

REPRESENTAÇÕES DE CULTURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA *

Ingrid Bueno PERUCHI

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

As análises dos livros didáticos apontaram, dentre outros, 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. Tal representação, que opera demarcando fronteiras ao invés de derrubá-las, pode ser entendida como uma forma de reação ao momento global e ao medo de perda da identidade.

Uma vez que a representação cultural constrói fortemente o imaginário do aluno sobre o outro, o francês, e sobre si próprio (o que pôde ser observado em entrevistas), o objetivo maior desta dissertação é contribuir para essa discussão, que se mostra fundamental para os sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

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

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentado ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 10 de novembro de 2004, orientada pela Profa. Dra. Maria José R.F. Coracini.

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

Durant les analyses, on a pu remarquer que la culture véhiculée est surtout à caractère national et liée à la tradition ainsi qu'à l'espace géographique, ce qui va à l'encontre de la tendance de l'union planétaire qui caractérise nos jours et même de la francophonie. Cette représentation peut être comprise comme une réaction aux tendances mondiales actuelles, d'une façon générale, et à la peur, qu'elle a engendrée, de la perte de l'identité.

Vu que la représentation culturelle construit fortement l'imaginaire des élèves à propos des Français et d'eux-mêmes par rapport à ce Français (ce qu'on a pu constater à travers des interviews), nous considérons cette discussion fondamentale pour les sujets impliqués dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, surtout du FLE.

Vivemos, hoje, em um mundo afetado pelos princípios da globalização, que engendram mudanças significativas tanto no plano econômico quanto no plano cultural. Tais mudanças, ainda que não sejam realmente originais de nossa época histórica, uma vez que as Cruzadas, as grandes navegações ou o período colonial, dentre outros, já representavam a manifestação de um desejo de assimilação ou de união de diferentes povos, são, no entanto, únicas na medida em que têm como resultado, diferentemente de outros momentos de expansão de povos na história, o enfraquecimento do modelo de Estado-Nação. Segundo teóricos da Sociologia (Santos, 2000; Bauman, 1999) o mundo estaria passando por uma “compressão espaço-tempo”, que resultaria, dentre outros, na decadência do modelo moderno de nação, no fim das fronteiras como linhas (imaginárias) que estabeleceriam a diferença e, assim, no abalo em cada suposta identidade nacional.

Atualmente, podemos tomar conhecimento das informações mais relevantes do planeta em tempo real; podemos conversar diariamente, via internet, com amigos de qualquer parte do mundo, sem que a distância ou o custo se coloquem aparentemente como um empecilho. No mundo da velocidade da informação, da união que parece se estender aos mais longínquos recantos do mundo, da influência mútua dos países inseridos nessa nova ordem econômica e de comunicação, uma dúvida está se firmando a cada dia, o que se observa, igualmente, pelo volume de trabalhos dedicados a esse tema, sobretudo nas ciências sociais, nos últimos anos: a dúvida a respeito da *identidade*; dúvida a respeito *da cultura* (de *uma* cultura) como base de identificação estável, fixa, tanto do ponto de vista de suas características intrínsecas como de pertencimento a um território determinado por fronteiras, sobretudo a um território nacional, que, em momento anterior, se colocava como o maior responsável pela demarcação da diferença

ou do diferente, do outro, enfim, que possuiria características, hábitos, moral e costumes diferentes do um.

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

Nosso objetivo maior foi, através de um debate acerca do que seja a cultura e, sobretudo, do que seja a cultura no momento histórico que é o início do século XXI, problematizar a representação cultural, contribuindo, desse modo, para uma visão mais ampla desse outro que se apresenta no material didático de FLE (normalmente o francês), assim como para uma visão mais ampla da própria língua francesa, que não é falada unicamente na França, mas também em diversos outros países de diferentes continentes.

Os livros que se constituíram como objeto desta pesquisa foram: “Le Nouveau Sans Frontières 1” (doravante LD1), “Libre Échange 1” (LD3) e “Tempo 1” (LD2). Entrevistamos igualmente alunos brasileiros de Francês acerca de suas impressões sobre a cultura francesa, a fim de saber de que maneira o livro didático utilizado, o “Nouveau Sans Frontières 1”, colaboraria na construção dessas impressões.

1. CONCEITOS DE CULTURA E NAÇÃO

Diversas noções de cultura convivem, pacificamente ou em conflito, em nossos dias. Essas concepções dizem respeito às acepções que o termo cultura adquiriu no decorrer da história e que não se apagaram, desde sua origem no latim até o nascimento da Sociologia e da Antropologia, que viram na cultura uma questão científica, em linhas gerais, um conjunto de práticas tanto das modernas quanto das primitivas sociedades. Vinda do latim, a palavra cultura (Cucho, 1996:9) tinha, então, relação direta com a terra e com a educação. No que concerne à terra, falava-se em cultura no sentido de “cultivar”, de plantar e de cuidar de animais e plantas, e, no que concerne à educação, falava-se em cultura como “cuidar”, ter cuidado com a alma, educar o espírito. A partir do século XVIII, com o advento do Iluminismo, cultura passou a ser melhor entendida,

na língua francesa, como “cultivo da mente”, como sinônimo de conhecimentos acumulados, de formação e educação; enfim, como um saber pessoal. No que se refere ao indivíduo em relação com a comunidade ou ao “progresso coletivo” pelo qual ela teria passado em virtude do acúmulo de saber proporcionado pela sua história, falava-se em civilização. Civilização era, assim, o projeto das cidades e da modernidade, a evolução de um povo em direção ao progresso, em contraposição à barbárie ou à selvageria (Latouche, 1994:51). O sentido dos dois termos era próximo: tanto um quanto o outro eram reveladores de um processo progressivo, de aperfeiçoamento. Cultura era o progresso individual enquanto civilização era o progresso coletivo.

Entendido desse modo, o conceito de civilização propiciava uma *hierarquização*: havia então os países mais civilizados (as metrópoles) e os mais selvagens (as colônias), inferiores na escala evolutiva (que se pressupunha ser uma única escala, na qual todos se enquadrariam); as colônias eram vistas como sociedades ainda não desenvolvidas, muito próximas da *natureza*¹.

Até o séc. XX, os conceitos de cultura e civilização pouco mudaram na França. Em decorrência da I Guerra Mundial, a França, que já se constituía como nação, reafirmou sua *civilização*, praticamente abandonando o conceito e o uso do termo *cultura*. Ainda que seja desaconselhado por antropólogos e sociólogos, em virtude do sentido de hierarquização a que remete, o termo civilização é, vale lembrar, largamente utilizado pelos livros didáticos de FLE, fato que provoca efeitos sobre a representação cultural e no imaginário de professores e alunos sobre a cultura francesa, o que pudemos observar na discursividade dos livros e em entrevistas.

O século XX vê nascer a Antropologia e a Sociologia, áreas de pesquisa que buscavam entender a cultura a partir de uma perspectiva científica. À Antropologia cabia o entendimento dos sistemas simbólicos que caracterizavam sociedades isoladas, ditas “primitivas” (Kilani, 1992), enquanto à Sociologia cabia o entendimento da sociedade moderna através da moral, da religião, do direito e da pedagogia, de modo geral, que lhe eram intrínsecos (Cuin & Gresle, 1996:7). É subjacente aos métodos da Antropologia e da Sociologia, então em seus primórdios, a concepção de que as culturas eram um todo homogêneo que, pelo trabalho do pesquisador, proveniente de outro sistema cultural, poderiam ser elucidadas em seus sistemas simbólicos objetivamente. Uma vez que as culturas eram originais, unificadas, puras, qualquer processo de aculturação era então visto como prejudicial, e a evolução de uma cultura, a fim de que se mantivesse sua pureza original, dever-se-ia fazer de dentro dela mesma.

¹ A esse respeito, vale lembrar que, mesmo no século XX, a imagem de cultura como “a Cultura”, ou seja, evolução unilateral das sociedades, que, dadas as suas diferenças, estariam em momentos de evolução diferenciados, encontra eco nos trabalhos de Lévi-Strauss, que buscava, segundo Cuhe (op.cit.: 45), por meio do estudo de sociedades indígenas, as regras universais que são o princípio universal da vida em sociedade (sendo que a primeira seria a proibição do incesto) e as “invariantes”, os materiais sempre idênticos de uma cultura a outra. Havia nele a pretensão de voltar aos fundamentos universais da Cultura, aos momentos onde se operaria a ruptura com a natureza.

Pode-se afirmar que essas concepções essencialistas de cultura embasam uma das formas, possivelmente a mais comum, de se pensar a nação: através da crença de que ela reúne uma população que mantém características e hábitos comuns há muito tempo, desde uma origem tão longínqua que quase se apaga na linha do tempo. Trata-se de uma concepção de nação como a reunião de um *mesmo* povo, que se constitui de modo homogêneo e fixo.

No entanto, a despeito dessa imagem da nação e de cultura como *determinismo* histórico ou mesmo étnico, há teóricos que pensam a nação como uma *construção*, como a realização de um projeto por parte de um Estado que pretende infundir nos seus habitantes sentimentos de irmandade. Anderson (1983) lembra que a instituição de nações é recente, data sobretudo do século XIX, o que faz delas um paradoxo: ao mesmo tempo que elas são antigas aos olhos do nacionalista, elas são modernas aos olhos do historiador e ao mesmo tempo que elas são politicamente poderosas, elas são pobres e incoerentes filosoficamente (*op.cit.*: 13). Diante desse paradoxo que observa, segundo o qual a nação é, ao mesmo tempo, uma entidade que possui bases sólidas (o que se verifica através da política centralizada e do sentimento de nacionalidade) e bases fluidas (por ela ser recente e sem fundamento filosófico), Anderson é levado a definir esse tipo de comunidade como “uma comunidade imaginada”. Em seus termos, “todas as comunidades maiores do que as primitivas aldeias de contato face a face (e, talvez, até mesmo estas) são imaginadas.” (*op.cit.* 15).

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

Em dias atuais, pode-se afirmar que a nação, que já era denunciada por Anderson como uma entidade “imaginada”, é ainda mais descentrada, mais ilusoriamente pensada como uma comunidade fechada em si mesma. Há aproximadamente duas décadas, o atual movimento da globalização teve início e acarretou uma união do mundo, uma interconexão entre culturas como nunca vista em momentos históricos anteriores (Bauman, 2000:148). Essa perspectiva de encurtamento do mundo, de interconexão de culturas, resulta na própria reconceitualização do termo *distância*, “pois longe de ser um ‘dado’ objetivo, impessoal, físico, a distância é um produto social; sua extensão varia dependendo da velocidade com a qual pode ser vencida.” (Bauman, 1999:19). Assim, o efeito dessa velocidade, que apaga a distância, é um abalo nas “barreiras culturais”, nos termos de Bauman (*op.cit.* 19):

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

A atual globalização não só enfraqueceria os Estados nacionais, transformando-os em blocos econômicos/ comerciais transnacionais, como também provocaria um “descentramento” do mundo. Segundo Bauman, se, na época do Grande Cisma (do mundo dividido sob a influência, de um lado, do comunismo levado pela União Soviética, e, de outro, do capitalismo guiado pelos EUA), era claro quais eram os países que detinham o poder mundial, hoje, “ninguém parece estar no controle” (1999:66). Defende o autor que “o significado mais profundo transmitido pela idéia de globalização é o do caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais” (*op.cit.*:67).

Para Latouche (1994), a queda de fronteiras, que se efetua atualmente no planeta, resultaria em uma aculturação mais entendida como “ocidentalização do mundo”. Santos (2000), por sua vez, acredita que está havendo uma “americanização” do mundo. Para Hall (1998) e Robertson (1999), no entanto, a tendência de homogeneização cultural advinda da globalização provocaria não o apagamento das diferenças culturais mas o reforço das identidades “nacionais” e, em decorrência dele, o nascimento de “identidades híbridas” (Hall, *op.cit.*:95). Essas identidades “nacionais”, ou mesmo étnicas, que são reforçadas, não deixam de ser inventadas, ilusoriamente purificadas:

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

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

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

2. REPRESENTAÇÕES DA CULTURA NOS LIVROS DIDÁTICOS

A partir da análise das discursividades que constituem as lições dos livros e das seções explicitamente dedicadas à cultura, pudemos observar como se dá ou que efeitos de sentido possíveis sugere a representação cultural. As análises foram divididas através das seguintes categorias: a representação do espaço físico, do povo, da história e da língua, isso porque essas representações formam a comunidade imaginada da nação (segundo Anderson, 1983). Posteriormente, analisou-se como o movimento da globalização atravessa a representação cultural efetuada pelos livros didáticos. Neste artigo, porém, optamos pela apresentação da análise integral de somente uma das categorias, ou seja, a representação do espaço geográfico.

2.1. Representações do espaço geográfico

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

(LD3, p.123)

La France au Quotidien

Suivez le guide

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

Le musée d'Orsay, situé sur les quais de la Seine, est une ancienne gare...²

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

Em outras palavras, a representação cultural centrada no espaço geográfico de Paris, nas suas imagens internacionalmente conhecidas e nas referências ao consumo, tais como se observa pela referência, no excerto, à moda ou à compra de lembrancinhas de turistas (cf. “un magasin vous offre des reproductions”), apresentam a França como local turístico, além de centro cultural, e o francês como a língua a ser utilizada numa situação de viagem.

² “A França no Cotidiano/ Siga o guia/ No museu do Louvre, você pode ver as grandes obras-primas da pintura e da escultura. De acordo com sua preferência, você pode admirar a pintura italiana, holandesa, flamenga e francesa também. (...) No Louvre, uma loja oferece a você reproduções de jóias antigas. / O museu d'Orsay, situado às margens do Sena, é uma antiga estação de trem...” (tradução nossa).

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

(LD3, p.72)

La France au Quotidien

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

Activité

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

En petits groupes, dites pourquoi vous avez choisi cette image.³

A expatriação do aluno se faz, pelo livro didático, como fonte de prazer: no último excerto, é exigido do aluno, como atividade que busca enfatizar a representação cultural ou a representação da nação (a suposta “França no Cotidiano”), que ele diga qual é, dentre os locais representados, aquele de que ele *gosta*, que ele *imagina* ou com que ele *sonha*. Ou seja, pede-se do aluno que ele expresse sua admiração por essa outra comunidade, único sentimento que ele poderia ter por ela, visto que é só para a possibilidade desse sentimento que o livro didático aponta por meio dos três verbos que o intensificam (cf. “aimer”, “imaginer”, “rêver”). Essa intensificação do sentimento de admiração e apelo ao sonho se dá não somente pela escolha dos verbos utilizados, mas também pelo fato de que eles, juntos e na ordem em que são apresentados, indicam uma gradação.

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

(LD1, p. 100)

La Bourgogne

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

³ “A França no Cotidiano/ Bons beijos de Paris/ Atividade/ Escolha uma imagem que representa a Paris ou a região da França de que você gosta, ou que você imagina, ou com a qual você sonha. Em pequenos grupos, diga por que você escolheu esta imagem.” (tradução nossa).

L'Alsace et les Vosges

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

Quelles régions aimeriez-vous visiter? Pourquoi?⁴

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

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

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

Assim sendo, os Alpes, a Alsácia e todas as demais regiões fronteiriças da França tornam-se argumento para o fechamento imaginário da nação e da identidade na medida em que são retratados unicamente como culturalmente franceses, como o lugar do surgimento e manutenção da tradição francesa (da história e da culinária) e como um espaço que termina na fronteira. Ainda que se saiba que os pratos consumidos pelas personagens das lições (LD1, p.64,65,88) e afirmados, como se observa no excerto anterior, como próprios de determinadas regiões francesas, tenham também suas variantes em países vizinhos, sobretudo nas regiões fronteiriças, a identidade é assegurada pela fronteira e pelo que seria “típico” do país, no caso, da França. Ou seja, mesmo que se saiba que a fondue é também suíça, que a chucrute é também alemã, que o cassoulet tem suas variações também na Espanha, ou, ainda, mesmo que se saiba que os Alpes são também italianos, suíços, austríacos e alemães, e que a arquitetura pitoresca de cidades da Alsácia (cf. “rues pittoresques”), território que já esteve além das fronteiras nacionais da França, tem semelhanças com cidades alemãs mais do que com cidades

⁴ “A Bourgogne/ Uma grande região de geografia variada. Conhecida por suas especialidades gastronômicas (escargots, galo no vinho, boeuf bourguignon...) e por seus vinhos. Abadias da Idade Média e Dijon, cidade de passado muito rico./ A Alsácia e os Vosges/ Uma região de planície (a planície do rio Rhin), de montanhas baixas e de grandes florestas, conhecida por sua chucrute, seus queijos (Munster) e suas águas (Vittel). Velhas cidades com ruas pitorescas... / Quais regiões você gostaria de visitar? Por quê?” (tradução nossa).

outras francesas, a representação do espaço realizada pelos livros didáticos ignora essas informações, construindo, assim, o *um* da nação: território determinado, detentor de uma cultura específica que se evidencia pela alimentação típica e que é delimitado por fronteiras que demarcam a diferença e parecem ter sempre sido as mesmas.

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

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

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

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

(LD2, p.106)
LES DOM-TOM

La France, ce n'est pas seulement la metropole: c'est aussi la France d'outre-mer. Ces terres lointaines mais françaises sont liées à l'histoire coloniale du pays. Certains départements d'outre-mer, qui sont des anciennes colonies, sont français depuis plus longtemps que certains

départements de la France métropolitaine. (...) De plus, l'outre-mer est présent en métropole où résident plus de 600 000 personnes qui viennent des DOM-TOM.⁵

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

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

No período final deste excerto (cf. “plus de 600 000 personnes...”), pode ser observada a única referência do livro à França que hoje é multicultural, mas, como sugere todo o excerto dos DOM-TOM por nós discutido, com realidades desiguais entre os franceses metropolitanos (europeus) e os de além-mar.

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

⁵ “Os DOM-TOM/ A França não é somente a metrôpole: ela é também a França ultra-marina. Essas terras longínquas, mas francesas, estão ligadas à história colonial do país. Alguns departamentos ultra-marinos, que são as antigas colônias, são franceses há mais tempo que alguns departamentos da França metropolitana. (...) Além disso, o ultra-mar está presente na metrôpole onde residem mais de 600 000 pessoas que vêm dos DOM-TOM” (tradução nossa).

d'outre-mer”, “terres...françaises”, “pays”, “départements...français”, “France métropolitaine”, “métropole”), colocando-a, assim, em maior destaque.

Além disso, a respeito dos DOM-TOM, assim como a respeito do Marrocos, transmite-se não uma visão de estrutura (a estrutura – política, econômica, industrial, social – é própria da sociedade francesa, como pudemos observar no momento em que foram feitas análises específicas sobre a representação da história e da globalização, que constam da dissertação de mestrado), mas de exótico (destaca-se a economia agrária, a natureza, o relevo, o clima e os esportes). Tal feito pode também ser obtido quando se contrapõe a França definida no excerto como “pays” (país) aos DOM-TOM, definidos como “terres” (terras). O material didático em questão, se apresenta, assim, como o espelho da crítica de Fanon (*apud* Bhabha, 1998:128), crítica que afirma que, na representação de culturas que provêm do colonialismo, tem-se sempre “características, curiosidades, coisas, nunca uma estrutura”, impressão também etnocêntrica em relação à diferença cultural.

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

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

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises da discursividade de três livros didáticos de Francês Língua Estrangeira largamente utilizados no Brasil, das quais reproduziu-se aqui a análise acerca da representação do espaço físico, resultaram nas conclusões de que a cultura, de modo geral, é sobretudo entendida em sua relação com a nação, ou seja, com a França especificamente. Mais do que a representação da francofonia, ou de uma cultura que se forma no dia-a-dia, sempre alterada pelo contato com a diferença e pelo momento histórico, tem-se a representação de uma cultura fechada, que se caracterizaria por pertencer ao território francês. Tal efeito de sentido a respeito da representação cultural pode ser observado através das representações seguintes: 1) do espaço físico, que restringe-se normalmente à França e sobretudo à Paris, ignorando-se, assim, comunidades outras de língua francesa ou representando-as eventualmente por estarem em relação de subordinação à França; 2) da história, que é normalmente a *oficial*,

aquela que reúne os fatos importantes para a manutenção do conceito de nação e que, portanto, ressalta vitórias, como a liderança de políticos do passado, a arte e a tecnologia; 3) do povo, que divide modos de ser comuns, como formas de lazer ou preferências culinárias, de forma a constituir um todo em que o diferente – quer nacional, quer estrangeiro – não encontra lugar; 4) da língua, como um falar único, logicamente estruturado e presente nos limites do território da França.

Tem-se, enfim, um efeito de cultura que pode resultar numa visão estereotipada do francês e seu país, uma vez que se efetua por meio de generalizações e da afirmação do que seria o tradicional, o tipicamente francês, ou modos de ser que circunscrevem a vida dos franceses. Pode-se identificar essa visão de cultura com aquelas que definem a Antropologia e a Sociologia (à exceção daquela que teoriza acerca da pós-modernidade), ou seja, como totalidades, como agrupamentos que encontram a diferença no exterior e não dentro dos seus próprios limites estabelecidos.

A nação, espaço onde se estabelece a cultura, é normalmente entendida como atemporal, e não como construção recente. Ela é reforçada sobretudo pela fronteira, local onde uma *identidade*, um jeito de ser francês, acabaria e outra identidade (belga, suíça, alemã) começaria. Em tempos de União Européia, por meio da qual se estabelece a quebra de barreiras entre os seus membros, e em tempos de globalização planetária, a nação é, contrariamente, representada como o *um* que garante a identidade francesa, seu modo diferenciado de ser. Países vizinhos à França, dentre os quais alguns que formam com ela um *continuum* lingüístico, não são representados.

A nação é, assim, a história vitoriosa, o mesmo povo unido, o território onde ele vive e as tradições que o originaram. Ela é, enfim, nos livros didáticos, a representação do projeto nacional moderno, da ideologia nacionalista, que se esquivava daquilo que Bhabha (*op.cit.*: 207) denomina como discurso *performativo*, ou seja, daqueles discursos que rompem com a linearidade histórica, com a tradição, sendo assim mostra da heterogeneidade constitutiva das sociedades pós-modernas e da descontinuidade histórica.

Observa-se, assim, que a representação da cultura como “nacional” é certamente a principal concepção de cultura que integra os livros didáticos. Essas observações também indicam as respostas às demais preocupações de pesquisa que circunscreveram a dissertação, ou seja, sobre a identidade e a globalização. Diante de uma representação cultural que se funda em um território nacional e não retrata suas heterogeneidades constitutivas, mas, sim, reforça uma origem e uma suposta homogeneidade da sociedade, que se prolongam até nossos dias, tem-se como efeito que a identidade francesa é construída através do *apagamento* dos efeitos atuais mundiais que estariam se processando sobre o plano cultural em virtude da globalização.

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

momentos posteriores, quer como passageiros (se esses efeitos da globalização depõem contra o conceito de nação) quer como uma mostra da modernidade da França que se globaliza, que se exporta, mas que não sofre a contrapartida, o que pôde ser observado em análises presentes na dissertação.

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

Toda essa representação cultural, como pôde ser observado no quarto capítulo da dissertação, momento em que alunos brasileiros de Francês foram entrevistados acerca de suas impressões sobre a cultura francesa, opera como um dos fatores principais na formação do imaginário do aluno de FLE sobre o francês e seu país (ao menos dos adolescentes, sujeitos de nossa pesquisa), sobretudo porque ele tem poucas informações sobre a francofonia, de modo geral, ou poucos meios de interagir com os francófonos. O livro funciona, assim, como um *porta-voz* da cultura do outro, um meio fundamental, para o aluno, de conhecimento da história, dos hábitos, do modo de ser daqueles que falam a língua que ele aprende na escola. Em virtude de tomar as representações culturais inerentes aos livros didáticos que analisamos como a verdade sobre a França ou como a representação de toda a sua realidade, o aluno vê a França e os franceses como superiores (termo que eles utilizam ou sugerem), o que nos leva a afirmar, por outro lado, que ele se vê, diante deles, como inferior – a tecnologia, o progresso, a organização e a possibilidade de uma vida agradável seriam próprios dos franceses, enquanto aos brasileiros restaria a tão cultuada *cordialidade*.

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

que os constitui, face ao outro mais ou menos desconhecido, com quem se identificam (de maneira positiva ou negativa).”

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

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ANDERSON, B. (1983) *Nação e Consciência Nacional*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ed.Ática, 1989.
- BAUMAN, Z. (1998) *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Tradução Mauro Gama e Cláudia M. Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. (1999) *Globalização: as conseqüências humanas*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. (2000) *Em busca da política*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BHABHA, H. K. (1998) *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1ª reimpressão, 2001.
- CORACINI, M.J.R.F. (org.) (2003) *Identidade e Discurso – (des)construindo subjetividades*. Chapecó: Ed. Argos & Campinas: Ed. da Unicamp.
- _____.(org.) (1999) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes
- CUCHE, D. (1996) *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: Editions la Découverte.
- CUIN, H. & GRESLE, F. (1996) *Histoire de la Sociologie, livre 2*. Paris: Editions La Découverte.
- HALL, S. (1998) *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª ed.
- KILANI, M. (1992) *Introduction à l'Antropologie*. Lausanne: Editions Payot Lausanne.
- LATOUCHE, S. (1994) *A ocidentalização do mundo*. Petrópolis, RJ :Vozes, 2ª edição.
- ROBERTSON, R. (1999) *Globalização: teoria social e cultura global*. Tradução: João R. Barroso. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SANTOS, B. de S. (org.) (2002) *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez.
- SMITH, A. D. (1997) *A Identidade Nacional*. Tradução de Cláudia Brito; revisão científica de João Marques de Almeida. Lisboa: Gradiva.