhecimento de LF, responde:

[E22] SA: *me/ me/ traz/ um/ um/ ponto// de perspectiva maior em caso que eu tenha// algum problema/ em relação à empresa X*

A função profissional exercida pela LF parece ser bem pontual e até restrita, conforme observamos no discurso de SA, lembrando que o sujeito já fala o inglês que lhe garante o emprego na empresa onde trabalha, conforme já observado no [E19] apresentado anteriormente.

A materialidade posta no excerto 22 proferido por SA aponta para um imaginário a respeito do trabalho associado a transtornos futuros de ordem econômica, que interferem na manutenção de seu emprego na empresa onde trabalha, tal como sugere o enunciado: *em caso que eu tenha algum problema em relação à empresa X* [E22] SA. Assim, a LF ajudaria SA a enfrentar problemas que fazem parte do cotidiano da sociedade contemporânea, sociedade em que o aluno vive e se constitui como sujeito.

Trazemos, a seguir, o excerto de SM: aluno adulto, aposentado, possui mestrado, possui nível básico de conhecimento de LF. Neste excerto, o enunciador faz referência ao lugar ocupado pela LF em nosso contexto, ao responder à pergunta: por que você escolheu aprender o francês?

[E23] SM: *Quando eu estava no ginásio, ela (o sujeito refere-se à sua mãe) colocou uma professora// particular/era uma senhora francesa/ morava perto de casa e eu/ eu fui/ embora não tivesse francês/ no currículo do ginásio/ tinha inglês/ e/ gostei//[...] e depois disso// embora na vida profissional/ eh/ eu fiz vários cursos do inglês depois/ na carreira profissional/ eh uma primeira vez surgiu uma oportunidade de/ fazer um estágio/ em Paris, ai eu aprendi.*

Os estudos da LF entram na vida de SM de maneira específica, por intermédio de *uma professora// particular* [E23] uma vez que essa língua não fazia parte da grade escolar¹³ como aponta o fragmento *embora não tivesse francês / no currículo do ginásio* [E23] SM.

Embora o contato de SM com a LF tenha começado na época do ginásio, não como disciplina da escola regular, a língua em questão, parece despertar das lembranças infantis

¹³ Conforme vimos anteriormente no capítulo alusivo ao ensino da LF no Brasil, essa língua foi excluída da grade curricular em razão da promulgação das LDBs (1961 e 1971) que deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas. Desde então cresceu a opção pela língua inglesa como LE.

para que o sujeito viva uma oportunidade debutante (*uma primeira vez surgiu uma oportunidade* [E23] SM). No fragmento de SM [E23]: *a oportunidade de/ fazer um estágio/ em Paris, ai eu aprendi* notamos que ainda que o sujeito tenha aproximado-se da margem para vivenciar um contato com a LF, seu aprendizado tornou-se significativo quando a língua em questão foi solicitada para fins que implicam o envolvimento do sujeito com questões de ordem práticas, tais como o trabalho e a formação profissional. SM deixa transparecer que realmente aprendeu a LF quando essa apresentou-se de maneira utilitária para o sujeito sob a forma da oportunidade de um estágio em uma cidade francófona (Paris), isso o motivou a estudar e de fato aprender a LF: *ai eu aprendi* [E23] SM.

Pelo emprego dos pronomes indeterminados *uma / um*, notamos a escassez do contato de SM com a LF francesa em sua vida profissional, se comparado com a língua inglesa: *uma primeira vez, uma oportunidade, um estágio* [E23] SM. Em língua inglesa, por sua vez, SM afirma ter feito vários cursos durante sua vida profissional *embora na vida profissional/ eh/ eu fiz vários cursos do inglês* [E23] SM. Vale ressaltar que SM é aposentado e que em toda sua vida profissional, como indica o enunciado, lhe ocorreu uma única oportunidade de trabalho envolvendo a utilização da LF e várias em inglês, o que ratifica nossas considerações a respeito do lugar segundo da LF.

De modo geral, os excertos analisados nos dois capítulos analíticos sugerem que a LF ainda que seja representada como bela e culta e geralmente estudada depois de outras LEs representadas como mais funcionais, situa-se, portanto, na margem, uma vez que ocupa um lugar de língua segunda ou até mesmo terceira. Nessa margem, há a emergência de sujeitos constituídos na/pela pós-modernidade: aqueles que estruturam sua subjetividade, indo em direção às exigências (im)postas pela pós-modernidade e que contribuem para reforçar o lugar secundário ocupado pela LF, em razão das representações imaginariamente compartilhadas que associam o aprendizado de uma LE à funcionalidade e à praticidade do cotidiano. Outros sujeitos se estruturam, evocando a memória discursiva sobre uma LE que os conduzem a um lugar belo cujo percurso é guiado pelo desejo que resiste à ordem do discurso capitalista vigente. Assim a LF parece ocupar um lugar duplamente marginal, ou seja, como língua bela e culta, associada ao lazer, a LF aguarda um momento oportuno para ter espaço na vida do sujeito-aluno e como língua funcional ou profissional, a referida língua não tem grande representatividade como as línguas inglesa e espanhola, por exemplo, no contexto sócio-histórico que vivenciamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecermos as análises dos depoimentos dos aprendizes de LF, atentando para suas representações acerca dessa língua, pudemos observar que os alunos revelam uma imagem sobre a LF que se dá por meio de uma associação entre essa língua e os franceses, visto que nenhum outro povo que fala a língua francesa é apontado, nas respostas dadas, como francófono. A evidência da estreita relação estabelecida entre a língua em questão e seus falantes aponta a França como lugar onde fala-se a LF, ou seja, essa língua está relacionada com a norma padrão estabelecida na França.

A França é imaginada, pelos sujeitos, como um país de riqueza cultural, cujo prestígio intelectual lhe possibilita ser a fonte de várias áreas de conhecimento. Do referido país, o aluno extrai informações no campo das artes, da música e da literatura. Dessa maneira, um *savoir faire* e um *savoir vivre*, associados ao modo de vida dos franceses, são trazidos à superfície sugerindo que a cultura é constitutiva da LF e desse país que representa “o” saber. A essas associações acrescenta-se, como vimos nos enunciados abordados, a noção de que a beleza da LF se constrói também pelos significantes ou pela parte material da língua: sua fonética é tida como uma “obra elaborada” que exige, um trabalho artístico de articulação.

Além disso, os excertos abordados, principalmente no primeiro capítulo de análise dos dados, sinalizam para a representação de língua bela e culta, atribuída à LF, também imaginada como fonte de prazer que possibilita o contato com o outro (o estrangeiro) ou com um ideal de vida almejado pelo aprendiz e que seria proporcionado por sua aprendizagem. Desse modo, podemos ratificar que o desejo de aprender uma língua estrangeira é o desejo de vir a ser outro. Esse processo, pelo qual passam os aprendizes, não se faz sem conflitos, uma vez que o que buscam é a completude, o preenchimento de uma falta que, por ser constitutiva, nunca será preenchida pela LE que es(a)colheram para representá-los como sujeitos cultos ou diferenciados. A língua estudada, a LF, configura-se como uma forma de acesso ao resto, ao real da língua. Nos excertos analisados, observamos que os sujeitos pesquisados, ao serem instigados a falar sobre a LF, falaram além do que a língua suscita neles e acabaram falando de si, deixando “vazar” um “saber que não se sabe” sobre si mesmo e sobre a língua em questão.

Os excertos abordados nos capítulos analíticos, de modo geral sugerem que a LF, ainda que seja representada como bela e culta, costuma ser estudada depois de outras LEs,

representadas como mais funcionais e, portanto, situa-se à margem, uma vez que ocupa um lugar de língua segunda e, por vezes, terceira, devido às imposições mercadológicas e profissionais da sociedade atual. Nessa margem, nossas análises nos permitiram perceber, pelo menos, duas emergências subjetivas produzidas na/pela pós-modernidade: uma delas irrompe da memória discursiva que possibilita a associação da LF à beleza e à cultura. Movido por seu desejo, o sujeito dessa primeira categoria de análise resiste à ordem do discurso capitalista vigente, indo em direção à margem bela e culta e não necessariamente prática e funcional. A outra emergência subjetiva estrutura-se sob as exigências (im)postas pela pós-modernidade e contribuem para reforçar o lugar secundário ocupado pela LF, em razão das representações que associam o aprendizado de uma LE à funcionalidade e à praticidade do cotidiano. Nos primeiros excertos analisados, o aprendizado da LF parece ser regido pelo princípio de prazer, em razão das imagens que o sujeito tece e idealiza em torno dessa língua e da França. Ainda que seja representada como bela e admirável, frequentemente associada ao prazer e à cultura, a LF parece estar sempre à espera do momento em que a cultura e o lazer, considerados como supérfluos ou não fundamentais para fins profissionais, poderiam ter um espaço na vida do sujeito, como o momento da aposentadoria, por exemplo. Tais representações, socialmente compartilhadas e tidas como verdade, conferem à LF uma função utilitária restrita, implicando no adiamento de seu aprendizado de modo a priorizar o estudo de outras LEs existentes em nossa sociedade e representadas como mais funcionais. Pudemos observar que o princípio de realidade governa a escolha e a relação dos sujeitos com a LE, sobretudo nos depoimentos abordados na segunda categoria de análise.

As análises empreendidas neste estudo, que teve como objetivo específico investigar o modo como as representações dos alunos incidem no processo de aprendizagem da LF, bem como no processo de subjetivação do sujeito-aprendiz dessa língua, nos permitiram reforçar nossa hipótese de que algumas das representações que os alunos compartilham sobre a LF e seus falantes legitimam o lugar “marginal” que a LF ocupa em relação a outras LEs presentes em nosso meio. Os depoimentos abordados nos possibilitam afirmar que a beleza e a cultura, características que segundo os enunciadores fazem a diferença e constituem a representação da LF, não garantem que essa língua ocupe um lugar de destaque em nossa sociedade. Essas representações, como já dissemos, contribuem para o adiamento do aprendizado dessa língua, uma vez que o lazer e a cultura costumam vir depois das necessidades profissionais e funcionais, fato que (re)desenha o lugar da LF que emerge de uma margem segunda, porém

bela e prazerosa. Em razão dessas representações, que advêm do imaginário sobre a língua em questão, a necessidade de aprendizagem da LF, sugerida e aparentemente pressuposta pelos enunciadores, torna-se menos significativa, diante das exigências do mercado de trabalho em tempos de globalização. O aprendiz, embora não se dê conta disso, se vê compelido a eleger o trabalho como autoridade para decidir por ele em que língua deve tornar-se fluente, com mais urgência. Por essas razões a LF parece ocupar um lugar duplamente marginal, ou seja, como língua bela e culta, associada ao lazer, a LF aguarda um momento oportuno para ter espaço na vida do sujeito-aluno e como língua funcional ou profissional, a referida língua não tem grande representatividade como as línguas inglesa e espanhola, por exemplo, no contexto sócio-histórico que vivenciamos. No *corpus* analisado, observamos a emergência de dois modos de subjetivação que sugerem a cisão do sujeito da pós-modernidade: aquele marcado e direcionado pela ordem do discurso capitalista vigente e o outro que se autoriza a caminhar na contramão desse discurso, embora os dados apontem para o predomínio desse sujeito que deseja para além da ordem do discurso vigente (ver primeiro capítulo analítico). A margem à qual nos referimos e que se apresenta como o lugar ocupado pela LF em nosso meio, se revelou uma margem do deleite, do saber-sabor e, portanto, não se trata da margem comumente associada à exclusão social.

Podemos concluir que, a partir do momento em que compreendemos como se constrói esse lugar “marginal” ocupado pela LF, em razão do modo como a referida língua costuma ser representada, somos levados a repensar e rever, enquanto professores de LF, nossa representação de aluno ideal ou de bom aluno que costuma ser calcada em uma ideologia normalizadora e que geralmente não dá vazão à singularidade do aluno. Mais especificamente, as práticas pedagógicas costumam se pautar nos resultados das provas e no envolvimento dos alunos com as atividades propostas, o que poderia levar a contradições e frustrações, no caso de alunos e professores de LF, uma vez que o objetivo do aluno, tal como sugerem os depoimentos abordados, é ter prazer por meio do contato com a LF que não lhe deve impor obrigações ou limites. Daí a importância de o professor resgatar as representações recorrentes da LF e compreender de onde (de quais domínios discursivos ou macrodiscursos) elas vêm, de modo que também o professor possa rever sua prática pedagógica e, principalmente, avaliativa. A compreensão de como esse lugar à margem, ocupado pela LF, vai se sedimentando, em razão das representações que se tem dessa língua, permite, também, que o professor não se sinta culpado ou frustrado pelo aparente desinteresse do aluno por

atividades extraclasse ou seu esquecimento do material e o não comparecimento às provas, uma vez que, para uma grande parte dos alunos, trata-se de uma atividade associada ao lazer e não uma obrigatoriedade. Essa postura típica dos alunos de LF não implica, necessariamente, no não comprometimento com sua aprendizagem, mas desnuda um comprometimento regido pelo prazer, pelo ganho individual, cultural e pessoal, ainda que seja considerada como uma atividade secundária na vida do sujeito. As considerações arroladas também explicam a percepção assistemática da evasão escolar, um dos problemas que nos inquietaram inicialmente. A perspectiva da aprendizagem de uma LE, a partir das representações que tem-se dessa língua, permite-nos também observar que o modelo tradicional de ensino e aprendizagem de uma LE, que privilegia o estudo de suas formas linguísticas, insere o aprendiz em uma prática pedagógica que não considera ou quase não considera o sujeito e sua relação com a LE.

Em última instância, gostaríamos de ressaltar que não se tratou, aqui, de propor uma prática pedagógica mais adequada e eficaz para se ensinar uma LE, nem tampouco de desconsiderar a importância das abordagens metodológicas concernentes ao ensino e aprendizagem de uma LE. Acreditamos que a problematização da relação estabelecida entre o sujeito-aluno e a LF, a partir de suas representações, trará consequências positivas na prática dos professores de línguas, provocando questionamentos que os levarão a repensar sua maneira de conceber seus alunos, a língua que ensinam, a escola, a si mesmos, além de perceberem que ensinar uma LE é algo muito mais complexo do que parece. Tentamos apontar para estudos futuros que possam questionar metodologias e conceitos recorrentes no contexto escolar, tais como o de compromisso e o de aprendizado. Convém retomar, ainda, que a ADF possibilita a generalização dos resultados, quer dizer, embora os enunciadores implicados nesta pesquisa sejam do sexo masculino as representações de LF afetam e produzem sentidos também nas mulheres.

Com um outro olhar sobre o ensino e aprendizagem de uma LE, dentro de uma abordagem discursivista e pelo viés da psicanálise, tentamos mostrar como as representações são construídas e que tanto o professor quanto o aluno são efeitos dos discursos, seres tecidos pela linguagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliana Righi de. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa.** 2008.266f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ARNAUD, Antoine; NICOLE, Pierre. *La logique ou l'art de penser.* Saint-Amand: Gallimard, 1992.

AUTHIER-REVUZ, Christine. A Língua Estrangeira entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio. *In:* Inês SIGNORINI (Org.). **Língua(gem) e Identidade.** São Paulo: FAPESP: Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras Incertas:** as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

_____. **Entre a transparência e a opacidade:** um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2004.

BARONAS, Roberto L. Formação discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade. *In:* Vanice SARGENTINE & Pedro NAVARRO-BARBOSA (Org.). **Foucault e os domínios da linguagem:** discurso, poder e subjetividade. São Carlos (SP): Editora Clara Luz, 2004.

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa, Rio de Janeiro: Lucerna,1999.

CORACINI, Maria. J R. Ler Pêcheux hoje: no Limiar das Dúvidas e (In)certezas. *In:* Maria J.R. CORACINI. **A celebração do outro:** arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007.

_____. A Celebração do Outro, p.197-221. *In:* Maria J.R. CORACINI (Org.). **Identidade e Discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas (SP): Editora da Unicamp; Chapecó (SC): Argos Editora Universitária, 2003.

_____. Autonomia, Poder, Identidade na Aula de Língua (materna e estrangeira). UNICAMP – IEL/ DLA. *In:* L. PASSEGGI (Org.). **Linguística e Educação:** Gramática, Discurso e Ensino. Natal: UFRN, 2000.

_____. (Org.) **O jogo discursivo na sala de leitura** (LM e LE) Campinas (SP): Pontes, 1995.

COIMET, Yracylda O. F. *La Francophonie à Recife. Le Français dans le Monde*, Paris, n. 347, p.16 set./out. 2006.

CORNETTE, Joël. *Et François I imposa une langue officielle...* **L'HISTOIRE**, Paris, n.248, p.40- 41, nov. 2000.

CAVALLARI, Juliana Santana. **O discurso Avaliador do Sujeito-Professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**.2005.218f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____.O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Unicamp/ IEL, V.43-1, p. 171-183, Campinas, 2004.

DIOUF Abdou. *La Francophonie n'a cessé d'évoluer avec le monde. Le Français dans le Monde*. n. 357, suplem. n.16, p. 7, mai. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. (tradução de Andréa Daher) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FERNANDES, Cleudemar A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos (SP): Editora Clara Luz. 2008.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *In*: Maria José CORACINI (Org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas (SP): Editora da UNICAMP: Chapecó (SC): Argos Editora Universitária, 2003.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. (tradução de Tomaz T. da Silva e Guacira Lopes Louro). 3.ed. Rio de Janeiro DP&A, 1999.

HAGEGE, Claude. *C'est ainsi que les langues meurent*. Revista **L'HISTOIRE**. p.36, 37, n.248, novembro, 2000.

KHEL, Maria R. Minha vida daria um romance *In*: G. BARTUCCI (Org.). **Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

KOLTAI, Catarina. Quem é o estrangeiro? **Percurso** Revista de Psicanálise. p.131-134. Ano XI, n.º 22, 1º Semestre de 1999.

KRISTEVA, Julia. *Étrangers à nous-mêmes* Collection/ Folio Essais. La Flèche: Gallimard, 1998.

LEITE, Marcio P. S. **A negação da falta**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. (tradução Ricardo Correia Barbosa) 10.ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2008.

MASCIA, Márcia A. A. **Investigações Discursivas na Pós-Modernidade**: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de Língua Estrangeira. Campinas (SP): Mercado de Letras/ Fapesp, 2003.

_____. Os Discursos Monográficos nos Movimentos da Globalização *versus* Virtualização da Pós-Modernidade. REVERTE 2. FATEC - ID, 2004.

MARIANI, B. Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico - A Revolução de 30. *In*: F. INDURSKY, Maria C. L FERREIRA. (Org.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Vol. 12. São Paulo: Sagra-Luzzatto, 1999.

MELMAN, Charles. **Imigrantes**: incidências subjetivas das mudanças de língua e país. São Paulo: Editora Escuta, 1992.

MALDONATO, Mauro. **A subversão do ser** identidade, mundo, tempo, espaço: fenomenologia de uma mutação. (tradução de Luciano Loprete e Roberta Barni) São Paulo: Peirópolis, 2001.

MATOS, Olgária C. F. **Adivinhas do Tempo**: êxtase e revolução. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

MILNER, Jean-Claude. *L'Amour de la langue*. Paris: Seuil, 1978.

NASIO, Jean-D. **Lições sobre os Sete Conceitos Cruciais da Psicanálise** (tradução de Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ORLANDI, Eni P. Do Sujeito na História e no Simbólico p.7-26. *In* : Eni P. ORLANDI. **Escritos - Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso** (LABEURB/ NUDECRI, 4, UNICAMP). Campinas (SP): Pontes, 1999a.

_____. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas (SP): Pontes, 1999b

_____. O Próprio da Análise do Discurso. p.17-21. *In*: Eni P. ORLANDI **Escritos - Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso** -Laboratório de Estudos Urbanos (LABEURB/ NUDECRI UNICAMP). Campinas (SP): Editora da Unicamp, 1997.

OSBORNE, Richard. **Freud para principiantes**. (tradução de André Cardoso). Rio de Janeiro: Objetiva, 1993.

PÊCHEUX, Michel. Sobre Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso, p. 7 -16. *In*: Eni P. ORLANDI (Org.). **Escritos - Contextos Epistemológicos da Análise do Discurso**. (tradução de Eni P. Orlandi). (LABEURB/ NUDECRI, UNICAMP). Campinas (SP): Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel e FUCHS, Catherine. A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET e T. HAK. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. (tradução de Bethânia *et al.*) Campinas (SP): Editora da Unicamp, 1997.

PERUCHI, Ingrid e CORACINI, Maria J. R. O Discurso da Cultura e a Questão da Identidade em Livros Didáticos de francês como Língua Estrangeira *In*: Maria José Coracini (org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas (SP): Editora da Unicamp: Chapecó (S): Argos Editora Universitária, 2003.

PERUCHI, Ingrid. **Representações de cultura em livros didáticos de francês língua estrangeira**. 2004. 84f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PETRI, Renata. O sujeito do desejo inconsciente. **Educação & Psicologia**, São Paulo, n.1, p. 26-37, 2009 .

PRASSE, J. Desejo das Línguas Estrangeiras. **Revista Internacional**, Rio de Janeiro, Editora Companhia de Freud, Ano1.n.1, Jun. 1997

ROUDINESCO, Elizabeth. & PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. (tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães; Supervisão da edição brasileira de Marco Antonio Coutinho Jorge). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ROUSSEAU, J-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. (tradução de Fulvia M. L. Moreto). Campinas (SP): Editora da Unicamp, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. (tradução de A. Chelini; J.P. Paes e I Blikstein a partir dos originais de *Cours de Linguistique Générale*. Chales Bally e Albert

Sechehaye (Org.), col. Albet Riedlinger, 1916) 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise de discurso e Psicanálise**: elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

VIVACQUA, Vitória G. ***My clean is dirty: erro ou lapso?*** 2002. 97f. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

WALTER, Henriette. *Latins ou germaniques: la mémoire des mots*. **L'HISTOIRE**. n.248, p.38- 39, nov. 2000 .

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- 1961, 1971, 1996 e 2005)

ANEXO 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GRAVADA EM ÁUDIO

Fale-me de seu percurso profissional.

Por que você escolheu aprender o francês?

Para você, há uma palavra, uma expressão em francês que chama particularmente sua atenção?

Como se sente estudando uma segunda língua?

O contato com a língua francesa trouxe alguma mudança em sua vida profissional? Fale-me a respeito.

De que você mais gosta da aula de francês? E de que você menos gosta?

ANEXO 2**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

Nome (opcional)-----

Idade: ----- Local de nascimento:-----

1) Curso de Graduação:-----

Instituição e local: ----- Término:-----

2) Pós Graduação:-----

Área(s) de conhecimento: -----

Instituição e local: ----- Término-----

3) Áreas de atuação profissional: -----

4) Você já morou em algum país de língua francesa? Por quanto tempo?

5) Considerando que você já residiu em algum país francófono, você já falava o francês antes?

6) Como se sentia no início de sua estadia neste país?

7) Este sentimento mudou com o passar do tempo? Fale a respeito.

8) No Brasil, você tem contato com falantes nativos de língua francesa?

9) Como é esse contato? É de natureza profissional ou familiar?

10) Qual símbolo você escolheria para representar a cultura francesa?

11) O que você acha da França? E dos franceses?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)