

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

SAMIRA BAIÃO PEREIRA E MUCCI

**A REPRESENTAÇÃO DE FRANCOFALANTES A PARTIR DE LIVROS
DIDÁTICOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UMA PERSPECTIVA
DOS ESTUDOS DISCURSIVOS CRÍTICOS**

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2020**

SAMIRA BAIÃO PEREIRA E MUCCI

**A REPRESENTAÇÃO DE FRANCOFALANTES A PARTIR DE LIVROS
DIDÁTICOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UMA PERSPECTIVA
DOS ESTUDOS DISCURSIVOS CRÍTICOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Maria Carmen Aires Gomes

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal de Viçosa -
Campus Viçosa**

T

M942r
2020

Mucci, Samira Baião Pereira e, 1993-
A representação de francófalantes a partir de livros didáticos de francês língua estrangeira em uma perspectiva dos estudos discursivos críticos / Samira Baião Pereira e Mucci. – Viçosa, MG, 2020.
190 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndice.

Orientador: Maria Carmen Aires Gomes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.174-179.

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Livros didáticos - Avaliação. 3. Análise do discurso. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 448.24

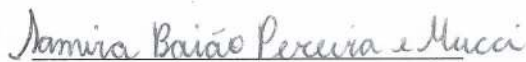
SAMIRA BAIÃO PEREIRA E MUCCI

**A REPRESENTAÇÃO DE FRANCOFALANTES A PARTIR DE LIVROS
DIDÁTICOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UMA
PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DISCURSIVOS CRÍTICOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 20 de março de 2020.

Assentimento:



Samira Baião Pereira e Mucci

Autora



Maria Carmen Aires Gomes
Orientadora

Dedico este trabalho às/aos (futuras/os) professoras/es de Francês, na expectativa de contribuir para uma prática docente inclusiva e diversa, que compreende a língua (estrangeira) como um mecanismo de poder.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Viçosa e ao Departamento de Letras, por tantos ensinamentos em tantos momentos da minha vida, como graduanda, mestranda e professora substituta dessa instituição da qual sinto tanto orgulho por fazer parte.

À minha orientadora Maria Carmen, que me permitiu chegar até aqui, sendo uma leitora incansável e atenta de toda a minha produção intelectual, trazendo suas provocações e contribuições para minha formação como pesquisadora e professora. Obrigada, MC!

Às tantas outras professoras que me inspiraram ao longo da minha caminhada. Em especial à professora Rita, com quem dei os primeiros passos na pesquisa, à professora Simone, que muito me ensinou e ensina sobre a docência – na teoria e na prática – e à professora Ana Maria, com quem tive momentos prazerosos na pós-graduação.

À banca, composta pelas professoras Clarice Lage Gualberto e Simone Maria Dantas-Longhi, por aceitarem ler este trabalho e por contribuírem com a produção científica crítica do nosso país.

Às minhas/meus alunas/os do CELIF, da França e da Letras Português/Francês, por serem provocativas/os, inteligentes, engraçadas/os e amorosas/os, me proporcionando diariamente a energia necessária para dar continuidade a minha produção científica, em busca de uma prática didática emancipatória e questionadora.

À minha família, mamãe e Theus, minhas maiores referências de resiliência e superação, pessoas que me inspiram por meio do exemplo, do amor e de palavras carinhosas. Muito obrigada por tudo, esta dissertação é nossa!

À tia Carla (agora da Grifo Consultoria), pelas leituras e correções do texto, pelos conselhos e por ser essa tia doidinha e amorosa desde a minha infância.

Aos meus amigos-amores, de Ponte Nova, de Viçosa, de Paris e da vida. Pe, Paula, Rani, Thata, Mari, Joseph, Bela, Camila, Dini e tantos outros que me apoiaram e apoiam, nesse e em outros momentos da minha vida. Em especial à Rachel, pelo apoio imensurável e pelo cuidado comigo nesses dois (conturbados) anos de Mestrado.

Je remercie aussi ma famille d'amour française: Camille, Anne-Marie, Brigitte et Kiyan: grand merci, vous êtes des femmes formidables! Et, bien sûr, ma cerise sur le gâteau : Florent, qui m'aide à reprendre confiance à moi avec sa sensibilité et sa douceur.

À Dora, minha doce companheirinha dos dias de escrita e de todos os dias.

À Santa Catarina e à Deus, a quem recorri nos momentos de dúvida, medo, ansiedade e desânimo e a quem recorro hoje apenas para agradecer pela conclusão dessa etapa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Papel de seda

Houve um tempo em que se usava
nos livros
papel de seda para separar
as palavras e as imagens
receavam talvez que as palavras
pudessem ser tomadas pelos desenhos
que eram
receavam talvez que os desenhos
pudessem ser entendidos como as palavras
que eram
receavam a comunhão universal
dos traços
receavam que as palavras e as imagens
não fossem vistas como rivais
que são
mas como iguais
que são
receavam o atrito entre texto
e ilustração
receavam que lêssemos tudo
os sulcos no papel e as pregas das saias
das mocinhas retratadas
as linhas da paisagem e o contorno das casas
eu receava rasgar o papel de seda
erótico como roupa íntima

O Livro das Semelhanças
Ana Martins Marques

RESUMO

MUCCI, Samira Baião Pereira e, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2020. **A representação de francofalantes a partir de livros didáticos de francês língua estrangeira em uma perspectiva dos estudos discursivos críticos.** Orientadora: Maria Carmen Aires Gomes.

Neste trabalho, investigamos como falantes de francês são identificados e representados nos três livros didáticos de Francês língua estrangeira (LDFLE) utilizados no curso de Licenciatura em Letras Português/Francês da Universidade Federal de Viçosa, sendo eles: *Alter Ego +1*, *AlterEgo +2* e *Le Nouvel Édito B1*, compreendendo-os enquanto um gênero discursivo (BAKHTIN, 1997; BUNZEN, 2005; 2007; BUNZEN; ROJO, 2005; SOUZA; VIANA, 2011). O estudo se configura como uma pesquisa de cunho documental e qualitativo, uma vez que a análise englobou um processo complexo de observação de textos multimodais desses livros didáticos. Em um primeiro momento, buscamos temáticas recorrentes nos três LDFLEs e, conseqüentemente, em todos os períodos dos estudantes de Letras Português/Francês da UFV. A partir disso, nos deparamos com as relações afetivas que, além de estarem presentes em todos os níveis de ensino-aprendizagem desses alunos, também salientavam identificações de sujeitos francofalantes, visto que essas relações são interpessoais. Assim, definimos três grandes categorias macrossemânticas de análise: relações amorosas, relações de amizade e relações familiares. A partir dessa divisão, a pesquisa se desenvolveu partindo da análise de imagens das páginas que tocavam as temáticas em questão, através do aporte teórico metodológico da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Para compreender ainda a que as imagens se prestavam nas páginas dos LDFLEs e de que forma realizavam efeitos de sentido, foram analisados os enunciados das atividades e os textos que se relacionavam com essas figuras, nos apoiando, inicialmente, na Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]), operacionalizando ainda com categorias da Análise do Discurso Textualmente Orientada (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Através dos resultados encontrados nas análises, articulamos nossos dados com teorias e pesquisas que nos dessem suporte para a realização de discussões acerca de gênero, sexualidade, raça/etnia, tamanho e faixa etária de falantes de francês. Os resultados indicam pouca representatividade de pessoas francofalantes que não fazem parte de grupos dominantes no que concerne às características analisadas. Observou-se uma ampla maioria de pessoas brancas, magras e jovens. No que tange à especificidade de cada categoria, encontramos o marco epistemológico heteronormativo nas categorias relações amorosas e familiares. No que tange às relações de

amizade, há baixa modalidade de pessoas negras, gordas, velhas e, quando retratadas, não são nomeadas e não têm acesso à autonarrativa, como acontece com algumas pessoas brancas, magras e jovens. A partir dos obstáculos encontrados e da função do problema na prática, e com base no raciocínio dialético faircloughiano por ações que incentivem mudanças sociais, apresentamos atividades que podem contribuir para uma prática socioescolar mais crítica, questionadora e emancipatória.

Palavras-chave: Livro didático. Francês língua estrangeira. Multimodalidade. Estudos críticos.

ABSTRACT

MUCCI, Samira Baião Pereira e, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2020. **The representation of French speakers from the perspective of critical discourse studies on textbooks.** Adviser: Maria Carmen Aires Gomes.

This research aimed to investigate how French speakers are identified and represented in three French foreign language textbooks (LDFLE) used in French language graduation course at Federal University of Viçosa. The three textbooks analyzed were Alter Ego +1, AlterEgo +2 and Le Nouvel Édito B1. From the conception of Bakhtin (1997) we acknowledge those three textbooks as a discursive genre. This study is constructed as a documental and qualitative research, since the analysis encompassed a complex process of observation of multimodal texts in these textbooks. first, we looked for recurring themes in the three LDFLE's, thus, all students in different terms at Letras French/Portuguese course from UFV. Second, many affective relationships themes were found. they were present in all teaching- learning students' levels, they highlight the identification of French speakers' subjects, since these relations are interpersonal. Therefore, three major macro-semantic categories of analysis were defined: love relationships, friendship relationships and family relationships. From these categories, this research developed from the analysis of images from pages that mentioned these themes, and then, observed with the sustenance of the theoretical methodological support of the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). In order to understand, further, what images were used in the LDFLEs pages and how they made sense effects, the statements of the activities and the texts that related to these images were analyzed, we supported, initially, in the Social Theory of Discourse (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]), operating with categories of Textually Oriented Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Based on the results found in the analyzes, we articulated our data with theories and research that would support us in carrying out discussions about gender, sexuality, race / ethnicity, size and age group of French speakers. The results indicated little representativeness of francophone speakers who are not part of dominant groups regarding the analyzed characteristics. A large majority of white, thin and young people were observed. Regarding the specificity of each category, we found the heteronormative epistemological framework in the category of loving relationships, in which all couples are composed by a man and a woman; and in the family relations category, in which all families - those formed and those in formation - are composed by a nucleus that is also heterosexual, leaving no room for negotiating differences. When it comes to friendship, there is a low level of black, fat, old people

and, when portrayed, they are not named and do not have access to the self-narrative, as the case with some white, thin and young people. Another aspect indicated in the analyzes are the physical spaces occupied by mostly white people, being places like universities, airports, museums, companies, while black people and / or the others not belonging to these hegemonic groups identified in the LDFLEs, are in neutral spaces, with a white background, of another color or opaque. Based on the obstacles encountered and the function of the problem in practice, and based on faircloughian dialectical reasoning for actions that encourage social changes, we present activities that can contribute to a more critical, questioning and emancipatory socio-school practice with regard to the identification of people French speakers, specifically addressing the problem of silencing non-heterosexual people, fat people and finally proposing an activity that critically addresses LDFLEs, being adaptable to address any of the obstacles found in these and other LDFLEs .

Keywords: Textbook. French as a foreign language. Multimodality. Critical studies.

RÉSUMÉ

MUCCI, Samira Baião Pereira e, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, Mars, 2020. **La représentation des francophones dans des manuels de français langue étrangère dans une perspective des études discursives critiques.** Professeure Référente: Maria Carmen Aires Gomes.

Dans ce travail, nous allons étudier comment les francophones sont identifiés et représentés dans les trois manuels de français langue étrangère (LDFLE) utilisés dans le cours mention Portugais/Français à l'Université Fédérale de Viçosa, à savoir: Alter Ego +1, AlterEgo +2 et Le Nouvel Édito B1, en les appréhendant comme un genre discursif depuis la conception de Bakhtin (1997). L'étude est configurée comme une recherche documentaire et qualitative, puisque l'analyse intègre un processus complexe d'observation des textes multimodaux dans ces manuels. Dans un premier temps, nous avons recherché des thèmes récurrents dans les trois LDFLEs et, par conséquent, dans toutes les périodes d'étudiants UFV de portugais/français. De là, nous avons remarqué que les relations affectives qui, en plus d'être présentes à tous les niveaux d'enseignement et d'apprentissage de ces élèves, ont également mis en évidence l'identification des sujets qui s'expriment, car ces relations sont interpersonnelles. Ainsi, nous définissons trois grandes catégories macro-sémantiques d'analyse: les relations amoureuses, les relations d'amitié et les relations familiales. Une fois cette division établie, la recherche a pu être développée à partir de l'analyse d'images des pages qui ont touché les thèmes en question, en utilisant le support méthodologique théorique de la Grammaire du Design Visuel (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Afin de comprendre, en outre, quelles images ont été utilisées dans les pages des LDFLE et comment elles ont eu des effets de sens, les déclarations des activités et les textes liés à ces chiffres ont été analysés, nous avons soutenu, dans un premier temps, la Théorie sociale du discours (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]), opérant avec des catégories d'analyse de discours textuellement orientée (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Sur la base des résultats trouvés dans les analyses, nous avons articulé nos données avec des théories et des recherches qui nous aideraient à mener des discussions sur le genre, la sexualité, l'origine ethnique, la taille/corps et la tranche d'âge des francophones. Les résultats indiquent une faible représentativité des francophones qui ne font pas partie des groupes dominants quant aux caractéristiques analysées. Une grande majorité de blancs, minces et jeunes a été observée. Concernant la spécificité de chaque catégorie, on retrouve le cadre épistémologique hétéronormatif dans la catégorie des relations amoureuses, dans laquelle tous les couples sont composés d'un homme et d'une femme; et dans la catégorie des relations

familiales, dans laquelle toutes les familles - celles formées et celles en formation - sont composées d'un noyau également hétérosexuel, ne laissant aucune place à la négociation des différences. En ce qui concerne l'amitié, il y a un faible niveau de personnes âgées, noires, ou en surpoids et, lorsqu'elles sont représentées, elles ne sont pas nommées et n'ont pas accès à l'auto-narration, comme c'est le cas pour certains blancs, maigres et jeunes. Un autre facteur évoqué dans les analyses sont les espaces physiques occupés par la plupart des Blancs, qui se compose essentiellement de lieux comme les universités, les aéroports, les musées, les entreprises, tandis que les Noirs et / ou les autres n'appartenant pas à ces groupes hégémoniques identifiés dans les LDFLE sont en espaces neutres, à fond blanc, d'une autre couleur ou flous. Sur la base des obstacles rencontrés et de la fonction du problème dans la pratique, et sur la base d'un raisonnement dialectique faircloughien pour des actions qui encouragent les changements sociaux, nous présentons des activités qui peuvent contribuer à une pratique socio-scolaire plus critique, questionnante et émancipatrice en matière d'identification des personnes Francophones, abordant spécifiquement le problème de faire taire les personnes non hétérosexuelles, les personnes en surpoids ou d'origine étrangère afin de proposer une activité qui aborde de manière critique les LDFLE, étant adaptable pour surmonter tous les obstacles trouvés dans ces LDFLE ainsi que dans tous les autres .

Mots-clés: Manuel. Français langue étrangère. Multimodalité. Études critiques.

LISTA DE IUSTRAÇÕES

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso.....	29
Figura 2 – Dimensões do discurso e categorias de análise.....	37
Figura 3 – Processo narrativo não-transacional.....	41
Figura 4 – Processo narrativo transacional.....	42
Figura 5 – Processo narrativo bidirecional.....	42
Figura 6 – Processo narrativo reacional não-transacional.....	43
Figura 7 – Processo narrativo reacional transacional.....	43
Figura 8 – Processo narrativo verbal/mental.....	44
Figura 9 – Processo narrativo de simbolismo geométrico.....	44
Figura 10 – Processo conceitual classificacional.....	45
Figura 11 – Processo conceitual analítico.....	46
Figura 12 – Modelo conceitual simbólico atributivo.....	46
Figura 13 – Modelo conceitual simbólico sugestivo.....	47
Figura 14 – Descrição das categorias referentes à metafunção representacional.....	48
Figura 15 – Contato.....	49
Figura 16 – Contato.....	49
Figura 17 – Oferta.....	50
Figura 18 – Plano Close-up.....	50
Figura 19 – Plano médio.....	51
Figura 20 – Plano aberto.....	51
Figura 21 – Modalidade abstrata.....	52
Figura 22 – Modalidade tecnológica.....	53
Figura 23 – Modalidade parcialmente naturalística.....	53
Figura 24 – Metafunção interacional e suas categorias.....	54
Figura 25 – Padrões de Modalidades.....	54
Figura 26 – Metafunção composicional e suas categorias.....	55
Figura 27 – Estágios metodológicos da ADC.....	79
Figura 28 – Sozinho ou a dois?.....	92
Figura 29 – Marte e Vênus.....	97
Figura 30 – Relação parte-todo.....	98
Figura 31 – Dado e novo.....	100
Figura 32 – Cartografia de uma briga de casal.....	101

Figura 33 – Ator <> Meta.....	103
Figura 34 – Casal gritando	104
Figura 35 – Amor à primeira vista.....	106
Figura 36 – Encontros casuais no metrô parisiense.....	109
Figura 37 – Três fotos, um encontro.....	110
Figura 38 – As diferentes formas de união na França	115
Figura 39 – Persépolis	119
Figura 40 – Contatos	124
Figura 41 – Cumprimentos na França	127
Figura 42 – Falar de uma relação de amizade	129
Figura 43 – Eu vim para falar de.....	134
Figura 44 – Vizinhos solidários	135
Figura 45 – Vizinhos solidários linha vermelha	137
Figura 46 – Alain, o porteiro	139
Figura 47 – Celebrar o dia da amizade	140
Figura 48 – Amigos	142
Figura 49 – Falar de sua família	144
Figura 50 – Anunciar um evento familiar, reagir	147
Figura 51 – O nascimento de Léa.....	149
Figura 52 – Eu digo sim!	150
Figura 53 – Marie, expatriada em Pequim	152
Figura 54 – Entre nós...	156
Figura 55 – Como vivem as crianças, na França.....	158
Figura 56 – A jornada da mulher	161
Figura 57 – Famílias de ontem e de hoje.....	163
Figura 58 – Convites de casamento	169
Figura 59 – As partes de um convite de casamento.....	170
Figura 60 – Bingo da gordofobia.....	171
Figura 61– Não se nasce gorda.....	171
Figura 62 – Violências psicológicas	172
Quadro 1 – Descrição das metafunções de Halliday	26
Quadro 2 – Correspondência das metafunções em LSF e GDV	40
Quadro 3 – Dados relativos às coleções avaliadas pedagogicamente e aprovadas no PNLD..	62

Quadro 4 – Disposição dos LDFLEs utilizados nas disciplinas obrigatórias de Francês - UFV	80
Quadro 5 – Configuração do corpus.....	83
Quadro 6 – Recorrências dos LDFLEs na categoria relações amorosas	91
Quadro 7 – Sozinho ou a dois: tradução.....	93
Quadro 8 – Cartografia de uma briga de casal: tradução	102
Quadro 9 – Amor à primeira vista: tradução	106
Quadro 10 – Encontros casuais no metrô parisiense: tradução	109
Quadro 11 – Três fotos, um encontro: tradução	111
Quadro 12 – As diferentes formas de união na França: tradução.....	115
Quadro 13 – Persépolis : tradução.....	120
Quadro 14 - Recorrências dos LDFLEs na categoria relações de amizade.....	124
Quadro 15 – Contatos: tradução	125
Quadro 16 – Falar de uma relação de amizade.....	130
Quadro 17 – Vizinhos solidários: tradução.....	136
Quadro 18 – Celebrar o dia da amizade	141
Quadro 19 – Recorrências dos LDFLEs na categoria relações amorosas	143
Quadro 20 – Falar de sua família: tradução.....	145
Quadro 21 – Anunciar um evento familiar, reagir.....	148
Quadro 22 – Marie, expatriada em Pequim: tradução	153
Quadro 23 – Entre nós: tradução	157
Quadro 24 – Como vivem as crianças, na França	159
Quadro 25 – A jornada da mulher.....	161

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	24
1.1 Linguística Sistêmico-Funcional	24
1.2 Teoria Social do Discurso	26
1.2.1 O discurso	27
1.3 Semiótica Social e Multimodalidade	37
1.4 Gramática do Design Visual	39
1.4.1 Pressupostos e categorias da GDV	39
1.5 A análise semiótica em livros didáticos e suas aplicações.....	56
CAPÍTULO 2 – LIVRO DIDÁTICO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	59
2.1 Livro didático no Brasil: origem, trajetória e constituição	59
2.2 Livro didático de língua estrangeira no Brasil	60
2.3 Os marcos do ensino de francês no Brasil	62
2.4 Livros didáticos de língua francesa.....	64
2.5 E esses livros didáticos de francês são um tipo de gênero discursivo?	67
2.6 Além de tudo isso, um gênero multimodal... ..	70
2.7 LDFLE: um gênero discursivo multimodal	72
2.7.1 Produção, distribuição e consumo	72
2.7.2 <i>Alter Ego + A1/A2</i> e <i>Le Nouvel Edito</i> : algumas reflexões sobre as editoras.....	74
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	78
3.1 Construção e sistematização do <i>corpus</i>	80
3.2 Categorias de análise e fases da pesquisa	83
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	86
4.1 Relações amorosas	90
4.2 Relações de amizade	123
4.3 Relações Familiares	142
CAPÍTULO 5 – EXPLANATÓRIA CRÍTICA.....	166
5.1 Identificando os obstáculos e apontando a função do problema na prática socioescolar	166
5.2 Algumas propostas pedagógicas como formas de ultrapassar os obstáculos	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
APÊNDICE A - ATIVIDADE 1	180
APÊNDICE B – ATIVIDADE 2	182
APÊNDICE C – ATIVIDADE 3	186

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa tem sua trajetória, sua história e uma motivação que nos leva a escolher, dentre as múltiplas possibilidades, um tema. A escolha do tema desta pesquisa surge da inquietação de um eu – pesquisadora e professora de Francês língua estrangeira (FLE) – em constante contato, por vezes, obrigatório, com diversos livros didáticos de francês língua estrangeira (LDFLE). Esses livros sempre apresentaram, do meu ponto de vista, um caráter majoritariamente reducionista e superficial por não oferecerem experiências que contemplem as diversas facetas de pessoas falantes de língua francesa.

Ao longo da minha trajetória acadêmica, meu contato com os LDFLEs se deu em três momentos distintos: em um primeiro momento, como aluna do curso de Português/Francês da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em que os três livros didáticos que compõem o *corpus* desta pesquisa são de uso obrigatório, fornecendo, assim, para as/os alunas/os do curso em questão, os principais conhecimentos no que tange à língua francesa e à cultura francófona. Em um segundo momento, no Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF) da mesma universidade, em que dois outros LDFLEs¹ eram utilizados e com os quais atuei por quatro anos como professora estagiária e por dois anos como tutora pedagógica, orientando as/os novas/os estagiárias/os em suas práticas docentes. Por fim, em um terceiro momento, como professora substituta de magistério superior, em que me volto para os mesmos LDFLEs que utilizei como aluna do curso de Letras e que compõem o *corpus* desta pesquisa, para lecionar Francês língua estrangeira e cultura francófona no curso de Letras Português/Francês da UFV.

Esses contatos frequentes com diversos LDFLEs sempre me trouxeram questionamentos acerca dos modos de identificação feitos a partir dos discursos multimodais presentes nos livros. Questionei-me, diversas vezes, quem eram aquelas pessoas, onde viviam e qual seria a minha relação com aquele universo que nos era apresentado a partir de imagens e textos verbais escritos e orais, já que todos os manuais pedagógicos vinham acompanhados de um CD. Constantemente fazia minhas pesquisas pessoais para conhecer outras manifestações culturais em língua francesa que não fossem advindas da França, e sim de outros países francófonos. Ao longo do mestrado tive, também, a oportunidade de ir para a França lecionar Português língua estrangeira (PLE) em três escolas públicas da periferia parisiense, ocasião em que pude observar e contrastar formas de representação do mundo lusófono – do

¹*Nouveau Rond Point 1 e Nouveau Rond Point 2*, ambos da editora *Maison des Langues*.

qual faço parte – com o francófono, por meio dos manuais didáticos de PLE lá utilizados. Além disso, pude ver de perto uma amostra das pessoas falantes de francês que habitam Paris e arredores, podendo assim, confirmar hipóteses pessoais sobre o caráter reducionista dos LDFLEs no que tange ao processo de identificação dessas pessoas.

Paralelo a isso, enquanto aluna do curso de Letras da UFV, tive contato com a Análise do Discurso Crítica de cunho anglo-saxã (FAIRCLOUGH, 2001[1992]; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003) e, especificamente, com a Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001[1992]), o que me permitiu compreender que a análise de um texto ultrapassa questões linguísticas e alcançam questões sociais. Posteriormente, tive contato com o arcabouço teórico-prático da Semiótica Social, possibilitado pelo uso da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Tais teorias me indicaram possíveis caminhos para identificar escolhas realizadas pelos autores dos LDFLEs e como elas contribuem para a construção de certos modos de identificação – e não outros – de pessoas francofalantes nos discursos multimodais desses manuais de língua estrangeira.

A sala de aula ainda é um espaço em que representações “fixas” e naturalizadas de sujeitos – e onde certos discursos hegemônicos sociais prevalecem e são legitimados. No que diz respeito ao ensino de FLE, podemos observar – e partimos desta hipótese – que nos manuais didáticos ainda há forte representação de uma cultura hegemônica eurocêntrica, embora a língua francesa seja falada oficialmente em todos os continentes do mundo e majoritariamente na África². Essa perspectiva possivelmente enviesada do LDFLE, muitas vezes, pode promover um desserviço à sociedade – considerando que o aprendiz é também um agente social – ao iterar hegemonias culturais, que são iteradas, sobretudo, no mercado editorial e nos documentos que regem o ensino de língua, referindo-se à forma como falantes de francês são identificados nos livros no que tange à raça/etnia, gênero, classe, tamanho. Essas hegemonias dizem respeito a uma possível assimetria existente na identificação de francofalantes nos LDFLEs, na qual brancos, homens cis, magros e pessoas pertencentes à classe média e que exercem profissões, como advogados, empresários, entre outras, representam as pessoas falantes dessa língua, sendo que, em média, há 136 milhões de pessoas no mundo que falam francês como língua nativa e cerca de 500 milhões³ que o falam enquanto segunda língua.

²A título de informação, Kinshasa, a capital da República Democrática do Congo, se tornou, em 2017, a maior cidade francófona do mundo, contabilizando 12,1 milhões de falantes de francês, enquanto Paris – capital francesa – conta com 1 milhão a menos. Disponível em: <https://www.rts.ch/info/monde/8658609-kinshasa-est-devenue-la-plus-grande-ville-francophone-du-monde.html>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

³Dado informado pelo Observatório da Língua Francesa da Organização Internacional da Francofonia, disponível em: <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/OIF-francophones-est2005.htm>. Acesso em: 18 de março de 2019.

Dialogando com Silva⁴ (2006), identificar uma pessoa como francofalante passa, obrigatoriamente, por uma criação discursiva, não sendo, portanto, um “elemento” da natureza, mas sim, algo ativamente produzido e fabricado no mundo cultural e social. Isso implica em dizer que, ao fazermos escolhas linguísticas, estamos instituindo, a princípio, as identificações como tais. Para o autor, “ser brasileiro” não deve ser entendido fora de um processo de produção simbólico, já que não há nenhum referencial natural ou fixo, isto é, não pode ser considerado absoluto, pois não existe anteriormente à linguagem ou mesmo fora dela. Assim podemos, no contexto desta pesquisa, transpor tal reflexão para a identificação de francofalantes nos LDFLEs, considerando que ela se dá discursivamente.

O LDFLE, por sua vez, é considerado nesta pesquisa como um tipo de gênero discursivo multimodal, ou seja, apresenta distintas formas e modos semióticos na construção da mensagem, como palavras, imagens, formatos, traços tipográficos, disposição gráfica, sendo todos esses elementos atravessados pelos nossos valores, preconceitos, ideologias e crenças. Para Vieira e Silvestre (2015), só é possível ler produtiva e criticamente em diferentes modos semióticos se formos capazes de realizar uma leitura multimodal, por meio de abordagens que contemplem tanto a cultura local quanto a global, como é o caso da Teoria Multimodal do Discurso (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006, [1996]; VAN LEEUWEN, 2005) que defende ser o significado da linguagem representado pelas diversas semioses.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), as imagens podem desenvolver diferentes funções a depender da área de interesse em que estão inseridas. Assim, os LDFLEs trazem imagens potencialmente impregnadas de sentido e têm ampla visibilidade no contexto de ensino/aprendizagem de FLE e, para compreender e analisar essas imagens, os autores apresentam um suporte teórico-prático intitulado Gramática do *Design* Visual. Esse aporte nos permite uma sistematização do processo de compreensão e análise das imagens dos LDFLEs, buscando evidenciar seus elementos constitutivos, assim como sua propriedade intrínseca de construir sentidos.

Paralelo a isso, e ainda pautada nas discussões propostas por Kress e van Leeuwen, consideramos importante entender a que servem as imagens apresentadas nos livros e o que as atividades e/ou textos relacionados a elas objetivam fazer. Assim, para observar se o LDFLE propõe questionar, refletir, contra argumentar ou iterar os significados expressados nas imagens escolhidas para o compor, faz-se necessário analisar os textos verbais que as cercam. Para isso, nos pautamos na Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) e em discussões propostas

⁴O autor conceitua esse termo a partir da perspectiva dos estudos culturais.

posteriormente, em Fairclough (2003).

Ambas as teorias dialogam entre elas e com a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994) que, de forma sintética, oferece-nos um aporte teórico-descritivo gramatical, nos permitindo compreender de que forma e por que uma língua varia a partir da relação de falantes e de contextos de uso. Dessa maneira, “Halliday desenvolve a ideia de que, enquanto potencial de significado, a língua se organiza em torno de redes relativamente independentes de escolhas e que tais redes correspondem a certas funções básicas da linguagem” (GOUVEIA, 2009, p. 15).

Assim, esta pesquisa problematiza as escolhas discursivas feitas pelos LDFLEs na medida em que identifica pessoas falantes de francês a partir de valores, crenças, saberes, características físicas e atividades ali produzidas, procurando, assim, compreender o porquê e como se privilegiam identificar como francofalantes determinadas pessoas, com determinadas características e funções sociais e não outros. Para isso, faz-se necessário mapear e discutir tais identificações em uma perspectiva multimodal mediante a perspectiva do modelo tridimensional da Teoria Social do Discurso, que concebe o discurso como texto, prática discursiva e prática social; e da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que compreende que os recursos semióticos não só produzem realidades, como também podem iterá-las ou transformá-las.

Esta dissertação, ao propor analisar os três LDFLEs utilizados no curso de Letras Português/Francês da UFV, é norteada pelas seguintes perguntas de pesquisa: de que maneira francofalantes são identificados nos textos dos livros didáticos? Há de fato um enviesamento eurocêntrico nesses livros? Como as imagens dos LDFLEs produzem ou iteram certas crenças e valores sobre francofalantes e quais são seus possíveis efeitos de sentido? E, por fim, quais relações de poder perpassam essas identificações de francofalantes?

Nosso objetivo geral é fazer uma análise multimodal sobre a forma como falantes de língua francesa são identificados nos três livros didáticos de FLE utilizados no curso de Letras Português/Francês da UFV. Para alcançar esse objetivo, buscaremos especificamente:

- a) Identificar, descrever, interpretar e explicar de que forma francofalantes são identificados nos textos dos livros didáticos (FAIRCLOUGH, 2001; FAIRCLOUGH, 2003);
- b) Identificar, analisar, interpretar e explicar como as imagens identificam francofalantes e seus possíveis efeitos de sentido, tendo como base a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006);

- c) Problematizar as relações de poder que atravessam as identificações de francófalantes nos livros didáticos de FLE utilizados pelo curso de Letras Português/Francês na UFV, a partir do conceito de hegemonia e poder (FAIRCLOUGH, 2001[1992]).

Esta pesquisa se justifica na medida em que, embora atualmente outros materiais sejam utilizados em sala de aula, como jornais, revistas e publicidades, sobretudo no contexto de ensino de língua estrangeira (LE), no qual, apesar de existir ampla discussão acerca da necessidade do uso de materiais autênticos, o livro didático (LD) ainda tem seu lugar de predominância enquanto um gênero discursivo fundamental no processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos. De acordo com Tomlinson (2001), o LD é, ainda hoje, o veículo mais eficiente na apresentação do material para o pessoa-aprendiz, uma vez que oferece a ele um senso de coesão, de sistema e de progresso, além de estruturar um curso e lhe dar uma continuidade.

Além disso, ainda que o professor tenha liberdade nas instituições em que atua e decida não utilizar o LD em sala de aula e elaborar o seu próprio material, o faz seguindo uma sequência hierárquica na sua organização, já que o LD cumpre com a função de apresentar uma sequência lógica dos conteúdos inerentes a uma determinada disciplina. Segundo Coracini (2000), isso ocorre porque pode existir um livro didático internalizado em cada professor, que compreende suas crenças, seus valores, seus saberes, reforçando, assim, sua importância na formação dos alunos-pessoas, devido a sua necessidade para o planejamento sequencial dos conteúdos a serem estudados.

Dessa forma, a leitura crítico-discursiva do LDFLE (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) funciona como um tipo de estratégia pedagógica de forma a tentar reduzir diferenças sociais e apresentar às professoras e aos professores de FLE caminhos para compreender e discutir as diversas formas de identificação que podem ser encontradas dentre os falantes de língua francesa, minimizando o reducionismo identitário encontrado na maioria dos LDFLEs aos quais tive acesso enquanto aluna e professora de FLE.

Pesquisas sobre livro didático são desenvolvidas em vários campos dentro dos estudos linguísticos, principalmente, aplicando os pressupostos da análise multimodal, tais como Pereira (2000), Oliveira (2008), Bühler (2009), Novellino (2011) e Alves (2011), dos quais falaremos mais detalhadamente ao longo desta dissertação.

Este trabalho se justifica, ainda, no que diz respeito a sua finalidade pedagógica e social. Enquanto professora de FLE, na busca de trabalhos que discutam a necessidade de uma leitura

crítica dos manuais didáticos, poucos foram encontrados voltados especificamente para o ensino da língua francesa. Isso demonstra que, apesar de estarmos sempre preocupados em ter um material condizente com nossos interesses pedagógicos no que diz respeito à eficácia do ensino e da aprendizagem da língua-alvo, por vezes, deixamos de lado o cuidado com as práticas discursivo-ideológicas que estão presentes nos livros que utilizamos nas salas de aula de FLE.

A escolha do manual didático, em geral, é feita a partir de parâmetros estabelecidos pelo grupo de professores que se propõe a analisá-los, buscando estudos feitos sobre o assunto. No que tange ao ensino de FLE, nos preocupamos se o livro apresenta ou não material de apoio ao professor; se ele se adequa à idade, à classe social e ao perfil do aluno; se ele apresenta tecnologia complementar, como vídeos e áudios; se trabalha as questões de estrutura linguística de forma contextualizada; se propõe, a partir dos textos, tarefas que o aluno poderá realizar no mundo real; se apresenta atividades que permitam ao aluno realizar as quatro habilidades necessárias à aprendizagem daquela língua, como exercícios de compreensão e produção oral e escrita, por exemplo (BORELLA; SCHROEDER, 2013). Nesse sentido, muitas vezes por conta da dificuldade em encontrar um LD que cumpra com todas essas exigências e que ainda se alinhe a uma proposta crítica – apresentando diversidade significativa de raça, etnia, gênero, cultura – uma saída é conscientizar as/os professoras/es e levá-las/los a adotar um posicionamento crítico em relação ao material que têm em sala de aula, provocando no aprendiz o interesse em expressar seus pontos de vista em relação a forma como os temas são tratados nos LDs.

Dessa maneira, para além de ministrar aulas didaticamente eficientes, espera-se que as/os professoras/es possam, a partir da leitura desta pesquisa, reforçar a noção de que são agentes importantes no processo de ensino-aprendizagem e que devem se atentar às facetas políticas e ideológicas que cerceiam a atividade de ensinar uma variante de uma língua estrangeira advinda de um país desenvolvido em um país considerado subdesenvolvido, como é o caso do Brasil. Assim, ao se direcionar às/aos (futuras/os) professoras/as de FLE, este trabalho também se justifica na medida em que propõe conscientizá-las/los e orientá-las/los sobre o uso crítico do LDFLE contribuindo, dessa forma, para a diminuição das desigualdades sociais, evitando que elas sejam iteradas e justificadas em sala de aula.

Além desta introdução – em que discorreremos sobre as aquietações que nos levaram a realizar esta pesquisa, apresentamos nossos objetivos e justificamos este trabalho – esta dissertação se organiza em cinco Capítulos. No Capítulo I, apresentaremos e discutiremos as bases teóricas que subsidiam a análise, a saber: (i) a Linguística Sistêmico-Funcional; (ii) a

Teoria Social do Discurso; (iii) a Semiótica Social e a Multimodalidade; e (iv) os pressupostos teóricos e metodológicos da Gramática do Design Visual. No Capítulo II propomos uma discussão acerca do livro didático de francês língua estrangeira – nosso objeto de estudo – o compreendendo como um gênero discursivo multimodal. No terceiro Capítulo, apresentamos nossos percursos metodológicos, divididos em (i) Construção e sistematização do *corpus*; (ii) Categorias de análise e fases da pesquisa. O Capítulo IV, por sua vez, é dedicado às análises dos LDFLEs, dividido em três temáticas: relações amorosas, relações familiares e relações de amizade. Por fim, no Capítulo V, apresentamos a explanatória crítica da análise, em que identificamos os obstáculos e apontamos a função do problema na prática socioescolar e propomos atividades como formas de superar esses obstáculos.

CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar.

Michel Foucault

Esta pesquisa se fundamenta em um percurso interdisciplinar que busca analisar os LDFLEs a partir de seus diversos modos semióticos. Dessa forma, apresentaremos a seguir os suportes teórico-metodológicos que fundamentam a nossa análise.

Em um primeiro momento, faremos uma breve explanação sobre os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, uma vez que ela serve como base impulsionadora das demais teorias utilizadas. Em seguida, discorreremos sobre a Teoria Social do Discurso, apresentando seus pressupostos teóricos e metodológicos. Adiante, apresentaremos a Semiótica Social, a Multimodalidade e a Gramática do Design Visual, apresentando as categorias de análise semiótica que serão abordadas neste trabalho.

1.1 Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) é caracterizada como “uma teoria social porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem e também como uma teoria semiótica porque se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações” (BARBARA; MACEDO, 2009, p. 89). Partir da sociedade e da situação de uso implica, em outras palavras, considerar tanto a relação dos grupos de falantes com a linguagem quanto seus contextos de uso. Os autores, fornecendo-nos instrumentos de descrições que são caros para a análise de textos, focam em compreender por que, para que, onde e como ocorre o funcionamento da comunicação entre as pessoas, se caracterizando, ao mesmo tempo, como uma teoria semiótica ao considerar as diversas semioses da linguagem.

De acordo com Fuzer e Cabral (2010), a LSF parte do funcionalismo britânico e tem se desenvolvido desde a década de 1960, com a colaboração de autores como Malinowski, J. R. Firth e C. Mathiessen, com quem Halliday publica a terceira edição de *An Introduction to Functional Grammar*, em 2004.

Segundo Silva (2011, p. 7), a LSF “concebe a língua como um instrumento de comunicação que não pode ser considerado um objeto autônomo”, isso porque considera que a linguagem é constantemente modificada através das múltiplas situações comunicativas que

influenciam o seu sistema. Dessa forma, trata-se de um estudo que se debruça mais sobre o significado do que sobre a forma, elegendo a unidade semântica como seu ponto de partida e não mais a oração, como propõem teorias da linguística tradicional, elencando assim dois termos importantes para a sua teoria: o texto e a unidade semântica, visto que consideram que a interação entre pessoas – ou de um indivíduo consigo mesmo – em uma sociedade, dentro de um dado contexto, tem um significado. O texto, por sua vez, é considerado por Halliday e Matthiessen (2004) em todos os seus modos semióticos, podendo ser, por exemplo, um gesto, uma palavra ou um discurso.

O termo sistêmico, por sua vez, como aponta Gouveia (2009), está ligado ao fato de os autores caracterizarem a língua como um sistema de escolhas, considerando que as escolhas linguísticas não são aleatórias, e sim, perpassadas por crenças, valores políticos, sociais e culturais. Dessa maneira, a LSF “visa estabelecer relações entre as escolhas semanticamente relevantes realizadas na língua, tentando obter resposta do porquê um falante escolher determinados léxicos dentre os tantos disponíveis” (SILVA, 2011, p. 8). Nesse sentido, é chamada de Sistêmico, ao considerar seu viés organizacional, e de Funcional, ao dar ampla visibilidade à relação do uso das pessoas falantes com a linguagem.

A LSF não negligencia a forma da linguagem. Pelo contrário, o estudo da estrutura da comunicação é caro ao modelo hallidayano, pois é por meio dele que se pode compreender o significado das mensagens que são produzidas na linguagem, já que, para Halliday, o significado é o determinante da forma. Assim, a LSF propõe uma divisão da linguagem em três metafunções que resumem os três tipos de significados e podem ser gerados em decorrência da comunicação inserida em um contexto social, quais sejam: o significado experiencial, o interpessoal e o textual.

O significado experiencial está relacionado à metafunção ideacional e diz respeito à “ação social, o assunto sobre o que se fala, a natureza da ação” (GOUVEIA, 2009, p. 28). Esse significado, por sua vez, é realizado por escolhas que são feitas no sistema de transitividade, onde “os processos verbais, assim como os participantes e as circunstâncias do evento comunicativo, veiculam a experiência de mundo do falante” (BARBARA; MACEDO, 2009, p. 91). Como afirma Silva (2009, p. 11), o sistema de transitividade “representa ações, atividades e estados, em termos gerais, prescreve 'quem fez o quê; a quem; em que circunstâncias' o falante representa os fatos e a organização do mundo exterior e do seu mundo interior”, envolvendo assim os participantes, os processos e as circunstâncias.

O significado interpessoal está associado à metafunção interpessoal. Halliday leva em consideração “a estrutura de papéis, as pessoas e suas relações na situação de comunicação”

(GOUVEIA, 2009, p. 28). Esse significado é realizado por escolhas feitas no sistema de modo e de modalidade, onde o primeiro “determina os papéis que os participantes de uma interação representam e atribuem ao seu interlocutor” e o segundo “indica a posição do falante a respeito de sua mensagem e de sua relação com seu interlocutor” (BARBARA; MACEDO, 2009, p. 91).

Por fim, o significado textual está relacionado à metafunção textual que se debruça sobre “a organização simbólica do canal (fala ou escrita) e do modo retórico da linguagem” (GOUVEIA, 2009, p. 28). Sendo, esse significado, realizado “por decisões que o falante toma com relação à distribuição da informação; que componentes de sua mensagem escolhe para ser tema/rema e dado/novo” (BARBARA; MACEDO, 2009, p. 91), como resume o Quadro 1:

Quadro 1 – Descrição das metafunções de Halliday

Metafunção	Significado	Descrição
Ideacional	Experencial	Usa-se a linguagem para codificar a nossa experiência no mundo, através de imagens da realidade, sejam elas físicas ou mentais.
Interpessoal	Interpessoal	Possui diversas categorias que possuem significados de relações sociais e identidades. Usa-se a linguagem para codificar as interações e relações sociais.
Textual	Textual	Como a linguagem tem uma função textual, a usamos para organizar os nossos significados ideacionais e interpessoais num todo linear e coerente. A partir das categorias da metafunção textual, podemos codificar significados de desenvolvimento textual e organização retórica.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com Butt *et al.* (2000, p. 39) e Gouveia (2009).

Essa breve explanação a respeito dos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional nos ajudará a observar a grande influência da teoria hallidayana para o desenvolvimento da Teoria Social do Discurso, desenvolvida por Norman Fairclough (2001) e Gramática do *Design Visual*, proposta por Kress e van Leeuwen (2006), visto que os autores operacionalizam as três metafunções da LSF para criar um aporte teórico metodológico para a análise de textos multimodais. Sendo assim, apresentaremos, a seguir, os pressupostos da Teoria Social do Discurso.

1.2 Teoria Social do Discurso

Temos aqui o objetivo de apresentar os pressupostos da Teoria Social do Discurso (2001) que se constrói no entrecruzamento de três níveis: o linguístico, o discursivo e o ideológico cultural. Constitui-se, portanto, como um campo transdisciplinar, já que relaciona os elementos linguísticos e discursivos com conceitos advindos das teorias sociais, como a ideologia e o poder. Assim, a teoria proposta por Fairclough (2001) discute criticamente questões

relacionadas às desigualdades sociais e culturais, bem como as relações de poder e saber que se produzem na sociedade, apresentando um suporte teórico-metodológico caro a esta pesquisa.

A teoria faircloughiana apresenta algumas concepções de discurso, desenvolvidas ao longo de décadas. O autor apresenta, inicialmente, um modelo que dá atenção sobretudo à análise discursiva (FAIRCLOUGH, 2001) e chega a um momento teórico-metodológico dando centralidade às práticas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003). De acordo com Magalhães (2001), a Análise de Discurso Crítica surge como um desejo de um grupo específico de linguistas de criar um método de analisar a linguagem aliado não só a outras teorias linguísticas, mas também a teorias sociológicas e políticas, já que, de acordo com esse grupo, essa seria a única forma de lidar com esse objeto tão dinâmico que é a linguagem. Ainda sob a perspectiva da autora, o objetivo principal desta abordagem discursiva seria o de mostrar como as práticas linguístico-discursivas estão ligadas com as estruturas sociopolíticas de poder e dominação. É preciso, portanto, situar o momento faircloughiano no qual o presente trabalho se insere, levando em consideração a centralidade do nosso objeto de estudo: o discurso.

1.2.1 O discurso

Em 1992, em seu livro *Discurso e Mudança Social*⁵, Fairclough propõe uma concepção de discurso enquanto prática social, ou seja, considera a linguagem como uso social. Para Magalhães (2001), o discurso não só representa o mundo semioticamente, mas age potencialmente neste mundo ancorado numa perspectiva dialética e materialista do discurso. Dessa forma, Fairclough (2001) aponta na relação dialética entre discurso e sociedade, uma vez que o discurso pode ser tanto um meio de ação quanto de representação do mundo e das pessoas, que constrange e é constrangido por estruturas de cunho social. Sendo assim, ao afirmar que “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis [...]” e que ele “é socialmente constitutivo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), o autor nos permite fazer uma análise discursiva pautada nas possíveis mudanças sociais. Alinhado ao autor, Magalhães (2001) também entende o discurso como constituinte do social, como um modo de ação pelo qual as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros, embora também deva ser visto como uma forma de representação, pois, através deles, valores e identidades são representados de forma particular.

⁵ Utilizamos aqui a versão traduzida, publicada em 2001.

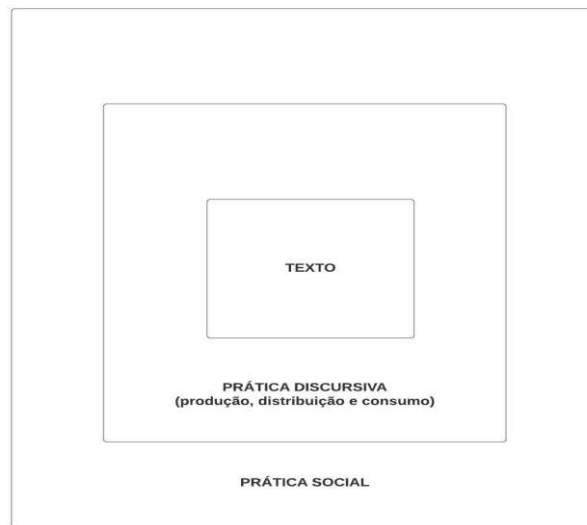
Santos (2013), ao discutir sobre o caráter dialético do discurso, afirma que estrutura e prática social se relacionam de forma que a primeira se torna condição e efeito da segunda, assim como o discurso constitui a estrutura social ao mesmo tempo em que é moldado e restringido por ela. Em Fairclough (2001, p. 91), “o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social [...] que o moldam e o restringem” e são possíveis três aspectos constitutivos do discurso, sendo eles a sua contribuição: (i) na construção das identidades sociais e das posições de pessoa; (ii) na construção das relações sociais entre as pessoas; e, por fim, (iii) para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças. Esses três aspectos podem ser, de acordo com o autor, relacionados com as três funções da linguagem reunidas por Halliday (1985), sendo elas, respectivamente, função identitária, função relacional e função ideacional.

Amparando-se numa proposta textual-discursiva, Fairclough (2001) propõe o modelo tridimensional do discurso, oferecendo-nos um suporte teórico, prático e metodológico para análise do discurso, através de uma perspectiva descritiva e interpretativa, o que, para Santos (2013), nos permite constituir o material empírico para a análise. Vale mencionar ainda que seu projeto, como pontua Gomes (2003, p. 11) “é antes um programa de ação, com enfoque direto nas práticas sociais e discursivas do que um mero quadro de teorias”.

A concepção tridimensional do discurso é uma tentativa do autor de reunir três dimensões indispensáveis para a análise de discursos: a análise textual, a análise da prática discursiva e a análise da prática social. Trata-se de uma divisão didática, uma vez que as dimensões se relacionam, a todo tempo, umas com as outras, devido à relação dialética entre discurso e sociedade mencionada anteriormente.

A Figura 1 apresenta o modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001), sobre o qual discorreremos a seguir. O autor compreende o discurso como texto, como prática discursiva e como prática social, ou seja, “qualquer sequência discursiva no contexto institucional, é considerado como um exemplo de texto, de prática discursiva e de prática social” (MAGALHÃES, 1996, p. 45). Fairclough (2001) afirma que nunca se fala sobre um texto sem fazer referência à produção e à interpretação textual.

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001, p. 101).

Assim, pela perspectiva do **discurso como texto**, qualquer tipo de aspecto textual, de acordo com o autor, é potencialmente significativo na análise de discurso. Ou seja, o discurso como texto está diretamente ligado aos aspectos formais, embora o autor considere que ao “analisar textos sempre se examinam simultaneamente questões de forma e questões de significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 102).

Para o autor, a análise textual propriamente dita, pode ser organizada em quatro itens, sendo eles: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. O vocabulário trata das palavras individuais, enquanto a gramática, das palavras combinadas em orações e frases; a coesão, da ligação entre as orações e as frases; e a estrutura textual, das propriedades organizacionais de larga escala no texto. O vocabulário, a gramática e a coesão nos interessam por permitir que analisemos o significado das palavras para além do sentido dicionarizado, isso porque formas diferentes de representar objetos nos podem levar a diferentes posições sociais e as escolhas feitas pelo autor de um texto, segundo Fairclough (2001), são sempre motivadas e situadas socialmente, investidas, portanto, de significados ideológicos e políticos.

As escolhas léxico-gramaticais a serem analisadas nos livros didáticos nos levará a compreender como o *campo* (HALLIDAY; HASAN, 1989) é representado por meio dos tópicos neles abordados, assim como fez Tílio (2010) ao analisar 12 livros didáticos de inglês de seis séries didáticas, a partir da Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) e da sóciosemiótica de linguagem (HALLIDAY; HASAN, 1989). Tílio (2010), considerando as características particulares do LD de inglês e sua inserção no momento sóciohistórico da pós modernidade, investigou como seus discursos podem atuar sobre seu interlocutor – os alunos

que os consomem os livros – levando-os a construir determinadas identidades. Para o autor,

A visão de mundo de um livro didático pode influenciar diretamente a construção de identidades dos alunos que utilizam o material. É por meio do mundo retratado pelo livro que o aluno se reconhece, ou não, como parte integrante desse mundo e se vê capaz de agir, ou não, nele e sobre ele. As escolhas léxico-gramaticais presentes nos livros didáticos de inglês nos levam a constatar qual o mundo neles criado, ou seja, como o campo (Halliday & Hasan, 1989) é representado por meio das escolhas dos tópicos abordados nos livros (...). (TÍLIO, 2010, p. 175).

Assim como Tílio (2010), também propomos uma análise das escolhas léxico-gramaticais dos autores e da coesão dos textos – isto é, dos elementos que conectam as frases – não apenas para investigar a construção de identidades dos alunos a partir do consumo dos LDs, mas também para elencar os modos de identificação presentes no discurso dos livros didáticos que analisaremos nesta pesquisa. Vale mencionar que as categorias acima não são dicotômicas, trata-se de um todo contínuo que deve ser analisado em conjunto, levando em consideração a necessidade de uma divisão didática de análise. Os modos de identificação a serem analisados nos livros devem, assim, levar em consideração a representação do mundo e os contextos culturais (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Existem três principais tipos de significação para Fairclough (2003): a ação, a representação e a identificação. A primeira está ligada aos gêneros; a segunda, aos discursos e a terceira, aos estilos, e nos interessa, para os objetivos desta pesquisa, compreender as formas de identificação de francófalantes nos LDFLEs. Esses três tipos de significação se alinham, novamente, à Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985) que compreende a língua enquanto um recurso de produção de significados, onde algumas combinações são mais possíveis que outras. É, portanto, dentro dessas possibilidades que um indivíduo realiza as suas escolhas e assim elabora um texto.

De acordo com Fairclough (2003), os estilos moldam as formas de ser no mundo, isto é, como nos identificamos e geramos identidades a partir do nosso comprometimento através das formas linguísticas de modalização, atribuindo assim valores para os textos bem como metaforizando-os. O autor categoriza esses processos como significado identificacional, ligando-o ao conceito de estilo, como afirmam Resende e Ramalho (2016, p. 76) ao dizer que “o aspecto discursivo das identidades” está relacionado “à identificação de atores sociais em textos”.

Dessa forma, a identificação está ligada à forma como as pessoas falam, escrevem ou se expressam a partir das diversas formas de corporeidade, sendo, portanto, ligada às formas de identificação, processo que mostra como as pessoas se identificam e identificam outros nas

práticas sociais em que estão inseridos. Para Fairclough (2003), identidades construídas dentro dos textos não podem ser interpretadas apenas como identidade social porque são ativamente construídas pelas pessoas, já que “pessoas não são somente pré-posicionadas na forma pela qual participam nos eventos sociais e nos textos, elas também são agentes sociais que fazem coisas, criam coisas, mudam coisas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 160, tradução nossa).

Porém, ao pensarmos nos LDFLEs, nos alinhamos às ideias de Fairclough (2003) no que diz respeito ao fato de que pessoas não são totalmente livres nesse processo de identificação, pois estão inseridos em práticas sociais e ordens de discursos que podem, parcialmente, constrangê-los. O autor argumenta, ainda, que esse processo se dá por meio do estilo que é realizado linguisticamente de diversos modos, desde a escolha do vocabulário, passando pelo uso de metáfora e das modalidades inseridas em um texto.

Entretanto, esses estilos não são apenas aspectos discursivos, para Fairclough (2003), a linguagem corporal ocupa um lugar importante no processo de identificação, quando menciona que há uma natureza dialética da relação entre o mundo discursivo e o não-discursivo e que “este internaliza aquele” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 162, tradução nossa).

O discurso é também **prática discursiva** uma vez que “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 106). Fairclough (2001) aponta que a Teoria Social do Discurso não se trata apenas de aplicar o que Foucault trouxe como contribuição para esse estudo, e sim de colocar a sua perspectiva para funcionar dentro da Análise Discursiva Textualmente Orientada (ADTO), tentando operacionalizar suas percepções – como as relações de poder, a construção discursiva de pessoas sociais e do conhecimento e o funcionamento do discurso e mudança social – em métodos reais de análise. Citamos Foucault porque Fairclough (2001) se debruça sobre sua teoria e considera que o filósofo francês traz contribuições importantes para as abordagens linguísticas sobre discurso e poder, sobre a construção discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento e sobre o funcionamento do discurso na mudança social.

Foucault, enquanto filósofo e teórico social, considera que são os discursos que produzem as coisas e as verdades de um momento histórico, ou seja, as coisas não existem antes das palavras. Assim, seu foco é sobre as condições de possibilidades do discurso, as regras de formação que definem possíveis objetos, as modalidades enunciativas, os sujeitos, os conceitos e as estratégias de um tipo particular de discurso. Fairclough, enquanto linguista, operacionaliza as percepções do filósofo, tendo como foco a análise de textos de linguagem falada ou escrita, se interessando por qualquer tipo de discurso.

Tomando como referência os trabalhos arqueológicos de Foucault, Fairclough (2001)

incorpora duas de suas contribuições teóricas para a construção de um modelo analítico: a visão constitutiva do discurso e a interdependência das práticas discursivas de uma sociedade e/ou instituições. Para Foucault, “prática discursiva é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em dada época e para determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2009, p.133).

Dessa forma, Fairclough (2001) compreende que o discurso é também prática discursiva – já que os textos sempre recorrem a outros textos e os transformam, sejam eles contemporâneos ou anteriores – e que qualquer tipo de prática discursiva é gerado a partir de outras práticas discursivas. Para a análise da prática discursiva, investiga-se como os participantes produzem e interpretam os discursos utilizando-se da análise microssociológica e também se analisa os aspectos dos contextos, por meio de uma análise macrossociológica. O autor entende que

os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos num sentido duplo. Primeiro, pelos recursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais efetivamente interiorizadas, normas e convenções, como também ordens de discursos e convenções para a produção, a distribuição e o consumo de textos do tipo já referido e que foram constituídos mediante a prática e a luta social passada. Segundo, pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorrem e como [...] a eles se recorre. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109).

Assim, para o autor, a tentativa de exploração dessas restrições é um aspecto fundamental do quadro tridimensional. Especialmente a segunda restrição: “fazer conexões explanatórias entre a natureza dos processos discursivos em instâncias particulares e a natureza das práticas sociais de que fazem parte” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109). Isso porque, considerando o foco do autor na mudança discursiva e social, entender a que se recorre e como se recorre a determinados aspectos dos recursos é o mais importante na análise discursiva.

Assim como o autor apresenta o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual como aspectos a serem observados na análise textual, sete aspectos são considerados como categorias de análise para a prática discursiva, sendo eles: a produção, a distribuição, o consumo, o contexto, a força, a coerência e intertextualidade. Os textos são produzidos e consumidos diferentemente em contextos sociais diversos, a força, por sua vez, se relaciona com o contexto, uma vez que este último é “um fator importante na redução da ambivalência da força” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 111). Entretanto, interessa-nos mais, para os objetivos de nossa pesquisa, assim como para o autor, entender algumas dessas dimensões, como a produção, a distribuição, o consumo e a intertextualidade.

Santos (2013) acrescenta que a produção de textos se dá de forma particular em contextos sociais específicos. No que se refere à produção, esse processo pode ser individual ou coletivo. No caso de textos de autoria coletiva, como todos os LDFLEs sobre os quais nos debruçaremos neste trabalho, por vezes, a produção se faz passar como se houvesse um único autor, o que pode revelar implicações ideológicas e hegemônicas. Nos cabe então a questão: o LDFLE teria como voz única a da editora? Das instituições que regem o ensino e a aprendizagem de FLE? Ou de ambas?

Para este trabalho, importa saber o meio social em que os LDFLEs a serem analisados foram produzidos e circulam. Sabemos que existe um comprometimento dos autores com a editora, e que, na maioria das vezes, essa última regula o que é escrito pelos autores a fim de publicar apenas o que é de seu interesse, o que inclui vários modelos econômicos e ideológicos. Sob a perspectiva bakhtiniana, a voz dos autores fica comprometida pela voz da editora que, por sua vez, está comprometida com a venda. Talvez não somente com a venda, pois, de acordo com Tílio (2010), nenhuma editora está interessada em publicar algo que não venda e, portanto, o fator comercial é um dos mais importantes para a editora, o que perpassa diversas questões ideológicas que emplastificam os livros, evitando assuntos polêmicos, padronizando as pessoas e amenizando conflitos sociais.

Como, para Fairclough (2001), a prática discursiva está atrelada à produção, à distribuição e ao consumo, os textos também são consumidos de formas particulares, podendo ser tanto individual quanto coletiva. Santos (2013) afirma que “os textos são processados pelas instituições conforme suas rotinas específicas; o que resulta em transformações textuais bem como em textos que realizam uma ação social” (SANTOS, 2013, p. 85). Sobre as rotinas específicas, Santos (2013) as compreende em relação ao trabalho interpretativo e aos modos de interpretação disponíveis de um dado gênero discursivo. Assim, podemos encontrar nos LDFLEs relações entre rotinas específicas e o processamento de textos na transformação de um texto em outro, como uma árvore genealógica que é apresentada não para compreendermos as origens e relações familiares de uma pessoa específica, mas para compreendermos, talvez, o vocabulário necessário para tratarmos do assunto *família*.

Segundo Fairclough (2001), por meio da intertextualidade, isto é, da relação de um texto com outros textos, é possível observar as mudanças possíveis no discurso, o que pode reestruturar as ordens do discurso e, através dessa historicidade do texto, nos é possibilitado compreender as mudanças sociais. Em suas palavras, a historicidade e as possíveis mudanças sociais se apresentam dessa forma porque

além de incorporar ou, por outro lado, responder a outros textos, a intertextualidade do texto pode ser considerada como incorporando as relações potencialmente complexas que tem com as convenções [...] que estão estruturadas juntas e constituem uma ordem de discurso. (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 136).

Por fim, ao entender o **discurso como prática social**, Fairclough (2001) articula o conceito de discurso aos conceitos de ideologia e hegemonia, sendo ambas as categorias relevantes para a análise que proporemos nesta pesquisa.

O primeiro conceito é discutido, inicialmente, a partir dos estudos realizados por Althusser, embora Fairclough (2001) questione o conceito de sujeito proposto pelo autor e afirme que ao mesmo tempo em que o debate sobre a ideologia e o discurso tem sido fortemente influenciado pela posição de Althusser, sua teoria também prejudica esse debate por ter limitações amplamente reconhecidas. O filósofo francês compreende a ideologia “enquanto uma prática, na qual por meio das interpelações, constituem pessoas em uma relação imaginária com as suas condições reais de existência” (CHAGAS, 2012, p. 6), quando afirma que “o homem sempre tem vivido sobre relações sociais ideológicas” e que os “indivíduos são desde sempre, pessoas, quer dizer, pessoas-já-sujeitados por uma ideologia” (ALTHUSSER; NAVARRO, 1988).

A ideologia é fundamental em termos de constituição da pessoa, visto que “é pela representação da relação imaginária com suas condições de existência que o sujeito se institui” (ALTHUSSER, 1992, p. 85). Em outras palavras, a ideologia é, para o autor, “uma estrutura básica da condição sócio histórica, de modo que, perpassando o tempo, ela funciona inconscientemente e se impõe ao ser humano” (CHAGAS, 2012, p. 8), dominando sujeitos sem que eles tenham consciência disso, sendo, pela ideologia, assujeitados.

Posteriormente Fairclough operacionaliza o discurso com o conceito de ideologia tal como desenvolvido por Thompson (1984, 1990). O autor inglês se dedicou a discutir o conceito de ideologia à luz do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa porque “defende que a cultura moderna encontra centralidade nos meios de comunicação, sendo esses vitais para o controle de poder na sociedade” (OLIVEIRA; DA SILVA, 2013, p. 220). Thompson defende uma perspectiva crítica de ideologia e afirma que “o uso de ideias, estratégias, formas simbólicas que [...] servem para estabelecer [...] sistematicamente desigualdades sociais, entendidas como relações de poder ou de dominação” (OLIVEIRA; DA SILVA, 2013, p. 220). Entretanto, o autor afirma que essas formas simbólicas não são ideológicas por si mesmas, elas dependem do contexto social e do momento histórico em que estão inseridas. Fairclough (2001), portanto, se alinha ao pensamento de Thompson (1984, 1990) quando entende que as ideologias “são significações/construções da realidade [...] que são construídas em várias

dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Portanto, diferentes discursos sobre um mesmo objeto são manifestações de diferentes ideologias e, através da análise da ideologia, podemos compreender como certos grupos exercem poderes sobre outros. Por isso, a noção de ideologias naturalizadas que atingem o “status de ‘senso comum’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117) não deve ser muito enfatizada na análise do discurso se estamos focados na transformação e na luta ideológica.

Para Fairclough (2001), a ideologia é tanto uma propriedade de estruturas como uma propriedade de eventos sociais, o que apenas reforça a noção mencionada no início deste subcapítulo que vê a relação dialética do discurso, já que os textos podem não só reproduzir ideologias, mas também transformá-las, ao mesmo tempo que são afetados pelos aspectos situados socialmente. Assim, o pesquisador demonstra que a relação entre as pessoas e as ideologias também é dialética, visto que eles podem ser subjugados a elas, iterando-as, mas também podem reestruturá-las, sendo assim, um dispositivo da luta hegemônica que provoca uma mudança social. É por isso que o autor defende

uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de suas próprias práticas e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120).

Tal educação linguística permite desvelar também o poder e a dominação existente entre as classes assim como a luta hegemônica. A hegemonia, é compreendida por Fairclough (2001) a partir da discussão apresentada em *Concepção Dialética da História*, de Gramsci (1971) e a partir das reflexões de Laclau e Mouffe (1985). Segundo Alves (2010), o conceito de hegemonia tem suas origens na social-democracia russa e em Lênin para descrever as limitações da burguesia, mas “é Gramsci que apresenta uma noção de hegemonia mais elaborada e adequada para pensar as relações sociais” (ALVES, 2010, p. 71). Fairclough (2001) traz o conceito gramsciano de hegemonia para seu modelo porque ele converge com sua proposta dialética de pensar as práticas sociais como contraditórias e em permanente transformação. A partir disso, Laclau e Mouffe (1985) expandem a noção de Gramsci e discutem sobre como se desenvolvem, no capitalismo tardio, as disputas hegemônicas. Assim os dois autores apontam os limites da noção gramsciana do conceito de hegemonia – em que Gramsci considera que a hegemonia remete a unidade de todo bloco histórico – e formulam um novo conceito, em que desconsideram essa unidade já que veem o antagonismo como constitutivo do social, tendo, portanto, as duas teorias, ambas operacionalizadas por Fairclough

(1992), semelhanças e diferenças.

Tanto a teoria gramsciana quanto a de Laclau e Mouffe se atentam ao momento da articulação política em que estão inseridos e pensam nas relações sociais pelo viés das disputas hegemônicas. As duas abordagens compreendem também que a hegemonia não é exercida sobre toda a sociedade e relacionam a hegemonia com a ideologia, que assume um papel central nas duas perspectivas e é concebida como constitutiva do social. A hegemonia, de acordo com Fairclough (2001), acontece por estratégias embutidas nos discursos, através das alianças hegemônicas incorporadas nos grupos. A hegemonia e a luta hegemônica também se relacionam diretamente com o caráter dialético do discurso, uma vez que, quando há hegemonia, podemos perceber o caráter constituído do discurso e, quando há luta hegemônica, é possível notar seu caráter constitutivo.

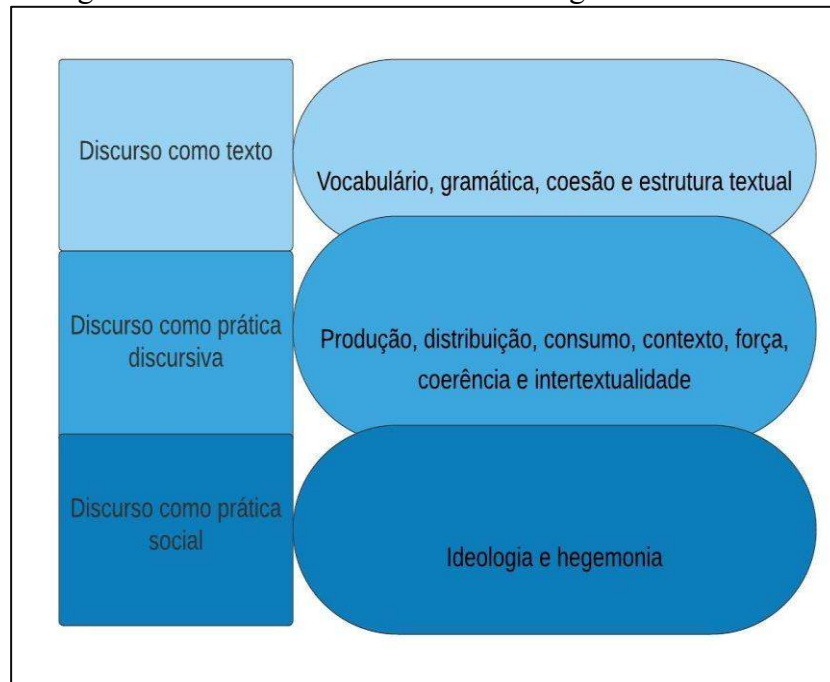
Dessa forma, uma das tarefas da teoria faircloughiana é, por meio de um quadro analítico, estabelecer uma relação entre os recursos linguísticos utilizados pelos autores de textos, podendo eles ser grupos sociais ou pessoas, e as ideologias e hegemonias de um discurso. Dessa forma, nos é permitido desvelar o que é tido como senso comum, desvelar discursos hegemônicos e compreender as relações de poder existentes nas práticas sociais que são naturalizadas, escondendo formas de dominação.

Pereira (2000), que se dedicou a analisar textos de um LD de Inglês com o objetivo de verificar a ocorrência explícita e/ou implícita de ideologias eurocêntricas desse manual didático, afirma, com base em Fairclough (2001), que as práticas discursivas podem conter em si mesmas o poder e, ao mesmo tempo, a resistência a ele. Isso implica em dizer que os discursos produzidos nos LDFLEs podem não apenas conter o poder, mas tornar-se eles mesmos o poder, a partir da luta hegemônica realizada por meio do controle da produção do discurso.

Assim, tomando como base as considerações de Fairclough (2001) sobre hegemonia e poder, podemos nos colocar alguns questionamentos que, ao mesmo tempo, servem como hipóteses deste trabalho: os LDs de língua estrangeira continuam reforçando o eurocentrismo e as ideologias que o perpassam a partir do seu discurso? Que interesses existem para que esse problema não seja resolvido? Por meio da leitura dos trabalhos de Fairclough, compreendemos que uma característica de sua teoria é identificar possibilidades de mudança social, então, não basta apenas termos consciência de um problema, precisamos lutar para realizar essas transformações, identificando, por meio das ferramentas analíticas, potenciais de mudança, através de suas lacunas e de suas contradições. Sua teoria nos faz pensar também que nós não podemos refletir criticamente apenas sobre o discurso alheio, mas também sobre nossa própria prática, reconhecendo quais são nossas limitações, já que estamos em um contexto acadêmico

e, portanto, regulados a certas ordens do discurso, que produzem verdades e legitimam ou marginalizam um certo campo de enunciados. Assim, precisamos ser suficientemente críticos para não permitir que essas ordens do discurso sejam uma barreira para as outras práticas sociais, sobretudo em sala de aula, enquanto professora de FLE.

Figura 2 – Dimensões do discurso e categorias de análise



Fonte: elaborado pela autora com base em Fairclough (2001).

A Figura 2 sintetiza as três dimensões indispensáveis para a análise de discursos e suas categorias de análise (FAIRCLOUGH, 2001) apresentadas aqui e, em seguida, discorreremos sobre a Semiótica Social e a Multimodalidade.

1.3 Semiótica Social e Multimodalidade

De acordo com Silva (2015), três são as escolas que marcaram o desenvolvimento da Semiótica Social: a Escola de Praga, em 1930, a Escola de Paris, em 1960, e a Semiótica Social, influenciada pelo Círculo Semiótico de Sidney, na Austrália, que teve como base os estudos hallidayanos que compreendem a linguagem “como semiótica social, isto é, como um recurso com o qual se constrói significados orientados para desempenhar funções em contextos sociais” (PINHEIRO, 2007, p. 28). A terceira escola trouxe a noção de que o processo de significação é parte da construção social enquanto o “signo é o elemento principal da Semiótica Social, visto como um construto ideológico, portanto, sócio-histórico” (PINHEIRO, 2007, p. 28). O trabalho

desenvolvido por Hodge e Kress (1988) foi muito relevante para a Semiótica Social na medida em que os autores abriram espaço para outras pesquisas como a de Kress e van Leeuwen (1996) ao repensar a Semiótica Clássica. Os autores definiram a semiótica como

o estudo geral da semiose, isto é, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação (...). A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos (...). Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana. (HODGE; KRESS, 1988, p. 261).

Diferentemente da Semiótica Clássica, a Social está atrelada aos processos ideológicos e de poder e se dedicam a fazer análises críticas, políticas, levando em conta o momento sócio histórico em que a análise está inserida. A Semiótica Social também aponta três princípios fundamentais em sua teoria: a noção de escolha, a noção de contexto e a noção de funções semióticas. Princípios esses que também fazem parte do arcabouço dos estudos da Multimodalidade que, de acordo com Natividade e Pimenta (2009), em um determinado contexto social, se debruça sobre os usos e as práticas dos recursos semióticos que estão envolvidos na significação. O que, para Carvalho (2012, p. 24), pode ser entendido como um estudo que visa investigar os “modos de representação em função dos quais um determinado texto é produzido e realizado” e “o potencial de origem histórica e cultural utilizado para produzir o significado de qualquer modo semiótico”.

Para Almeida (2008) e Oliveira (2006), imagens são textos potencialmente impregnados de sentido e, por isso, precisam ser interpretadas, problematizadas e ensinadas. Dessa forma – e a partir do seu caráter crítico –, a Semiótica Social nos possibilita interpretar e refletir criticamente sobre os textos multimodais, isto é, que possuem mais de um modo semiótico e que, para Kress e van Leeuwen (2001), vão se modificando a cada dia, devido às múltiplas necessidades das pessoas. Tudo isso, portanto, faz com que seja ainda mais urgente e necessária a compreensão desses textos.

De acordo com Gonçalves (2014), as análises orientadas tanto pela Semiótica Social quanto pela Multimodalidade tem como base o interesse em promover reflexões críticas, políticas, históricas e culturais, sendo importante levar em consideração o(s) produtor(es) do texto, as escolhas feitas dentro dele, o contexto sócio histórico e as marcas de poder e ideologia que o texto itera, desconstrói ou modifica. Para tanto, é necessário observar os recursos semióticos de um discurso, descrevendo não só o que é representado em suas imagens – e demais semioses – como também o que as pessoas fazem com esses modos semióticos, sendo possível ainda descrever as diferentes formas possíveis de interpretação. O que importa aqui é

compreender os significados socialmente construídos por essas semioses, uma vez que os atores sociais são considerados como ativos e política e ideologicamente posicionados.

A Multimodalidade se relaciona ainda com a proposta de prática social de Fairclough na medida em que considera que os modos semióticos são situados social e culturalmente, uma vez que cada momento histórico e cada sociedade possibilita e promove o surgimento de novas semioses. Sendo assim, nos dias de hoje, como tudo está em constante mudança e a comunicação tem se dado de forma cada vez mais imediata, Kress (2010) defende a necessidade de se estudar não só os diversos significados na comunicação semiótica social, mas também de uma investigação sobre as questões de poder que perpassam os discursos, visto que elas estão presentes em todos os campos da sociedade, como no ensino, na mídia, na igreja, na família e nos campos do conhecimento.

Diante dessa necessidade de se analisar discursos multimodais e de desenvolver um letramento crítico na sociedade, Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram um modelo teórico metodológico que possibilita investigar os significados dos recursos semióticos utilizados na sociedade. Os autores consideram que ser uma pessoa letrada implica em um letramento também de viés visual, para que os indivíduos não só sejam capazes de elaborar textos multimodais coerentes com seus objetivos, como também de interpretá-los, já que a composição de uma imagem e a escolha dos modos semióticos não são feitos de modo arbitrário. Acreditando nesses pressupostos, os autores elaboraram a Gramática do *Design Visual*, da qual falaremos a seguir, de forma sintética, se comparado ao extenso trabalho realizado por Kress e van Leeuwen (2006), mas com atendendo aos objetivos desta pesquisa.

1.4 Gramática do Design Visual

Neste momento, inicialmente, apresentaremos os pressupostos e as categorias da Gramática do *Design Visual*. Em seguida, apresentaremos alguns trabalhos que se dedicaram à análise multimodal em livros didáticos (LD), tangenciando as teorias aqui apresentadas e caras à análise desta pesquisa.

1.4.1 Pressupostos e categorias da GDV

Gunther Kress e Theo van Leeuwen desenvolveram uma metodologia para a análise de imagens intitulada Gramática do *Design Visual* (doravante GDV), que teve sua primeira edição publicada em 1996. Baseada nos princípios e categorias da Gramática Sistêmico-Funcional

(GSF), proposta por Halliday (1985), a GDV apresenta um aporte teórico-prático que evidencia os elementos constitutivos das imagens, bem como sua propriedade em constituir sentidos. Ela dialoga com Halliday (1985) e Halliday e Matthiessen (2004) na medida em que situa e integra a linguagem em uma perspectiva social, cultural e humana, que ultrapassa a função prescritiva da gramática normativa. Ao fazer tal articulação, os autores concordam que uma

Gramática vai além de regras formais de correção. Ela é um meio de representar padrões da experiência. Ela possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles. (HALLIDAY, 1985, p.101).

Kress e van Leeuwen (2006) mencionam a necessidade de se descrever a maneira como os elementos composicionais da imagem combinam o seu todo significativo e, assim, a GDV se consolida com o avanço das novas tecnologias e com todos os fenômenos da globalização ligados ao campo imagético, se ocupando, portanto, de textos-objeto que incluem obras de arte, mapas, cartazes, *sites*, fotos. Recapitulando, brevemente, o que foi apresentado na parte desta dissertação dedicada à GSF, Halliday (1985) postula que quando fazemos o uso da linguagem: (a) nós criamos representações no mundo (metafunção ideacional); (b) estabelecemos relações entre os participantes (metafunção interpessoal); e (c) organizamos textos (metafunção textual). Assim, Kress e van Leeuwen operacionalizam essas metafunções em: (a) representacional, para a ideacional; (b) metafunção interacional ou interativa, para a interpessoal; e (c) composicional, para a textual, como resume o Quadro 2, sobre o qual discorreremos a seguir.

Quadro 2 – Correspondência das metafunções em LSF e GDV

Metafunções da LSF (Halliday, 1995)	Metafunções da GDV (Kress e van Leeuwen, 2006)
Ideacional	Representacional
Interpessoal	Interativa
Textual	Composicional

Fonte: Gonçalves (2014).

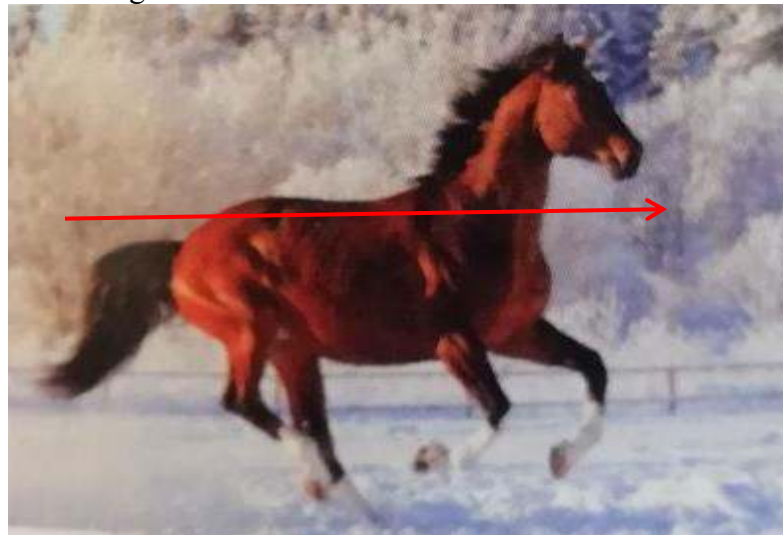
A **metafunção representacional** se debruça sobre as representações dos participantes: as coisas, os seres ou os lugares em interação e envolvidos em um processo de ação. Assim, surgem dois padrões no que tange o discurso visual: as **narrativas**, que se inserem na experiência material do mundo, ou seja, do *fazer acontecer*; e as **conceituais**, onde não há relações vetoriais (ou ações) e os participantes apenas são ou significam algo de forma atributiva, se inserindo na experiência relacional do mundo, do *ser e existir*. Os **processos narrativos**, segundo Kress e van Leeuwen (2006), são subdivididos nos processos **acional**,

reacional, verbal/mental, de conversão e simbolismo geométrico.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), assim como temos os verbos na linguagem verbal, que indicam uma ação, temos os vetores na linguagem imagética, que podem indicar tanto uma ação quanto uma interação entre Participantes. Os vetores podem ainda servir para direcionar o olhar do leitor para um ponto determinado em uma imagem: a Meta. Há dois tipos de participantes inseridos nos processos acionais, sendo eles: o Participante Interativo – chamados de PI –, que realizam ações como falar, ouvir e ler, e o Participante Representado (PR) que é representado nas imagens como pessoas, lugares ou objetos. Dessa maneira, temos um processo narrativo quando, conectados por um vetor de ação, os participantes são representados fazendo algo sozinhos ou entre eles.

Ao apresentar apenas um participante que não interage com outro participante, esse processo narrativo é chamado de **não-transacional**, como representa a Figura 3⁶, em que o cavalo é o Ator que também funciona como vetor, correndo livremente pelo campo coberto de neve, sem que seja representado a Meta, que é para onde o cavalo corre, atribuindo à imagem um valor de liberdade, em um ambiente típico do hemisfério norte.

Figura 3 – Processo narrativo não-transacional



Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 64).

Entretanto, se houver dois ou mais participantes na ação semiótica, chamamos esse processo de **narrativo transacional**, onde o participante representado (PR) pode ser tanto o Ator – de onde parte o vetor –, quanto a Meta – para onde ele aponta, como representado na Figura 4. Na imagem, a mão da mulher direciona o vetor rumo ao manequim, sendo a sua mão

⁶ Todas as figuras aqui utilizadas para exemplificar as categorias da GDV foram retiradas dos três livros didáticos que compõem o corpus desta pesquisa.

o Ator e o manequim a Meta, para onde o vetor está direcionado.

Figura 4 – Processo narrativo transacional



Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 25).

Em alguns casos, é possível ainda que os participantes assumam tanto a função de Ator quanto a função de Meta, quando realizam ações simultaneamente. Os autores chamam esse processo de **narrativo bidirecional** e afirmam que, por diversas vezes, essa ação não é muito clara e, sendo difícil definir qual participante cumpre a função de Ator e qual participante cumpre a função de Meta, opta-se por chamá-los de Interactantes, como ilustra a Figura 5, em que dois homens se cumprimentam simultaneamente, serrando as mãos.

Figura 5 – Processo narrativo bidirecional



Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 129).

Já no processo **narrativo reacional não-transacional**, temos um Reator – e não mais um Ator – representado com seu olhar vetorizado para fora da imagem, como mostra a Figura 6, em que o concierge de um hotel é o Reator da ação semiótica tendo seu olhar direcionado a um Fenômeno – não mais uma Meta – que está fora da imagem. Já o processo **narrativo reacional transacional** tem um ou mais Reator(es) que tem seu olhar vetorizado para um fenômeno que

está dentro da imagem, como na Figura 7, em que os Reatores olham com surpresa para uma tigela dentro da geladeira.

Figura 6 – Processo narrativo reacional não-transacional



Fonte: BERTHET *et al.* (2012 p. 49).

Figura 7 – Processo narrativo reacional transacional



Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 182).

O processo **verbal/mental** é muito comum em charges e tirinhas, mas não se restringe apenas a esse gênero. Nesse processo, os participantes estão conectados com um conteúdo do processo mental ou verbal, sendo, muitas vezes, representado por balões de fala ou pensamento, como mostra a Figura 8, em que, no cinema, um homem diz à atendente “gostaríamos de um filme!” escutando, da atendente, a seguinte resposta: “para comer aqui ou para levar?”, tratando da temática de consumo, já que o participante que faz o pedido está com um carrinho de compras e a unidade do LDFLE onde a imagem se encontra se chama “Do necessário ao supérfluo”.

Figura 8 – Processo narrativo verbal/mental



Fonte: HEU *et al.* (2012, p. 103).

Já o **processo de conversão**, ainda dentro dos processos narrativos, representa um tipo de cadeia em que o participante é tanto Ator como Meta, sendo chamado de Retransmissor, visto que não só recebe a informação como também pode modificá-la ou transformá-la. Neste tipo de processo, os Participantes são, ao mesmo tempo, Meta e Ator, sucessivamente, formando um processo de conversão. Por fim, dentro do processo narrativo, temos o **simbolismo geométrico**, onde não há participantes, mas somente um vetor que indica uma direcionalidade, como mostra a Figura 9. A imagem tem como objetivo representar os fogos de artifício da Torre Eiffel, localizada em Paris. Os fogos saem do chão e explodem no céu, atrás da Torre, como indicam os vetores.

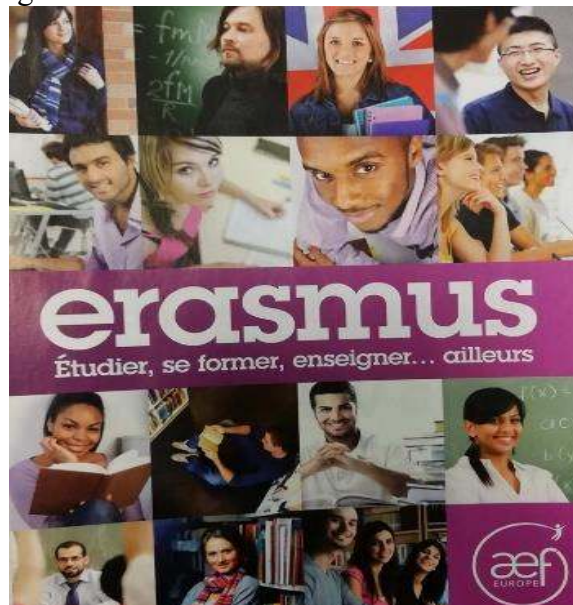
Figura 9 – Processo narrativo de simbolismo geométrico



Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 36).

Partindo para o processo **conceitual**, ainda dentro da metafunção representacional, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que ela pode envolver tanto o processo **classificacional** quanto **analítico** e **simbólico**. Esse processo é caracterizado por não representar uma ação, mas sim participantes em sua essência, como afirmam os autores. No processo **conceitual classificacional**, os participantes interagem de forma taxonômica, de acordo com Brito e Pimenta (2009), relatando participantes que se apresentam em um grupo, definido por características comuns a todas as pessoas classificadas, como mostra a Figura 10, em que todos os participantes fazem parte de um programa de intercâmbio destinado aos estudantes europeus, o *Erasmus*. Essa imagem representa bem uma das características do modo de representação conceitual classificacional, descrito na GDV, quando Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que esse tipo de imagem geralmente é constituída como não-natural, ou seja, os participantes estão arranjados, uma vez que foram julgados como pertencentes ao mesmo grupo, à mesma classe.

Figura 10 – Processo conceitual classificacional



Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 34).

Outro processo inserido ao modelo conceitual é o **analítico**. Nesse processo, os participantes são relatados em uma estrutura que Kress e van Leeuwen (2006) chamam de parte-todo. Nesse processo, há dois participantes, um que é Portador (por representar o todo) e outro(s) Atributo(s) Possessivo(s), que representam as partes, como na Figura 11, em que o portador (todo) é a mulher e os objetos que saem de sua cabeça, como a boneca e as flores, são atributos possessivos (parte) que representam características relacionadas à mulher, tais como a delicadeza, a feminilidade marcadas pela maternidade, qualificando o portador.

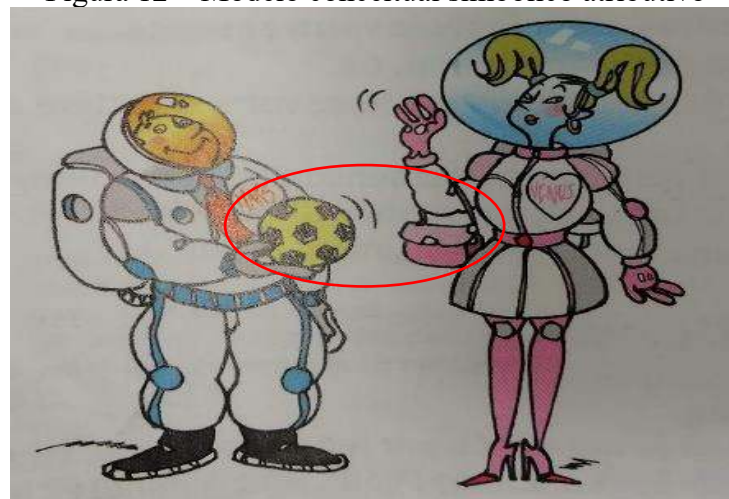
Figura 11 – Processo conceitual analítico



Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 34).

O terceiro momento do modelo conceitual diz respeito ao processo **simbólico**, que, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), relata o que um participante significa ou é, sendo subdividido em dois grupos: **atributivo** e **sugestivo**. No processo **conceitual simbólico atributivo**, há a presença de um Portador – que significa algo – e um Atributo, não mais Possessivo, mas Simbólico, que apresenta o significado do portador, como mostra a Figura 12. Já o processo conceitual simbólico sugestivo possui apenas um participante, o Portador (FIGURA 13).

Figura 12 – Modelo conceitual simbólico atributivo



Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 68).

Figura 13 – Modelo conceitual simbólico sugestivo



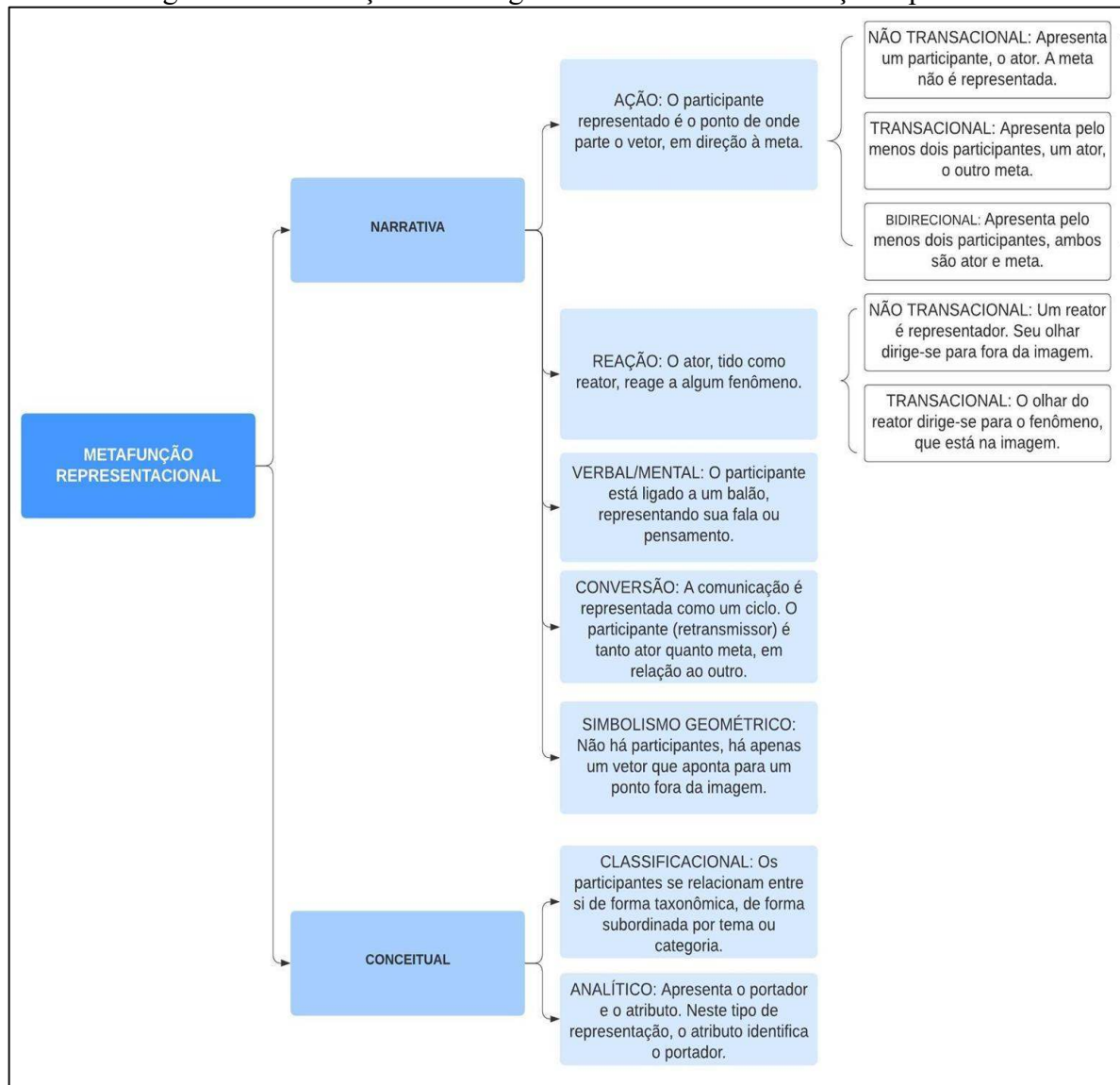
Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 116).

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), quatro são as características comumente encontradas no Atributo simbólico, sendo elas: a) ser saliente na representação (tamanho, iluminação, plano, foco, ângulo); b) ser direcionada para o observador; c) parecer fora do lugar no todo do texto visual; d) ser associada a simbologias do senso comum, como a pomba branca simboliza a paz, por exemplo. Na Figura 13 temos, portanto, uma bola de futebol que se destaca na imagem, por estar centralizada e por estar direcionada tanto para o olhar do observador quanto para a Participante mulher. A bola está completamente fora do lugar no que os autores chamam de todo visual, visto que não há relação entre os trajes de astronauta e a bola de futebol. A bola pode ser, assim, associada a valores simbólicos convencionalizados, como a masculinidade, a competição, a força física e a diversão.

O processo **simbólico sugestivo**, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), conta com uma falta de detalhes particular, que tem como intenção atribuir significados por meio das cores, da tonalização, da saturação, da iluminação, se apresentando como imagens genéricas que descrevem uma essência específica. A Figura 14 ilustra isso ao, inserida na unidade de estações do ano e dedicada às paisagens do Canadá, apresentar uma pintura atemporal, em que, sem grandes detalhes, é representada a neve que marca boa parte do ano desse país do hemisfério-norte.

A Figura 14, por sua vez, sintetiza as categorias até aqui apresentadas sobre a metafunção representacional.

Figura 14 – Descrição das categorias referentes à metafunção representacional



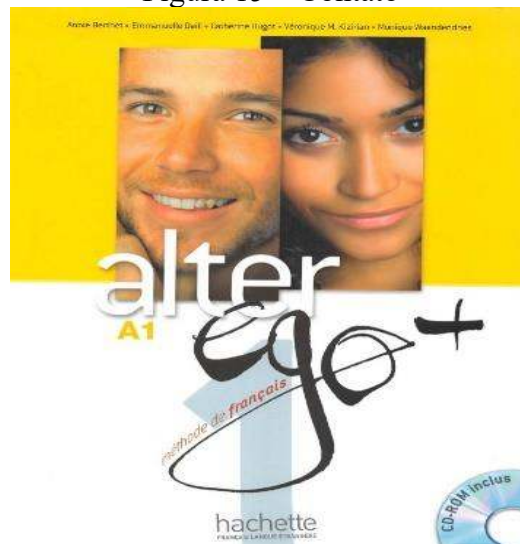
Fonte: Elaboração da autora, com base em Kress e van Leeuwen (2006); Brito e Pimenta (2006).

A metafunção **interacional**, por sua vez, considera as relações existentes entre o produtor, o produto e o observador, sendo que o primeiro constrói, na imagem – produto –, a representação a ser interpretada pelo observador. Aqui, analisamos a relação estabelecida entre os Participantes Representados (PRs) e os Participantes Interativos (PIs), por meio do **contato**, podendo ser ele de oferta ou de demanda; da **distância social**, sendo ela de *close-up*, plano médio ou plano aberto; da **perspectiva**, podendo ser frontal, oblíqua ou vertical; e da **modalidade**, ou valor de realidade, sendo ela naturalista, quando se trata de uma fotografia, por exemplo, ou sensorial, como uma imagem mais tecnológica ou abstrata.

Sobre o processo de **contato**, quando há um vetor que sai da linha dos olhos de um PR em direção a um observador (PI), temos um contato estabelecido em um nível imaginário, de

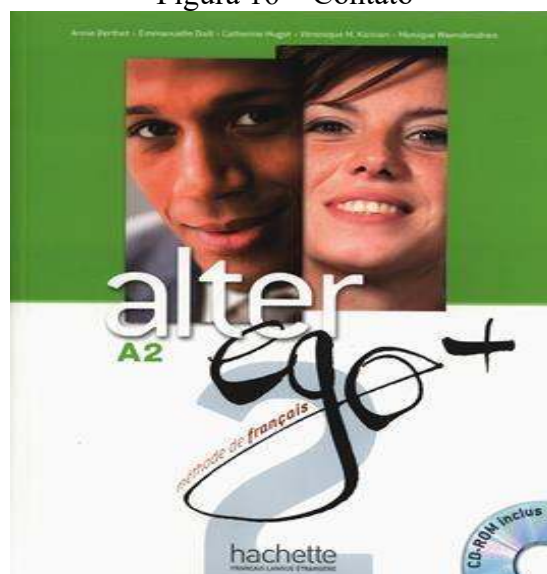
acordo com Kress e van Leeuwen (2006). Esse processo é chamado **demanda** já que, para os autores, o olhar fixo do PR demanda que o observador faça algo, como criar uma relação imaginária com ele. Para compreender o tipo de demanda que é feito, podemos observar também se há sorriso (ou demais expressões faciais) e gestos feitos pelo PR. O processo de demanda pode ser encontrado nas capas de dois dos três LDFLEs analisados nesta pesquisa, o *Alter Ego + A1* e o *Alter Ego + A2*, como mostra as Figura 15 e 16. Nas imagens podemos observar os vetores que saem da linha dos olhos dos PRs que são representados com características faciais consideravelmente diferentes entre elas, demandando do PI que haja uma identificação entre os jovens representados e o jovem que segura o LDFLE.

Figura 15 – Contato



Fonte: BERTHET *et al.* (2012).

Figura 16 – Contato



Fonte: BERTHET *et al.* (2012).

O processo contrário – quando o olhar do PR não é direcionado ao PI – é chamado, por Kress e van Leeuwen (2006) de **oferta**. Considera-se aqui que o PR se oferece ao observador como um elemento de informação, de contemplação, de impessoalidade, como é o caso da Figura 17, em que o PR olha para o lado, sorrindo, não estabelecendo um contato direto com o PI.

Figura 17 – Oferta



Fonte: BERTHET *et al.* (2012), p. 24.

No que diz respeito à **distância social**, observamos se o PR está perto ou longe do PI, podendo estar em um **plano close-up**, onde se vê o rosto e os ombros do PR, como na Figura 18.

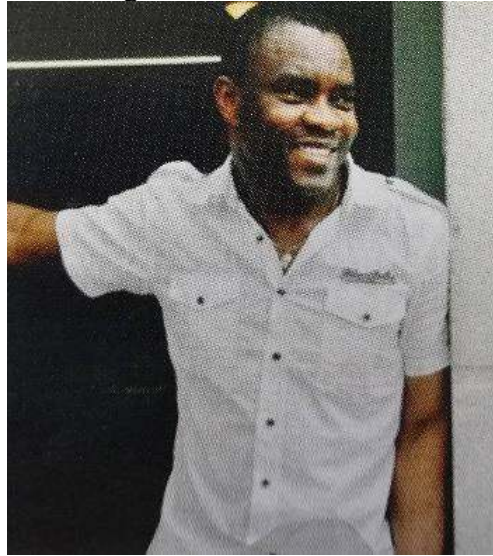
Figura 18 – Plano Close-up



Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 27).

O plano pode ser médio, como apresenta a Figura 19, onde é possível ver até, aproximadamente, a altura dos joelhos do PR. E por último, o plano pode ser aberto, quando temos a possibilidade de ver o PR representado de corpo inteiro, como mostra a Figura 20.

Figura 19 – Plano médio



Fonte: HEU *et al.* (2012, p. 17).

Figura 20 – Plano aberto



Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 33).

Sobre a **perspectiva**, Kress e van Leeuwen (2006) compreendem que não somente a escolha entre a oferta e a demanda e o plano utilizado (fechado, médio ou aberto) influenciam no significado da imagem, mas também sua perspectiva. Utilizar o ângulo frontal, oblíquo ou vertical, influencia, segundo os autores, no nível de subjetividade da imagem, além de se relacionar com as relações de poder, como quando o PR é capturado de baixo para cima (demonstrando superioridade em relação ao PI) ou de cima para baixo (demonstrando igualdade

ou inferioridade em relação ao PI).

Já a **modalidade** é o processo que diz respeito ao valor de verdade de uma imagem, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006). Para os autores, a credibilidade de uma mensagem está relacionada com a sua proximidade com o real, como é o caso das imagens utilizadas para estampar os jornais que, em sua grande maioria, são fotografias realistas. Isso porque, de acordo com a GDV, há diferentes graus de veracidade e o produtor, de acordo com seu objetivo, faz escolha deste ou daquele, dentre as modalidades **naturalística**, **abstrata**, **sensorial** e **tecnológica**.

A **modalidade naturalística**, para Kress e van Leeuwen (2006), é a que mais se aproxima do real, ou seja, a saturação das cores presente em uma imagem naturalística se assemelha às cores vistas do mesmo elemento ao olho nu, como é o caso das Figuras 18 e 19, apresentadas anteriormente. Quando, porém, essas cores se tornam saturadas, se distanciando da real imagem daquele elemento, temos imagens caracterizadas como hiper-reais e capazes de representar qualidades sensoriais, se aproximando do fantástico, sendo assim inseridas na **modalidade sensorial**, como da pintura da Figura 14.

As imagens que representam a **modalidade abstrata**, ao contrário, se assemelham mais à realidade quando aumentam o grau de abstração, partindo do individual para o geral, como é o caso da Figura 21, em que os bonecos representados apresentam apenas o que é essencial para a sua significação: pessoas. Por fim, temos a **modalidade tecnológica**, que encontra seu grau de veracidade no seu caráter explicativo, como é o caso da Figura 22: um panfleto contendo conselhos para estudantes que passarão pelas primeiras entrevistas de emprego.

Figura 21 – Modalidade abstrata



Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 33).

Figura 22 – Modalidade tecnológica



Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 42).

A Gramática do *Design* Visual não apresenta uma modalidade que possa abarcar imagens como a Figura 23. Nesse caso, a imagem não se assemelha ao que é visto a olho nu, não se aproximam do universo fantástico – visto que, pelo contrário, tentam se aproximar do que é visto, na realidade – e não partem do individual para o geral, visto que traz detalhes que são únicos a um indivíduo/objeto. Por fim, essa imagem não tem seu grau de veracidade ligado ao seu caráter explicativo, sendo apenas uma ilustração que tenta se aproximar do real. Dessa maneira, propomos, a fim de atender ao *corpus* que será analisado nesta pesquisa, incluir às modalidades apresentadas por Kress e van Leeuwen (2006) a categoria **modalidade parcialmente naturalística**, uma vez que, embora haja uma incoerência entre as cores vistas ao olho nu e as cores das imagens, ela ainda se atenta a apresentar detalhes a fim de se aproximar do que é tido como real.

Figura 23 – Modalidade parcialmente naturalística



Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 160).

Todas as categorias propostas por Kress e van Leeuwen para a metafunção interacional podem ser sintetizadas como na Figura 24.

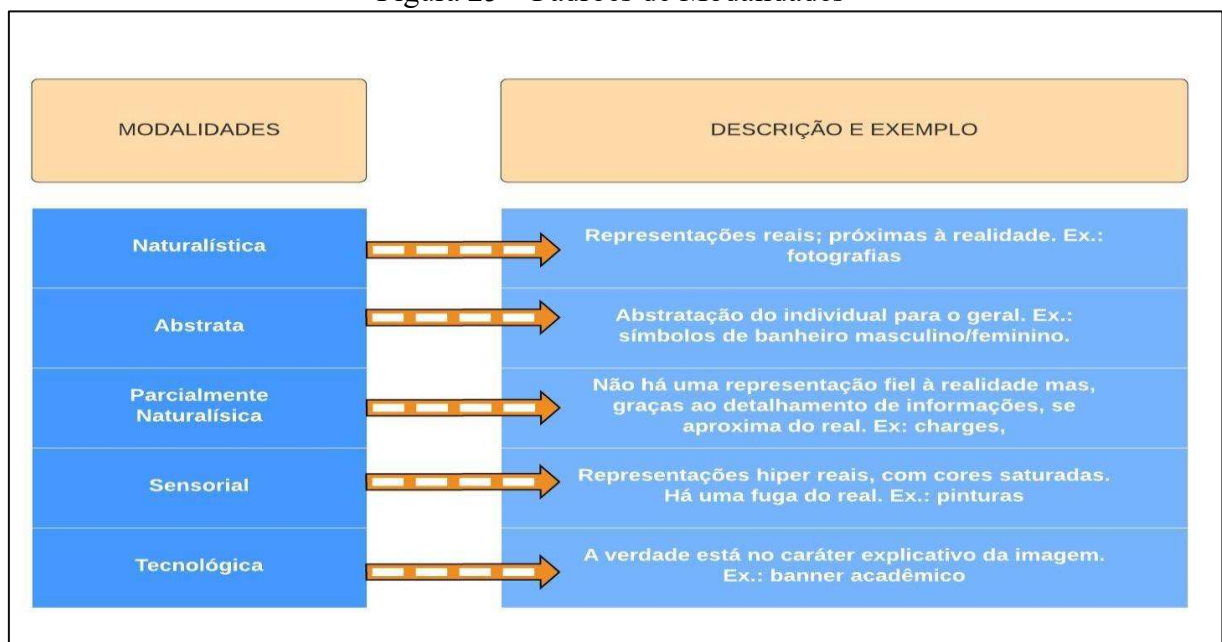
Figura 24 – Metafunção interacional e suas categorias



Fonte: elaborado pela autora com base em Kress e van Leeuwen (2006).

Entretanto, como propomos uma nova modalidade neste trabalho, podemos reorganizá-las como apresentado na Figura 25.

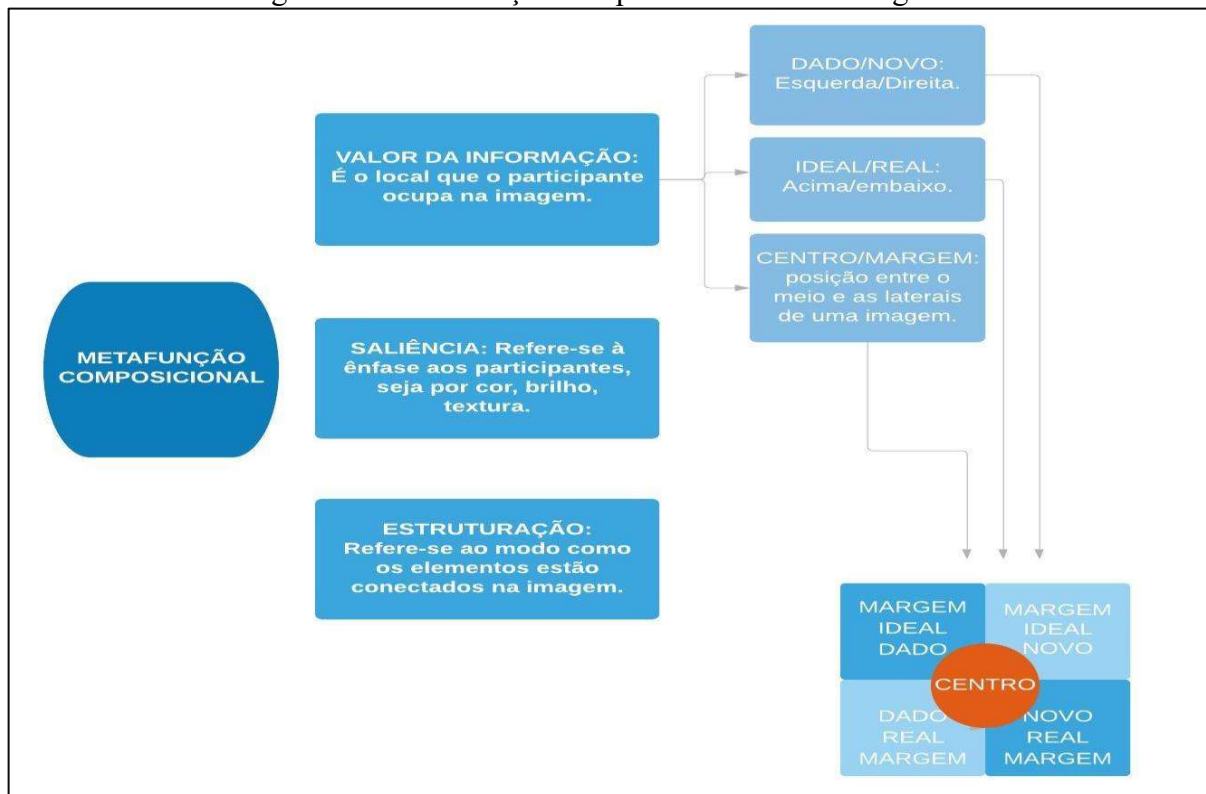
Figura 25 – Padrões de Modalidades



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Kress e van Leeuwen (2006).

Por último, a metafunção **composicional** nos permite entender como as estruturas visuais de significados representacionais e interativos se combinam para formar o texto, isto é, o todo comunicativo. A imagem se forma de maneira interna – através dos elementos estruturantes da imagem – ou de maneira externa – quando faz ponte com o observador da imagem. Assim, esse sistema composicional precisa ser dividido em três significados básicos: (a) o **valor de informação**, onde se observa a relação entre a direita e a esquerda da imagem, pensando que o que é dado, se apresenta à esquerda e o que é novo se apresenta à direita; o topo e a base da imagem, se relacionando com a noção de ideal e real; o centro e a margem, considerando o que é nuclear e o que é periférico na imagem. Em seguida, (b) a **saliência**, isto é, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), quanto maior for o peso de um elemento, maior saliência ele terá, levando em consideração o tamanho ou a dimensão, a definição ou o grau de modalidade, os contrastes tonais, as cores, a perspectiva e os elementos culturais. E por fim, (c) a **estruturação**, podendo ser forte, quando, por exemplo, temos várias fotos reunidas, mas em desconexão umas com as outras, ou fraca, quando há um sentido de conexão maior. A Figura 26 sintetiza todas as categorias da metafunção em questão, vale mencionar, ainda, que todos esses significados respondem à forma ocidental de leitura, que começa da esquerda para direita e de cima para baixo.

Figura 26 – Metafunção composicional e suas categorias



Fonte: elaborado pela autora com base em Kress e van Leeuwen (2006).

Segundo Joly (2007), as imagens podem nos parecer ameaçadoras porque não fomos ensinados a sua leitura e sabemos que grande parte delas são construídas por especialistas que podem nos manipular. Entretanto, a própria autora menciona que não somos totalmente passivos nessa leitura porque, para além das ferramentas aqui apresentadas de análise de imagens, podemos ativar nossas convenções, culturas e histórias interiorizadas. Dessa forma, se faz necessária uma introdução à análise de imagens para que, através dessa abordagem teórico-metodológica possamos compreender suas especificidades e não nos limitarmos a uma leitura superficial das imagens.

Kress e van Leeuwen (2006) defendem a análise do aspecto social das estruturas das representações visuais, isso porque elas estão sempre submetidas às instituições sociais que as produziram, o que justifica elas terem uma ampla dimensão semântica.

No que diz respeito a este trabalho, as imagens analisadas estão presentes nos LDFLEs utilizados na habilitação de Francês do curso de Letras da UFV, por isso, convém nos dedicarmos aqui a entender a dimensão social desses materiais, levando em consideração seu papel em sala de aula, suas editoras (e o que elas representam no mercado editorial de manuais didáticos de língua estrangeira) e demais questões relevantes para a realização dos objetivos desta pesquisa. Outros pesquisadores já se serviram da GDV e dos preceitos teóricos da LSF a fim de realizar análises semióticas em livros didáticos, apresentaremos a seguir algumas dessas pesquisas.

1.5 A análise semiótica em livros didáticos e suas aplicações

Bühler (2009) contrastou dois universos diferentes, através da análise de imagens em LDs de alemão e inglês, e encontrou elementos culturais que são próprios de cada língua. Já Novellino (2011), através de um paradigma qualitativo interpretativista, inserido nas áreas da multimodalidade e da linguística aplicada, estudou as imagens em movimento de um suporte de vídeo acoplado a um LD de inglês e pôde concluir que o conhecimento sobre as imagens para o ensino de língua estrangeira fica limitado às funções que o livro didático estabelece para as imagens que utiliza, como: exemplificar, simplificar e sintetizar dados, facilitar analogias, promover informações adicionais. Além disso, a autora deixou, ao final de sua pesquisa, perguntas que ela acredita que deveriam ser respondidas através de outras pesquisas realizadas sobre o assunto, como, por exemplo: *quais ideologias estão presentes nas fotografias utilizadas pelo livro didático?* ou *como se estabelecem as relações de poder nas fotografias?* Perguntas que nos ajudam a pensar nesta pesquisa, uma vez que estaremos alinhadas com abordagens que

também questionam as construções ideológicas e as relações de poder produzidas nos e pelos discursos multimodais dos LDs.

Alves (2011) se dedicou a compreender, através de um LD de italiano, como as imagens usadas podem contribuir para a realização de uma unidade didática. Em sua pesquisa, a autora afirmou que muitos livros expõem imagens questionáveis que privilegiam sobretudo as cidades ao centro e ao norte da Itália, desprezando completamente o sul do país. Além disso, a autora encontrou, na maioria das imagens, mulheres sendo representadas exercendo funções familiares, como atividades na cozinha, por exemplo, além de fotos que representavam imigrantes mal vestidos, com o aspecto sujo e em subempregos, o que, de acordo com a autora, não é escolhido de modo aleatório ou ingênuo pelas editoras desses manuais didáticos.

Oliveira (2008) objetivou descrever a presença de estereótipos de gênero nos textos visuais de 28 livros didáticos, utilizados no ensino de línguas estrangeiras (inglês e francês) em escolas brasileiras de nível fundamental e médio. Através de seu estudo, pôde concluir que é urgente a necessidade de que os LDs se atualizem no que diz respeito ao seu posicionamento conceitual acerca dos papéis sociais de homens e mulheres no meio em que vivem, tanto em termos sociais como tecnológicos. Para a autora, esse reposicionamento poderia contribuir para que o ambiente de sala de aula seja mais inclusivo e menos tendencioso ideologicamente, no que concerne à representação das identidades de gêneros, em que as mulheres são explicitamente representadas em situações sociais inferiores à dos homens.

Ainda servindo-se, não precisamente da GDV, mas dos preceitos da LSF, Pereira (2000), por meio do método faircloughiano de análise, investigou textos de livros didáticos de inglês utilizados no Brasil e defendeu que os textos analisados por ele, se trabalhados em sala de aula sem uma análise crítica, reforçam o discurso capitalista dominante: que alguém, para ser considerado moderno, atualizado e competente, deve falar inglês e assimilar valores culturais dos países anglofalantes do hemisfério norte. Ou seja, esses textos, reproduzidos em LDs com a finalidade primordial de ensinar língua inglesa, na verdade, apresentam valores que são parte da cultura dos países anglófonos dominantes, através de um discurso que visa iterar as relações de poder que existem na nossa sociedade, predominantemente capitalista e eurocêntrica. Souza (2001), por sua vez, também por meio da Análise do Discurso, propôs compreender como ocorre a interação entre o discurso verbal e o discurso visual nos LDs e ainda discutiu sobre como essa interação pode contribuir para os objetivos pedagógicos dos manuais didáticos e, através de suas análises, defendeu a possibilidade de entender os elementos visuais como operadores de discurso, o que, para ela, é a condição primeira para desvincular o tratamento da imagem através de sua relação com o verbal.

Os trabalhos mencionados vão ao encontro desta pesquisa no que diz respeito à necessária problematização dos discursos multimodais particulares produzidos e circulados pelos livros didáticos, sejam os LDs de língua materna ou língua estrangeira. Entretanto, pouco se trabalhou especificamente sobre o conceito de multimodalidade em Livros Didáticos de Francês Língua Estrangeira através de uma perspectiva crítica. Essa especificidade se encontra nesta pesquisa, mostrando-se importante porque os discursos que perpassam os LDFLEs também podem iterar e/ou transformar relações de poder – que são caras à LSF e à GDV – com base na divisão de países dominantes e dominados, ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos a que estamos constantemente submetidos via mecanismos de construção dessas relações de poder que perpassam diversas esferas da sociedade, incluindo o mercado editorial de LDs.

Quando conseguimos definir grupos e práticas, através da análise semiótica, podemos descrever o campo da imagem no que diz respeito aos seus domínios sintáticos, semânticos e pragmáticos e, como o texto é um discurso estruturado em si mesmo “conectada ao texto verbal, mas de forma alguma dependente dele” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 18), pode ser considerado culturalmente definido e assim passível de ser criticamente analisado. Entretanto, trata-se de uma linguagem que requer recursos próprios para a sua leitura e interpretação e para tal, serviremo-nos dos pressupostos e categorias da Gramática do *Design Visual*, aqui apresentados.

No próximo Capítulo apresentaremos, portanto, algumas considerações sobre o livro didático, nos debruçando, especificamente, sobre o livro didático de Francês Língua Estrangeira (LDFLE).

CAPÍTULO 2 – LIVRO DIDÁTICO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault

Neste capítulo apresentaremos algumas considerações sobre o livro didático de Francês Língua Estrangeira (LDFLE). Temos como objetivo caracterizar o LDFLE como um tipo de gênero discursivo multimodal, trazendo reflexões sobre seus propósitos comunicativos, seu enviesamento político, sua produção, consumo, distribuição e circulação.

2.1 Livro didático no Brasil: origem, trajetória e constituição

Segundo Mello Jr. (2000), a origem do livro didático remonta ao século II d.C., se reinventando em 1450, com o surgimento da prensa, que trouxe mais rapidez a sua produção. Entretanto, no Brasil, os livros didáticos só passam a ser produzidos a partir de 1808, com a chegada da família Real portuguesa e é por volta de 1847, de acordo com Oliveira *et al.* (1997), que eles começam a assumir um papel importante na aprendizagem e na política educacional do país.

Na história recente, de acordo com Cassiano (2007), o Ministério da Educação do Estado Novo, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto-Lei no 93, de 21/12/1937, instaura a relação oficial entre Estado e livro didático. No ano seguinte, por meio do Decreto Lei no 1.006, de 30/12/1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) é criada e constituída por “quinze membros nomeados diretamente pelo Presidente da República, escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” (BRASIL, 1945, art. 11), sem haver qualquer especificação do que seria considerado como notório preparo pedagógico ou reconhecido valor moral. Como nos confirma Ferreira (2008):

O ministro do Ministério Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didático[sic]. A comissão foi criada em 1938 e estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, “nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde” (FERREIRA, 2008, p. 38).

A escolha dessa comissão estava relacionada com o interesse do governo Vargas em controlar os conteúdos difundidos nos ambientes escolares, o que evidencia o caráter político e

ideológico desse aporte didático regulador e gerenciador de práticas sociais, caracterizando-o ainda, de acordo com Choppin (1998), como um objeto de disputa real e simbólica, já que os livros didáticos representam a materialização dos programas oficiais de educação.

Anos mais tarde, com o golpe de Estado e a implantação do Regime Militar de 1964, de acordo com Bezerra e Luca (2006), o Estado passa a ter ainda mais controle sobre a produção, edição e distribuição dos livros didáticos, a fim de vistoriar quais assuntos eram abordados em sala de aula e de que forma eram ensinados. Assim, o LD passa a ser utilizado de forma ainda mais maciça e se torna um dispositivo não só de controle mas também de repressão do Estado, até o final da década de 1980, quando, segundo Fonseca (2004), os livros começam a passar por um momento de renovação, sendo produzidos industrialmente, com mais cores e mais criticidade, já que o mercado editorial atravessa um momento em que escolas privadas exigem a retirada de livros desatualizados do mercado, contendo “erros conceituais ou que veiculem preconceitos raciais, políticos e religiosos” (FONSECA, 2004, p. 57).

Atualmente, no Brasil, além do PNLD, o governo federal conta com o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e com o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos, criados em 2004 e 2007, respectivamente.

2.2 Livro didático de língua estrangeira no Brasil

De acordo com Daher *et al.* (2013), as línguas estrangeiras modernas são inseridas nas escolas brasileiras a partir do século XIX, especificamente em 1854, com a Reforma Couto Ferraz, que inclui o francês, o inglês, o alemão e o italiano no ensino médio. Anos mais tarde, em 1942, com a Reforma Capanema, o ensino do espanhol passa a estar presente nas escolas brasileiras. Apesar disso, é apenas em 2005 que o governo federal faz seus primeiros investimentos em livros didáticos de língua estrangeira, com a aquisição de livros de língua espanhola para professores do ensino médio, através da Lei 11.161/2005, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de espanhol no ensino médio.

O livro didático de língua estrangeira surge, segundo Strevens (1991), da necessidade social de sistematização da língua-alvo, a fim de colocá-la à disposição de um maior número de pessoas. A partir da segunda metade do século XX, como afirma Choppin (1998), há uma crescente dominação econômica das editoras europeias no Brasil, grandes sociedades de capital internacional que difundem manuais didáticos no mundo inteiro, sendo elas as empresas: *Hachette, Hatier, Nathan, Didier*, provenientes da França, *Mac Millan, Longman*, britânicas,

Anaya e Santillana, espanholas. São, portanto, livros que, por serem produzidos com vistas para o mercado global, não conseguem incorporar as plurais realidades socioculturais dos aprendizes, já que sua distribuição e circulação não presumem um público-alvo específico.

Para que os livros didáticos de língua estrangeira sejam utilizados nas escolas públicas do Brasil, eles são passíveis a uma avaliação no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). De acordo com Daher *et al.* (2013), a primeira avaliação de coleções didáticas de língua estrangeira moderna – espanhol e inglês – foi realizada sob a responsabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e ressaltou que “lugar de aprender língua estrangeira é na escola” (MEC/SEB, 2010, p.11), enunciado que responde a crenças normalizadas na sociedade de que só se aprende uma língua estrangeira em imersão nos países falantes da língua-alvo ou em cursinhos particulares, o que justifica a entrada de cursos livres de idiomas em escolas particulares.

O Guia de Livro Didático do PNLD 2011 Língua Estrangeira Moderna, que é um documento redigido a partir das anotações e de exemplos comprobatórios cedidos pelos pareceristas após um minucioso processo de avaliação, ressalta que os critérios “incluíam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais” (MEC/SEB, 2010, p.11). Assim, a língua estrangeira ultrapassa seus limites de uma prática linguística inofensiva e atinge seu status de prática social atravessada por crenças, valores e ideologias. Aprender uma língua através do norteamento de professores e de livros didáticos, como é feito nas escolas públicas do Brasil, é muito mais do que desenvolver as 4 habilidades de compreensão e produção oral/escrita, é conhecer diferentes realidades que passam a atravessar a leitura de mundo do aprendiz, compreendendo que línguas e discursos constroem e são construídos socialmente, como afirmam Daher *et al.* (2013) ao considerar que a valorização do estudo de línguas estrangeiras no PNLD

deve ser compreendida de um ponto de vista filosófico, e não meramente comunicativo no sentido estrito: aprender uma língua não é falar/escrever, é muito mais que isso, é compreender que há parâmetros sociais que atravessam a leitura do mundo e que as línguas constroem e são construídas por esses valores. (DAHER *et al.*, 2013, p. 418-419).

Poucos ainda foram os editais que contemplaram os livros didáticos de língua estrangeira no Brasil, havendo, portanto, pouco conteúdo para que se tenha uma compreensão geral sobre o êxito dos critérios utilizados pelo PNLD. De acordo com Daher *et al.*, até 2014, constata-se três edições do PNLD que conta com “a base teórico-filosófica orientadora das

práticas do ensino da língua estrangeira no ensino básico ressalta o papel educativo e formador dessa aprendizagem” (DAHER *et al.*, 2013, p. 419). Dados sobre o conjunto de coleções submetidos aos diferentes editais podem ser visualizados no Quadro 3. Dessa forma, sem a possibilidade de se fazer um estudo diacrônico, não podemos afirmar que os livros nos quais o governo brasileiro vem realizando investimentos são, de fato, coerentes com as propostas para a educação linguística nas escolas brasileiras.

Quadro 3 – Dados relativos às coleções avaliadas pedagogicamente e aprovadas no PNLD

Versão do PNLD	Coleções inscritas			Coleções aprovadas		
	Inglês	Espanhol	Total	Inglês	Espanhol	Total
2011 EF	26	11	37	2	2	4
2012 EM	20	12	32	7	3	10
2014 EF	21	15	36	3	2	5

Fonte: Daher *et al.* (2013, p. 419-420).

Observamos ainda a ausência de manuais de Francês, o que reafirma que o ensino do Francês sofre as consequências da perda progressiva do status de língua hegemônica que já lhe foi atribuído, assunto sobre o qual discorreremos a seguir.

2.3 Os marcos do ensino de francês no Brasil

Para Chervel (1990) e Julia (2001), compreender a trajetória de conteúdos ensinados nas escolas nos ajuda a entender a cultura escolar enquanto um mecanismo complexo que constitui e é constituído pelos contextos políticos, religiosos e culturais de um momento histórico. Assim, para Bourdieu (1967), é a cultura escolar que permite que os indivíduos sejam dotados de uma certa categoria comum de pensamentos, uma vez que ela cumpre, na sociedade, não só uma função – a de ensinar conteúdos de disciplinas como biologia e matemática –, mas também as funções de integração lógica, moral e social.

Assim, sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, de acordo com Leffa (1999), o que acontece aqui tem sido um eco do que aconteceu em outros países, mas geralmente com um retardo de algumas décadas. Segundo o autor, a primeira língua estrangeira ensinada no território que hoje chamamos de Brasil foi a língua portuguesa, utilizada com o viés colonizador durante a catequização dos índios que aqui estavam. Em seguida, com as primeiras escolas fundadas – também pelos jesuítas – a tradição brasileira aponta para o ensino de línguas clássicas, o grego e o latim. Em seguida, as línguas modernas são inseridas no ensino brasileiro,

a começar pelo Francês, seguido de línguas como Alemão, Italiano, Inglês e, só muito recentemente, o Espanhol.

Pietraróia (2008) afirma que o ensino de língua francesa tem início, no Brasil, no século XIX, precisamente em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. A instituição imperial era dedicada à formação secundária e o currículo apresentava um forte viés literário, sendo que, em um dos primeiros programas de ensino, o francês é considerado umas das principais disciplinas, como exemplifica o excerto do programa de ensino do Colégio Pedro II de 1856: “No primeiro anno, o alumno, depois de algumas prelecções de Grammatica geral, aperfeiçoa-se na Grammatica e Língua Portuguesa, e começa a estudar latim, **francez**, e arithmetica” (VECHIA, 1998, p. 28, grifo nosso).

No Brasil, foi por intermédio das traduções francesas que tivemos acesso, no século XIX, a autores clássicos da literatura ocidental, como Goethe, Byron, Schiller. Essa mediação, de acordo com Pietraróia (2008), faz com que a língua francesa comece a substituir as línguas clássicas no ensino regular do Brasil, sendo considerada a língua universal do século, quando a França atinge seu ápice de função colonizadora no mundo. Cândido (1977) afirma que foi então por intermédio da língua francesa que o brasileiro leu os clássicos de todos os países, aprendeu a ver o mundo e adquiriu o senso da História. Além disso, Pietraróia (2008) menciona a importância da língua francesa no desenvolvimento social e político brasileiro, visto que as classes dominadas buscavam inspiração nos ideais revolucionários dos franceses. Sendo, ainda, uma importante referência – mais do que qualquer outra – para a constituição do Brasil.

Por fim, o ensino da língua francesa no âmbito escolar também tinha um viés linguístico, visto que “já a partir do segundo ano, os manuais de algumas disciplinas, como zoologia, botânica, física e química, eram franceses (p.ex.: Guerin-Varry: *Eléments de chimie, précédés de notions de physique*)” (PIETRARÓIA, 2008, p. 9). Os livros indicados pelo Colégio Pedro II, de acordo com a autora, diz respeito à *Grammatica franceza*, de Emilio Sevène, ao lado de *Télémaque e Fables choisies*, de Fénelon e *Les aventures de Télémaque*, um romance didático também de Fénelon, preocupado com a formação moral do que viria a ser a elite brasileira – visto que apenas as famílias ricas tinham acesso à educação nessa época – como afirma Sevène:

Indispensavel a muitos, a lingua franceza é de summa utilidade para todos. A consideração de que ella goza no Brazil, onde occupa distincto lugar a par da educação, é prova bastante da utilidade da obra cuja nova edição, hoje apresentamos ao Publico, e offerecemos em particular á mocidade que frequenta os collegios, e aos mancebos que se preparão para depois nas Academias e nas Faculdades, entregarem-se a estudos mais elevados. (SEVÈNE, s/d *apud* PIETRARÓIA, 2008, p. 10).

A partir de 1931, com a reforma Francisco de Campos, o ensino de francês que antes era baseado exclusivamente na compreensão e expressão escrita, passa a ter como objetivo fazer com que os alunos sejam capazes de compreender e se expressar oralmente em francês, necessidade que nasce de uma “demanda social de maior praticidade no aprendizado de uma língua estrangeira e da necessidade francesa de conquista de novos espaços” (PIETRARÓIA, 2008, p. 12). Se tornando assim, a língua francesa, uma necessidade não só para o sábio letrado, mas também para o comerciante. Manuais como *La méthode directe* e *Le Français par la méthode directe II*, ambos da editora *Hachette* já eram utilizados no Brasil, mas o Colégio Pedro II adotava o manual *Francez pelo methodo direto*, publicado em 1932, no Rio de Janeiro, pela Livraria Educadora Eu gênio Braga da Silva. O método é de autoria de Edgard Liger Belair, um dos grandes mestres de francês do Brasil, tendo sido não só professor catedrático do colégio em questão, mas também do Externato Frei de Guadalupe, da Faculdade de Humanidades Pedro II e da Faculdade de Filosofia Souza Marques, como aponta Pietraróia (2008).

Em 1942, houve, no Brasil, a reforma Capanema que foi extremamente criticada por alguns educadores por ser considerado um documento de cunho fascista, devido à exaltação do nacionalismo, promovendo “o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império” (LEFFA, 1999, p. 9). Entretanto, além dessa reforma ter “o grande mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio - secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola - de um lado democratizando o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo status” (LEFFA, 1999, p. 9), foi também a reforma que mais deu atenção ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. A reforma pontuou que todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, deveriam estudar latim, francês, inglês e espanhol.

É então, com a LDB publicada em 1961 que as “decisões sobre o ensino da língua estrangeira ficaram sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação” (LEFFA, 1999, p. 13). Assim, o Latim é retirado de quase todos os currículos do Brasil, o Inglês permanece sem grandes alterações e o Francês, por sua vez, quando não retirado, tem sua carga semanal diminuída, estando presente hoje em poucas escolas e universidades do país. Tendo em vista, portanto, que a língua francesa e seus livros didáticos não ocupam lugar de destaque nos projetos de políticas linguísticas do Brasil, o ensino de francês se pauta, sobretudo, em outras diretrizes e caminhos, dos quais falaremos a seguir.

2.4 Livros didáticos de língua francesa

De acordo com Cestaro (1999), após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa se

torna, cada vez mais, a língua das comunicações internacionais, enquanto a língua francesa (LF) sofre as consequências da perda progressiva do status de língua hegemônica que já lhe foi atribuído. Assim, a LF não ocupa mais lugar de destaque nos projetos de políticas linguísticas do Brasil e não é mais considerada uma língua franca, embora, ao observarmos o discurso dos aprendizes de FLE, ela ainda desperte o interesse por ser considerada uma “língua chique e elegante”. Dessa maneira, como a globalização fez com que o ensino de inglês, com vistas para o mercado, fosse priorizado, essa questão não se reflete apenas no campo social, mas também no campo econômico do ensino/aprendizagem de FLE e da produção de manuais didáticos dessa língua.

No que tange ao social, pensando que “hegemonias linguísticas internacionais alimentam-se de crenças e atitudes em face de hierarquias linguísticas e imbricam-se com a designação de mais recursos à língua dominante” (GIRAUD, 2012, p.77-78), podemos defender a tese de que a maioria dos manuais didáticos de FLE se debruçam sobre a variante francesa e dão mais atenção a aspectos culturais ligados à França.

As *maisons de langue*⁷, como são chamadas as editoras do universo do ensino/aprendizagem de FLE, sentem e refletem a questão atual que engloba o ensino de LF no mundo não-francófono e essa problemática do estatuto da língua atinge dimensões sociais e discursivas “na medida em que discursos dominantes inculcam representações que orientam identidades” (GIRAUD, 2012, p. 78), onde, para Coracini (2011d, p. 42), “[...] professores, alunos e livro didático são criação da história e do momento sócio-político em que vivemos”.

Dessa maneira, compreender o livro didático de FLE situado em seu contexto sócio-histórico e entendê-lo enquanto um gênero discursivo (BUNZEN, 2005, 2007; BUNZEN; ROJO, 2005) de caráter autoritário (CORACINI, 2011d), é necessário para que consigamos perceber que ele elege não só conhecimentos linguísticos mas também conhecimentos culturais, sociais e identitários em detrimento de outros. Os discursos produzidos pelos LDFLEs estão pessoas ao mercado editorial, que se preocupa com as questões abordadas acima e esse, por sua vez, está pessoa às diretrizes do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCERL) e, conseqüentemente, à Perspectiva Acional.

O QCERL é um instrumento político implementado pelo Conselho da Europa⁸,

⁷Tradução livre: casas de língua.

⁸O Conselho da Europa é a organização política Europeia mais antiga, tendo sido fundada em 1949. Atualmente ele reúne 46 países europeus e tem sua sede em Estrasburgo, na França. Além dos países europeus, cinco Estados de continentes variados foram reconhecidos por estatuto como observadores (Santa Sé, Estados Unidos, Canadá, Japão e México). A participação destes Estados demonstra nitidamente haver interesse fora da Europa nos trabalhos desenvolvidos pelo Conselho. A administração do Conselho da Europa é desempenhada por um Comitê de Ministros, do qual participam representantes de todos os países membros. Conforme Morrow (2004) alerta, o

resultado de pesquisas e projetos sobre o ensino de línguas realizados e patrocinados pelo mesmo ao longo mais de 40 anos (Morrow, 2004), cujo objetivo orienta-se em oferecer uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001). Como o nome indica, trata-se de uma referência elaborada com o objetivo de fornecer uma base transparente, coerente e completa para a elaboração de programas de língua, através de uma natureza descritiva, levantando orientações sobre o i) planejamento de programas de ensino/currículos, o ii) planejamento de certificações, o iii) planejamento de aprendizagem autodirecionada, a iv) cooperação entre sistemas educacionais, a v) promoção uma abordagem plurilíngüe e pluricultural de ensino, o vi) desenvolvimento de uma cidadania europeia e a vii) elaboração de materiais didáticos (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001).

Embora o QCERL afirme não ter um caráter prescritivo, é fácil observar, conforme discutido por Puren (2014) e Shibayama (2017), que a perspectiva acional norteou ou influenciou o desenvolvimento do quadro, sendo uma metodologia que defende o desenvolvimento de competências linguísticas como algo que deve acontecer por meio de atividades languageiras que possibilitem aos aprendizes mobilizar suas estratégias de aprendizagem, agindo socialmente para a realização de uma determinada tarefa, combinando saberes individuais, sociais e saberes relacionados à língua estrangeira-alvo. De forma ainda mais clara, Shibayama explica a relação do QCERL e da perspectiva acional, ao dizer que:

Puren (2002) pontua que o princípio da perspectiva acional é formar atores sociais com base no saber agir e não somente nas competências comunicativas e atos de fala da abordagem comunicativa. Diante deste contexto, através do construto teórico do QCERL, não sem reflexões de abordagens anteriores, e graças a construções metodológicas como, por exemplo, da abordagem comunicativa, surge a perspectiva acional como o conjunto de métodos voltados para a ação. (SHIBAYAMA, 2017, p. 3790).

Por fim, no que tange ao campo econômico do ensino/aprendizagem de FLE e da produção de manuais didáticos dessa língua, podemos considerar que, na sociedade atual, capitalista, em que vivemos, todo processo de produção de um livro didático desemboca em um produto. Dessa forma, não é possível pensar, qualificar, avaliar ou mesmo analisar um livro didático se abstrairmos dele a determinação de que, antes de qualquer coisa, ele é produzido com vistas para o mercado. Assim, toda a materialidade das relações que estão postas no livro,

Conselho da Europa não deve ser confundido com a União Europeia, da qual participam 25 países (todos integrantes do Conselho de Europa). De acordo com informações disponíveis no próprio site da organização, “nenhum país aderiu à União Europeia sem primeiro ter pertencido ao Conselho da Europa”. Outro cuidado necessário é não confundir o Conselho da Europa com o Conselho Europeu. Este último refere-se à reunião dos chefes de Estado e de governo dos Estados membros da União Europeia, que ocorre de forma periódica, ao menos, duas vezes por ano.

no que tange a sua produção, sua distribuição, consumo e circulação, é sobredeterminada por um mercado específico: a escola, para livros didáticos de língua inglesa, espanhola e demais disciplinas obrigatórias nas escolas regulares do Brasil.

O livro didático de FLE, por sua vez, não é destinado a esse mercado específico, mas sobretudo às universidades brasileiras que contam com um curso de Letras que tenha habilitação em Francês, além de cursinhos de língua francesa. Entretanto, essas instituições apresentam traços semelhantes aos da escola, como apontam Vincent, Lahire e Thin (2001), tais como o fato dessas também serem espaços específicos separados de outras práticas sociais, onde ocorre uma troca cultural de modo sistemático, onde há “[...] pedagogização das relações sociais de aprendizagem [...] ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres [...]” (ibidem, p.28); e onde há aprendizagem de formas de exercícios do poder, que aparece como impessoal.

2.5 E esses livros didáticos de francês são um tipo de gênero discursivo?

Neste capítulo, estamos compreendendo o LDFLE como um gênero discursivo (BUNZEN, 2005, 2007; BUNZEN; ROJO, 2005). Bunzen (2005) defende que o LD é um gênero discursivo que se insere em diferentes esferas da atividade humana pertencentes a um momento sócio-histórico, buscando “refletir as condições específicas e as finalidades de cada uma das suas esferas de origem e de circulação” (BUNZEN, 2005, p. 27). O autor embasa seu pensamento na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (1997), para quem a origem dos gêneros está nas relações sociais, chamando de gênero do discurso tipos de enunciados relativamente estáveis, compreendendo que esses enunciados refletem as condições do meio social e, por serem marcados por aspectos específicos desse meio, não precisam ser constantemente recriados, já que, em determinadas situações, são utilizados de forma relativamente estável, apresentando forma, estilo e estrutura composicional que os definem enquanto unidades de comunicação. Em suas palavras:

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de

enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Bunzen e Rojo (2005), em defesa do LD como um gênero discursivo complexo, ressaltam que ele possui uma unidade discursiva que é resultado de elementos que caracterizam os gêneros como tais. Segundo os autores, há características muito claras para se posicionar em favor do LD como um gênero discursivo, já que ele possui, além dessa unidade discursiva,

autoria e estilo, proporcionada via fluxos e alinhamentos do discurso autoral, responsável pela articulação de textos e gêneros diversos e que tal processo indicia muito mais a produção de enunciados em um **gênero do discurso** do que um conjunto de textos num **suporte**, sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria (BUNZEN; ROJO 2005, p. 86, grifo dos autores).

De acordo com Bonini (2011), o termo suporte tem se tornado cada vez mais recorrente nos estudos discursivos do Brasil. Entretanto, o conceito ainda é uma questão em aberto e passa comumente pela comparação entre gênero e suporte. Portanto, compreender aqui o LDFLE como um gênero discursivo convive com suposições controversas. Marcuschi (2003) iniciou o debate sobre suporte no Brasil, considerando-o como um “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 11), isto é, um portador de textos, podendo ser convencional, quando é elaborado com o objetivo de portar textos, ou incidental. Assim, considerando que todo gênero tem um suporte, em sua principal tese, Marcuschi (2003) afirma que o LD é um suporte de gêneros, embora afirme também que a distinção entre gênero e suporte pode ser uma atividade complexa e pouco precisa.

A noção de que todo gênero tem seu suporte é, como afirmam Souza e Viana (2011), questionável e não pode se sustentar sem que surjam novas questões, assim como Bonini (2011) aponta que essa abordagem apresentada por Marcuschi (2003) não é muito consistente e nem suficientemente aprofundada. Compartilhando desse ponto de vista, se considerarmos gêneros orais comuns ao meio acadêmico, como o seminário, a palestra ou a mesa redonda, quais seriam os seus suportes? Como pontuam as autoras, “a correspondência unívoca de um por um não encontra acolhida na acepção de gênero discursivo” (SOUZA; VIANA, 2011, p. 3). Assim, compreender o LDFLE como um gênero discursivo significa considerar sua unidade e sua individualidade, preenchida de uma coesão discursiva que faz dele um todo orgânico, não nos permitindo confundi-lo com um suporte material de diferentes textos (SOUZA; VIANA, 2011).

Ao pensarmos na unidade, os LDFLEs apresentam⁹, de forma recorrente, capa e contra

⁹Este levantamento foi feito com base em dezenove livros de Francês Língua Estrangeira, englobando as três

capa, onde encontram-se o nome do livro, da editora e dos autores, seguido de uma breve apresentação que indica ter como objetivo não só apresentar mas também vender o livro, uma tabela de conteúdos inicial dividida em tópicos, como gramática, léxico, fonética, objetivos, tarefas, o mapa da França, que pode estar presente nas primeiras páginas ou ao final do livro, e em alguns casos, o mapa do mundo, ressaltando os demais países francófonos. Em seguida os LDFLEs apresentam seus conteúdos, sempre divididos em unidades que também se organizam de forma semelhante, mesclando os diversos setores da linguagem, como indicado na tabela de conteúdos apresentada nas primeiras páginas do livro. Ao final, novas tabelas são apresentadas, podendo conter: exercícios do DELF/DALF¹⁰, conteúdos ligados à fonética, ao léxico temático utilizado ao longo das unidades do LDFLE, à conjugação de verbos, a pontos gramaticais e, por fim, a transcrição dos exercícios de áudio, que têm como suporte um CD que acompanha grande parte dos livros. Alguns deles podem apresentar a correção dos exercícios propostos ao longo das unidades do manual.

Sobre suas características, embora os LDFLEs apresentem certa estabilidade no que concerne à estrutura e aos conteúdos apresentados, cada manual se apropria de textos que lhe são próprios para explicar a estrutura e o funcionamento da língua, sendo, portanto, metalinguísticos a sua maneira. Assim, a forma como cada LDFLE escolhe desempenhar funções discursivas diferentes com os gêneros que apresentam ao longo de suas unidades, lhes fornece singularidade e individualidade.

Bakhtin (2003) divide os gêneros em primários/simples e secundários/complexos, chamando de complexos os gêneros como o romance, o discurso científico, o discurso ideológico, gêneros que, em sua realização absorveram ou transmutaram gêneros simples. O LDFLE, portanto, performa como um tipo de gênero complexo, já que conta com outros gêneros em sua composição, atendendo aos documentos reguladores do ensino de FLE, à metodologia em voga para o ensino e aprendizagem dessa língua, respeitando os direitos autorais de textos e imagens apresentados e atendendo aos interesses mercadológicos editoriais.

O LDFLE conta com essa natureza plurilinguística e, de acordo com Viana e Souza (2011), controla a hibridação das vozes que nele habitam. Segundo Fairclough (2003), gêneros

principais editoras do campo de ensino e aprendizagem de FLE, sendo elas: *Clé*, *Didier* e *Hachette*. Os livros da editora *Clé* utilizados para este levantamento foram: *Belleville 2* (2004), *Campus 2* (1ª edição) (2006), *Campus 2* (2ª edição) (2006), *Français.com* (2002), *Métro Saint-Michel 1* (2006), *Quartier d'affaires 1* (2013), *Tout va bien ! 1* (2005). Da editora *Didier*, tomamos como base os livros: *Connexions 1* (2004), *Connexions 2* (2004), *Latitudes 1* (2008), *Latitudes 2* (2008), *Le nouvel édito* (2013), *Mobile* (2012), *Saison 1* (2014), *Saison 2* (2014). Por fim, da editora *Hachette*: *Alter Ego A1* (2017), *Alter Ego A2* (2012), *Forum 2* (2006) *Reflets 1* (1999).

¹⁰Os testes *DELF* e *DALF* são os exames oficiais de proficiência em francês, aplicados obrigatoriamente pela Aliança Francesa, entidade oficial que representa a França em diversos países.

são importantes para que a estrutura institucional das sociedades seja sustentada e, pensando nas instituições como elementos da engrenagem da sociedade de governança¹¹, os gêneros reguladores ou gerenciadores de práticas sociais, como o LDFLE, devem ser compreendidos como gêneros de Governança. Para o autor,

os gêneros de governança incluem gêneros promocionais, gêneros que têm o objetivo de "vender" mercadorias, marcas, organizações ou indivíduos. Um aspecto da nova o capitalismo é uma imensa proliferação de gêneros promocionais (ver Wernick 1991) que constitui uma parte da colonização de novas áreas da vida social pelos mercados. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 33, tradução nossa).

Dessa forma, é possível conceber o LDFLE como um tipo de gênero de governança já que ele vende crenças, saberes, modos de ser, modos de falar, de vestir, de alimentar, a partir das suas escolhas textuais e discursivas, se alinhando à noção de Fairclough (2003) de que dentro do novo capitalismo, cidades, estados e países precisam se vender para atrair investimentos. Essas escolhas, por sua vez, com vistas ao mercado editorial, têm como objetivo apresentar um manual didático aceitável e interessante, conforme Viana e Souza (2011), que se sujeita a um processo de elaboração, produção e comercialização.

O LDFLE enquanto gênero de governança tem a propriedade de vincular as diferentes escalas do mundo, conectando o local e particular ao nacional e global, indicando, como aponta Fairclough (2003) que gêneros são importantes i) para sustentar as relações estruturais entre o mundo dos negócios e o mundo acadêmico, por exemplo; e ii) para ordenar o local, o nacional, o regional e o global. Assim, para o autor, “as mudanças nos gêneros são relevantes tanto para a reestruturação quanto para redimensionamento da vida social no novo capitalismo” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 34, tradução nossa).

2.6 Além de tudo isso, um gênero multimodal¹²...

Os linguistas e semioticistas sociais Hodge e Kress (1998) concebem o gênero como:

[...] formas típicas de textos as quais conectam tipos de produtor, consumidor, tema, suporte, método e ocasião [...]. Os gêneros são classificações da forma semiótica instituídas socialmente. Eles só permanecem se um grupo social declara e impõe as regras que os constituem (HODGE; KRESS, 1998, p.7, tradução nossa).

¹¹O autor traz tal discussão com base em Bjerke (2000): “We can think of such institutions as interlocking elements in the governance of society (BJERKE, 2000), and of such genres as genres of governance” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 32)

¹² Compreendemos aqui a multimodalidade com base na discussão feita no subcapítulo 1.3. desta dissertação, intitulado Semiótica Social e Multimodalidade.

A partir da visão dos autores, gêneros são resultados semióticos de regulações sociais que definem o que é mais adequado para cada situação e, a partir disso, van Leeuwen (2005) considera que os gêneros são uma das dimensões da análise semiótica, designando um 'tipo de texto'. Para o autor, um texto se torna típico quando possui características recorrentes a outros textos considerados similares e quando pessoas, ao produzirem este certo 'tipo de texto', seguem certos padrões. Dessa forma, as pessoas selecionam determinado arranjo de elementos para a composição de um texto, o que tem como consequência a configuração de um certo *design*, considerado, pelo produtor, essencial para que haja uma comunicação efetiva.

Van Leeuwen (2005) dá a isso o nome de 'coesão multimodal', quando diferentes tipos de recursos semióticos são integrados para formar textos multimodais e eventos comunicativos” (p.179, tradução nossa). Kress (2010) considera que existe uma escolha que perpassa toda a produção do texto, quando definimos qual gênero utilizaremos, para qual propósito, para qual público. Assim, é a partir das escolhas de quem produz a mensagem que há a concretização de seus interesses, ainda que exista uma limitação dentro de cada gênero, como é o caso dos LDFLEs.

Assim, a teoria da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010) e seus desdobramentos, como a multimodalidade (JEWITT, 2009, 2014; JEWITT; KRESS, 2003; KRESS, 1995a, 1995b, 1997, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), nos permite compreender o LDFLE como um gênero multimodal. De acordo com Kress (1995a), todos os textos são multimodais, ainda que não tenham imagens em seus conteúdos. Isso porque, de acordo com o autor, modo é “um recurso material moldado socialmente, o qual torna a produção de sentido evidente; ele é um meio de ‘capturar’ ou ‘transcrever’ o mundo” (KRESS, 2015, tradução nossa). Dessa maneira, um texto e, portanto, todo o LDFLE – que, por sua vez, é repleto de diferentes textos – é composto por múltiplos modos, sendo assim um gênero multimodal.

De acordo com Kress (2010), um texto escrito tem uma determinada forma, em que se utiliza uma fonte específica com seu próprio tamanho, fonte e espaçamento, podendo estar situada no centro da folha, mas também nos lados direito/esquerdo, no alto, embaixo ou à margem, sendo ainda apresentado em um certo tipo de papel, com uma qualidade específica. Tais elementos são levados em consideração na escolha de um livro didático, quando nos debruçamos sobre a sua materialidade. Para o autor, tudo isso produz certo significado e contribui para o resultado desse texto. Quando pensamos no livro didático, tais elementos são de extrema relevância, visto que se trata de um produto com vistas para o mercado, onde os múltiplos modos não são encarados como meros detalhes, pelo contrário, são levados em

consideração para além dos conhecimentos prometidos pelo livro didático, já que não raramente podemos escutar de alunos e professores frases como “gosto deste livro porque ele é muito organizado”, “é difícil preparar a aula neste livro porque ele traz muitas informações [modos] em uma página” ou “esse livro parece velho, as imagens são um pouco antigas”¹³.

Kress é um dos pioneiros no que se refere aos estudos sobre a multimodalidade e por diversas vezes, em suas pesquisas, o autor recorreu a trechos de livros didáticos para exemplificar suas explanações teóricas. O mesmo acontece na Gramática do *Design Visual* em que, em coautoria com van Leeuwen, os autores se servem de vários trechos de LDs a fim de ilustrar as categorias que nos apresentam para a análise dos aspectos visuais dos textos, baseada na Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Vale mencionar ainda que Kress realizou, juntamente com Bezemer, um projeto sobre multimodalidade e LD, onde foram analisados 23 LDs de Inglês, 19 de Ciências e 17 de Matemática, das décadas de 1930, 1980 e 2000 (BEZEMER; KRESS, 2008; 2009; 2010).

Dessa forma, podemos conceber o LDFLE como um **gênero discursivo multimodal**, visto que ele conta com a capacidade plural de combinação entre diversos modos e recursos semióticos.

2.7 LDFLE: um gênero discursivo multimodal

2.7.1 Produção, distribuição e consumo

Pensando no quadro tridimensional para análise do discurso proposto por Fairclough (2001), em que o discurso é visto como texto, o autor afirma que não é possível analisar a forma de um texto sem que o relacionemos aos seus aspectos de produção e consumo. Isso porque, para ele, analisar um texto implica tanto questões de forma quanto questões de conteúdo, visto que há razões sociais para “combinar significantes particulares a significados particulares” (FAIRCLOUGH, 2001, p.102-103). Em outros termos, o autor defende que os sentidos de um texto estão diretamente relacionados às ordens do discurso do produtor e do consumidor, visto que ambos propõem possíveis sentidos investidos tanto política quanto ideologicamente, fazendo com que os sentidos de um texto sejam extremamente relacionados com as estruturas

¹³Todos os exemplos são frases ditas por alunos/as no segundo semestre de 2019, na disciplina de Cultura e Civilização Francesa do curso de Letras Português/Francês da UFV onde, como professora substituta de Francês, propus uma sequência didática de observação e análise de conteúdos ligados a aspectos culturais dentro dos LDFLEs. Os livros analisados dizem respeito ao manual utilizado no Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF), onde os alunos dessa disciplina atuam como professores-estagiários; e aos manuais utilizados na habilitação em que estão matriculados como alunos regulares, se formando para serem professores de FLE.

sociais das quais fazem parte.

Ao chegar no discurso como prática discursiva, o autor parte de uma análise microssociológica, em que podemos observar de que forma os participantes produzem e interpretam os discursos até chegar à análise macrossociológica, onde vê a produção e o consumo como parcialmente restringidos aos recursos acessíveis aos membros, tal como as estruturas sociais e as ordens do discurso, por exemplo. Para Fairclough (2001, p. 106-107), “a prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discursos de acordo com fatores sociais”.

Um LDFLE é, portanto, produzido mediante rotinas complexas de natureza coletiva, visto que envolve diversos autores e uma equipe de produção/redação/revisão/edição ligada a uma editora. Esses membros ligados à produção do(s) discurso(s) presente(s) nos LDFLEs estão envolvidos em diversos processos como o acesso e a seleção de textos na língua-alvo e imagens que, rotineiramente, fazem parte de um banco de dados da editora ou são regulados por contratos padronizados, draconianos a fim de que não se gere gastos excessivos para a produção do manual didático.

Com base em Fairclough (2001), compreendemos que os textos presentes nos LDFLEs são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos. Embora todos os LDFLEs apresentem um *avant-propos*¹⁴, onde os autores explicam como o manual será dividido, a que público deve ser direcionado e quais objetivos devem ser atingidos com o seu uso, o trabalho interpretativo do consumidor, seja coletivo ou individual, pode se dar das mais diferentes formas, como exemplificam os excertos a seguir de algumas atividade propostas pelos LDFLEs que compõem o *corpus* desta pesquisa: “Você está de férias. Escreva um cartão postal à um(a) amigo(a) francês(a)”¹⁵, em que o aprendiz é direcionado a realizar uma atividade individual; e “Em dupla, faça uma leitura expressiva desse diálogo”¹⁶, em que a atividade deve ser realizada em duplas; e “Imagine! Em pequenos grupos, escrevam o manifesto de uma associação que vocês criaram. Constatem a situação e o os problemas. Indiquem as ações necessárias. Incitem as pessoas a se engajarem”¹⁷, em que os alunos são direcionados a trabalharem em grupos.

De um lado, tem-se os recursos disponíveis dos membros, como já mencionamos; de outro, temos a natureza específica da prática social da qual os membros fazem parte, que acaba por determinar a quais elementos dos recursos os membros se recorrem e de que forma isso

¹⁴Tradução livre: prefácio.

¹⁵ Tradução de “*Vous êtes en vacances. Vous écrivez une carte postale à un(e) ami(e) français(e)*” (BERTHET *et al.*, 2012, p. 55).

¹⁶ Tradução de “*Par deux, faites une lecture expressive de ce dialogue*” (HEU *et al.*, 2012, p. 147).

¹⁷ Tradução de “*Imaginez ! En petits groupes, écrivez le manifeste d’une association que vous avez créée.*”

acontece, podendo ser de forma normativa, criativa e opositiva. Sendo assim, em seus diversos modos, os textos dos LDFLEs são consumidos de formas particulares e tanto a leitura quanto a produção de sentido estão associados a várias questões. Ainda que os textos possam ser predominantemente escritos – o que, por diversas vezes, não é o caso do LDFLE – seu consumo e compreensão é feito de forma diversa, aos observarmos o *layout*, a tipografia, envolvendo diversos processos responsáveis pela construção, coletiva ou individual, de significado. No que diz respeito a sua distribuição, LDFLEs se conformam a diversas influências externas a fim que se seja um livro apresentável e atraente, como “um projeto de mercado que se sujeita a um processo de feitura, produção e comercialização” (VIANA; SOUZA, 2013).

2.7.2 *Alter Ego + A1/A2 e Le Nouvel Edito: algumas reflexões sobre as editoras*

A editora *Hachette*, produtora dos dois primeiros livros que compõem o *corpus* desta pesquisa – *Alter Ego + A1* e *Alter Ego + A2* – foi fundada em 1826 por Louis Hachette, em Paris. A empresa se tornou a primeira editora europeia especializada na produção de materiais didáticos, em 1864, monopolizando quase todo o mercado. Durante a Segunda Guerra Mundial, a empresa teve uma queda considerável na produção e lucro, mas retomou seu posto, no final do século, com a distribuição de livros e de jornais na França.

Anos mais tarde, em 1981, a editora entrou para a organização multinacional *Lagardère*, que atua em diferentes domínios além do ramo editorial, tais como i) o varejo de viagens, responsável por *dutyfrees* e *fastfoods* em aeroportos europeus; ii) o ramo de esportes e entretenimento, sendo a líder francesa em gerenciamento de academias, direitos de marketing esportivo e gerenciamento de salas multifuncionais como o *Bataclan*¹⁸ e por fim; iii) o ramo da mídia, sendo a responsável pelas revistas *Paris Match*, *Le journal du dimanche*, pelas emissoras de rádio *Europe 1*, *Virgin Radio* e *RFM*, e pelas produtoras audiovisuais *GMT Productions* e *Image & Compagnie*¹⁹.

De acordo com o site oficial da editora *Hachette*, a empresa contabiliza, atualmente, um catálogo com mais de 900 obras de material pedagógico – compreendendo manuais didáticos, dicionários, gramáticas – destinado ao ensino de língua francesa para o público não francófono. A empresa é considerada uma referência para os professores de FLE, oferecendo às escolas, universidades e cursos livres de francês manuais didáticos mundialmente reconhecidos, como

¹⁸ O *Bataclan* é uma célebre sala de espetáculos localizada em Paris, na França.

¹⁹ Outras informações podem ser encontradas no site oficial da organização multinacional *Lagardère*: <https://www.lagardere.com/groupe/page-accueil-fr-234.html>.

Super Max, Les Loustics e Les Petits Loustics, para o público infantil, *Adomania, Adosphère et Le Mag'*, para o público adolescente, *Objectif Express Nouvelle Edition e Objectif Diplomatie* para o público que busca uma aprendizagem intensiva e profissional e, por fim, *Le Nouveau Taxi !, Agenda* e, mais recentemente *Totem, Cosmopolite*²⁰ e *Alter Ego +*.

O manual *Alter Ego +*, de acordo com o site da editora, já conta com 1,5 milhões de exemplares vendidos em todos os continentes do mundo, contabilizando os 4 livros da coleção: *Alter Ego + 1, Alter Ego + 2, Alter Ego + 3 e Alter Ego + 4*. O manual em questão propõe uma abordagem acional reforçada que, em poucas palavras, compreende o aprendiz enquanto um ator social que age no mundo, oferecendo ao aluno numerosas tarefas e um projeto a ser realizado no final de cada unidade. Além disso, o livro propõe um estudo da língua em contexto, oferecendo um léxico temático por unidade, atividades fonéticas, um aporte gramatical e algumas noções culturais ligadas à língua francesa. O manual também propõe uma progressão fluida dos conteúdos abordados, com páginas destinadas à avaliação DELF²¹, além de exercícios e a transcrição de todos os áudios presentes no manual²².

A editora *Didier*, por sua vez, é responsável pela edição do terceiro manual didático que compõe o *corpus* desta pesquisa: *Le Nouvel Edito B1*. A editora em questão foi fundada em 1898 e é filiada ao grupo Alexandre Haitier, uma das divisões da editora *Hachette* desde 1996. *Didier* é especializada em manuais didáticos e paradidáticos nas disciplinas de línguas estrangeiras, tais como Francês, Alemão, Árabe, Inglês, Chinês e Espanhol; bem como para as disciplinas de ciências, matemática e francês, como língua materna. A editora colabora ainda com o Conselho da Europa, instituição responsável pelo Quadro Europeu de Referências para as Línguas, e com o CIEP, Centro Internacional de Estudos Pedagógicos, instituição pública francesa responsável pela gestão de projetos internacionais ligados à educação geral do país e das línguas, gerenciando as certificações e avaliações em francês, línguas estrangeiras e mobilidades.

A editora *Didier*, responsável pela difusão do Quadro Europeu de Referência para as Línguas em 2001, conta com mais de 200 obras em seu catálogo, de acordo com o site oficial²³. Dentre elas, o manual didático de FLE intitulado *Le Nouvel Edito B1*, que propõe, de acordo com o site da editora, uma organização pedagógica aberta e estruturante, oferecendo ao público

²⁰ Manual didático implementado no Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF) da Universidade Federal de Viçosa.

²¹ Exame de proficiência oficial em língua francesa, exigido por universidades e outras instituições da França a fim de atestar suficiência e fluência na língua em questão.

²² Todas as informações foram retiradas do site oficial da editora *Hachette*: <https://www.hachettefle.com/>.

²³ Site oficial da editora *Didier*: <https://www.editionsdidier.com/fr>.

jovem e adulto múltiplos documentos autênticos²⁴ e atuais sobre a francofonia. O manual tem ainda como objetivo proporcionar um trabalho aprofundado e estruturado sobre o léxico e facilitar a apropriação gramatical da língua francesa, através de três momentos intitulados como *aquecimento, funcionamento e treinamento*. Além disso, também associado à abordagem acional, o manual oferece oficinas ao final de cada unidade, a fim de que os aprendizes realizem tarefas em grupos.

Dialogando com Foucault (1979), o poder dessas editoras, em contraste com o poder que consideramos soberano, não sai de um ponto central, mas se divide através dos capilares da sociedade. Não se trata, portanto, de um poder repressivo, mas sim

[...] de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos (FOUCAULT, 1979, p. 182).

Esse poder editorial, portanto, ligado a grandes multinacionais, como pudemos constatar através dos sites oficiais das editoras, é um poder que se dá através da produção e da intensificação de saberes. Exercendo-se, portanto, não contra o conhecimento, mas através dele, moldando assim as possibilidades para as formas de pensar e agir socialmente. Como itera o filósofo ao dizer que

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem ser analisadas a partir de um ponto de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o ponto que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 1975, p. 161).

Quando mencionamos o poder soberano, pensamos no governo Estatal, esse que é visto, no senso comum, como um poder global e centralizado na mão de poucas pessoas, que criam as leis, para que sejam empregadas na sociedade. Entretanto, para o autor, o poder não pode ser

²⁴ De forma resumida, são considerados documentos autênticos textos, áudios, imagens, produzido por e para francófonos, sem fins pedagógicos. São valorizados no ensino de língua estrangeira por permitirem aos aprendizes o contato com a língua real utilizada por falantes nativos da língua-alvo.

visto apenas dessa maneira, uma vez que ele, na verdade, funciona efetivamente quando é empregado através de uma rede de dispositivos que atravessa toda a sociedade, como por exemplo, os manuais didáticos de FLE presentes nas universidades, escolas e cursos livres de francês, visto que o ambiente escolar – a escola – é uma das instituições centrais da sociedade do nosso tempo, uma vez que se responsabiliza pela formação das massas.

A partir disso, podemos nos alinhar à Foucault (1979) ao considerarmos que, dessa forma, o poder em si, não existe na forma de uma coisa que pertence a alguém. O que existe, de fato, são práticas de poder que se efetuam estrategicamente através das práticas sociais e através das construções de saberes.

No próximo Capítulo, descreveremos os percursos metodológicos da pesquisa, caracterizando-a, relatando a construção e a sistematização do *corpus*, bem como as categorias e as fases de análise.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que nos permite fazer uma análise que engloba um processo complexo de observação que respeita as diversas possibilidades de realidades encontradas nos LDFLEs. De acordo com Pardo Abril (2007, p. 91), é por meio da pesquisa qualitativa que nos deparamos com a “formulação de desenhos abertos para a participação, a construção situacional, o reconhecimento contextual, a análise e a interpretação dos fenômenos estudados”.

As teorias aqui mencionadas, seja a *Teoria Social do Discurso* (FAIRCLOUGH, 2001) ou a *Gramática do Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), acordam com o cunho qualitativo desta pesquisa, uma vez que, de forma interdisciplinar, nos permitem analisar as realidades como elas são representadas nos LDFLEs, já que levam em consideração teorias sociais e nos permitem analisar criticamente o LDFLE a partir de uma perspectiva multimodal. Tanto para Fairclough quanto para Kress e van Leeuwen, importam as relações de poder que podem ser produzidas, reproduzidas e negociadas a partir da relação existente entre a linguagem e a sociedade, por meio do discurso.

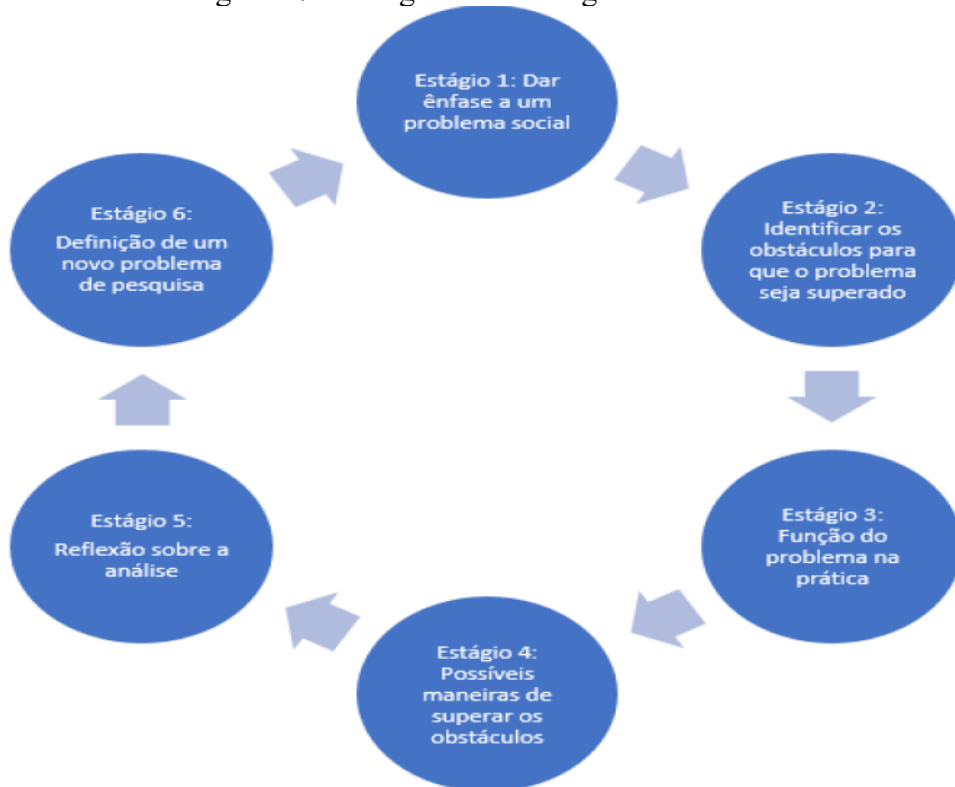
A pesquisa se apresenta ainda como de cunho documental, uma vez que o material empírico será composto de textos multimodais retirados de três livros didáticos de Francês Língua Estrangeira das editoras *Hachette* e *Didier*. Analisar esses textos nos permite compreender como eles se relacionam com as estruturas sociais, constituindo-as e por elas sendo constituídos. Essa abordagem permite a problematização de efeitos ideológicos que discursos, materializadas nos livros didáticos, podem ter sobre relações sociais, ações e interações e mundo material, o que pode permitir a proposição de possibilidades de mudança social.

A proposta analítica de Fairclough (1992) se apresenta a partir de três grandes dimensões, quais sejam: (1) Descrição, (2) Interpretação e (3) Explanatória Crítica. O mesmo processo será aplicado ao analisarmos as imagens, com base na Gramática do *Design Visual*. A seguir apresentaremos, de forma mais detalhada, a construção e a sistematização do *corpus*, bem como as categorias de análises aqui utilizadas e as fases desta pesquisa.

De acordo com Vieira e Resende (2016), uma análise do discurso não deve se limitar à análise textual, por se tratar de um empreendimento complexo que busca investigar um problema sociodiscursivo em práticas sociais particulares. Dessa forma, nos alinharemos à proposta de Bhaskar (1989), operacionalizando uma investigação crítica e explanatória, amparadas em Fairclough (1999) e, após investigarmos os mecanismos discursivos e seus

efeitos de sentido ao longo da análise, apresentaremos uma reflexão acerca dos elementos semióticos encontrados nos LDFLEs, a fim de elucidar seus potenciais efeitos ideológicos. Como ilustra o fluxograma da Figura X.

Figura 27 – Estágios metodológicos da ADC



Fonte: Lima (2018, p.34).

O fluxograma apresenta a proposta de Chouliaraki e Fairclough (1999) e adaptado por Barros (2015), introduzida nesta pesquisa a fim de que tenhamos um problema social como ponto de partida da busca por transformações sociais. Assim, ao (i) dar ênfase a um problema social, nos atentamos às possíveis posições assimétricas das pessoas francofalantes identificadas nos LDFLEs, no que tange à raça, ao tamanho, ao gênero, à função social, à faixa etária; ao (ii) identificar os obstáculos, selecionamos os textos e categorias para análise e a desenvolveremos (BARROS, 2015); ao considerar (iii) a função do problema na prática, avaliaremos de que forma o problema do discurso deve ser analisado, levando em consideração a prática particular em que o *corpus* se insere, isto é, a prática *socioescolar*. De acordo com Barros (2015), quando conseguimos identificar os efeitos causais, isto é, a geração de problemas em série no discurso, conseguimos fortalecer as justificativas para uma mudança social.

Ainda sobre o fluxograma, ao (iv) propor maneiras de superar os problemas, consideramos as lacunas e as deficiências do problema social e, ao considerarmos os efeitos

geradores das práticas, proporemos, para esta prática particular, atividades que possam auxiliar (futuros/as) professores/as de FLE à preencher essas lacunas e superar esses obstáculos. Realizaremos o estágio iv do fluxograma juntamente ao estágio v, em que refletiremos criticamente sobre a análise, contribuindo também para uma emancipação social.

3.1 Construção e sistematização do *corpus*

A seleção do *corpus* busca alcançar todos os níveis de ensino/aprendizagem de Língua Francesa dentro do curso de Letras Português/Francês da UFV, como mostra o Quadro 4, em que estão dispostas as disciplinas obrigatórias para o curso e o LDFLE empregado em cada uma delas, especificando, ainda, quais unidades são dedicadas a cada período, visto que os alunos utilizam os três LDFLEs ao longo de quatro anos e meio.

Quadro 4 – Disposição dos LDFLEs utilizados nas disciplinas obrigatórias de Francês - UFV

Disciplinas obrigatórias de língua francesa na habilitação em Português-Francês	Manual didático utilizado na disciplina/período	Unidades dos LDFLEs utilizadas em cada disciplina/período
LET 123 Fundamentos de Língua Francesa	<i>Alter Ego +1</i>	0 e 1
LET120 Língua Francesa I	<i>Alter Ego +1</i>	2, 3 e 4
LET121 Língua Francesa II	<i>Alter Ego +1</i>	5, 6 e 7
LET220 Língua Francesa III	<i>Alter Ego +1</i>	8 e 9
LET221 Língua Francesa IV	<i>Alter Ego +2</i>	1, 2 e 3
LET320 Língua Francesa V	<i>Alter Ego +2</i>	4, 5 e 6
LET321 Língua Francesa VI	<i>Alter Ego +2</i>	7 e 8
LET420 Língua Francesa VII	<i>Le Nouvel Édito B1</i>	1, 2 e 3
LET421 Língua Francesa VIII	<i>Le Nouvel Édito B1</i>	4, 5 e 6

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A escolha desses manuais se justifica por duas razões. A primeira delas é o fato de que, como os manuais se prestam a diferentes níveis e públicos no ensino/aprendizagem de FLE, acreditamos que encontraremos diferentes propostas de atividades e diversos textos multimodais, o que permite que nosso *corpus* seja, talvez, heterogêneo. O segundo motivo diz respeito ao seu alcance, isto é, abarcar diferentes – se não todos – níveis do ensino/aprendizagem de Língua Francesa no curso de Letras Português/Francês da UFV, permitindo uma visão panorâmica e interpretativa do curso, a fim de contribuir com possíveis modificações nas abordagens em sala de aula e, conseqüentemente, apresentar subsídios para um projeto de mudança social, uma vez que a análise crítica multimodal pode nos permitir “a efetiva resistência às imposições hegemônicas e, portanto, à possibilidade de mudança social e discursiva” (GOMES, 2007, p. 15).

De acordo com Fairclough (2001), uma amostra heterogênea permite a descrição, a

explicação e interpretação tanto do que é a norma, quanto do que resiste a ela, o que justifica a seleção do *corpus*. O autor considera que as amostras devem ser “cuidadosamente selecionadas com base em um levantamento preliminar do *corpus*” (FAIRCLOUGH 2001, p. 281), levando em consideração os 'momentos de crise', isto é, momentos em que o discurso evidencia que algo está “crítico”, mediante a repetições, hesitações e rupturas bruscas de estilo, por exemplo. Esses momentos de crise tornam, de acordo com o autor, “visíveis aspectos de práticas que devem ser normalmente naturalizados e, portanto, dificultar a percepção” (FAIRCLOUGH,2001, p.281). Dessa forma, os LDFLEs escolhidos são:

- *Alter Ego +1*
- *Alter Ego +2 e*
- *Le NouvelEdito B1*.

Os dois primeiros são da editora *Hachette*, e o último da editora *Didier*, todos utilizados no curso de Letras Português/Francês da UFV. Os dois primeiros livros: *Alter Ego +1* e *Alter Ego +2* têm em comum, além da editora *Hachette*, as autoras: Annie Berthet, Emmanuelle Dails, Catherine Hugot, Véronique M. Kizirian e Monique Waendendries, sendo as duas primeiras as duas primeiras professoras e formadoras de FLE, atuantes na região metropolitana de Paris e as três últimas professoras formadoras da *Aliança Francesa* de Paris. Ambos os livros se autodescrevem como um método de francês destinado a aprendizes adultos ou jovens, mas se diferem no que diz respeito ao nível de ensino/aprendizagem a que se propõem, sendo o *Alter Ego +1* destinado aos aprendizes iniciantes e que visa à aquisição das competências descritas para os níveis A1²⁵ e A2²⁶ e o *Alter Ego +2* destinado aos aprendizes que já concluíram o nível anterior e visam à aquisição das competências descritas para os níveis A2 e B1²⁷, do Quadro

²⁵De forma global e simplificada, o nível A1 permite que o aprendiz seja “capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49).

²⁶Esse nível permite que o aprendiz seja “capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49).

²⁷Em B1, o aprendiz “é capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49).

Comum Europeu de Referência para as Línguas.

O terceiro livro, *Le Le Nouvel Edito B1* é também destinado a adultos e jovens e tem como foco aprendizes que visam à aquisição das competências descritas para o nível B1. É importante mencionar que o QECRL apresenta uma descrição simplificada dos níveis de língua, a fim de facilitar a comunicação entre usuários não especialistas, oferecendo algumas linhas de orientação a essas pessoas. Entretanto, são descritas, com detalhes no documento, as possíveis variações e nuances existentes em cada nível. *Le Le Nouvel Edito B1*, portanto, embora apresente o mesmo nível do *Alter Ego +2*, traz os conteúdos previstos para o nível B1 de forma mais aprofundada, o que justifica seu uso nos últimos semestres do curso de Letras-Francês da UFV. As autoras e a editora do *Le Nouvel Edito B1* também são diferentes dos dois livros anteriores, tendo *Editions Didier* como editora e, como autoria, Elodie Heu, professora formadora de FLE na *Aliança Francesa* de Paris, Cecile Pinson, professora formadora de FLE na *Aliança Francesa de Bruxelas*, na Bélgica; Marion Perrard, que já atuou como professora de FLE nas Alianças Francesas da Índia e da Espanha; e Myriam Abou-Samra, que já atuou como professora de FLE em Laos, no Líbano e na França²⁸.

Para a realização desta pesquisa, foi realizada uma seleção de textos multimodais a fim de obter uma amostra expressiva e significativa para a análise, já que, a título de informação, foram encontradas 409 imagens nos LDFLEs selecionados, contendo cerca de 1074 pessoas francófonas. Esse delineamento do *corpus* foi feito para que sejamos capazes de abarcar a representação que condiz com os objetivos desse trabalho, através de um processo cíclico (BAUER; AARTS, 2000). Assim, com base em Pardo Abril (2007), consultamos os LDFLEs diversas vezes para construirmos um material passível de análise, para configurar um *corpus* qualitativo significativo que respondesse às perguntas de pesquisa.

De forma empírica, a partir do recorrente contato com os LDFLEs que compõem o *corpus* desta pesquisa – inicialmente como aluna e, posteriormente, como professora substituta – observei que a identificação de francófonos se salientava quando as relações afetivas eram apresentadas dentre os conteúdos a serem abordados em sala de aula. Assim, buscamos encontrar um assunto/tema que cumprisse com dois importantes requisitos: (i) que estivesse presente em todos os livros e (ii) que salientasse as diversas formas de identificação de pessoas francófonas. A necessidade do recorte se pauta no tempo hábil que temos para a realização desta pesquisa, não sendo possível, assim, analisar cada LDFLE em sua totalidade multimodal.

As representações individuais e coletivas sobre as relações afetivas variam de acordo

²⁸As informações sobre as autoras foram retiradas do site da editora.

com a época, a cultura e a sociedade em que se encontram. Dessa forma, podem apresentar pessoas compreendidos enquanto uma construção processual das atividades sócio discursivas, tanto pelo viés social, como pelo histórico e cultural. Além disso, é dentro dessas relações que podemos encontrar facetas da ordem do cotidiano, como os ritos, as tradições, os costumes e, assim, possíveis identificações de francofalantes inseridas nessas relações interpessoais. Dentro dessas esferas interpessoais, desenvolvemos diferentes comportamentos e, portanto, é possível analisar de que forma francofalantes são identificados a partir dos LDFLEs, o que justifica o recorte temático-metodológico desta pesquisa, pautado nessas relações.

Passamos, então, pelos seguintes processos (BAUER; AARTS, 2000) antes de fecharmos nosso *corpus* de análise: foi realizada uma investigação empírica piloto, em conjunto com leitura teórica, de forma que chegamos a uma primeira constituição do *corpus*, em que pudemos observar a quantidade e a qualidade dos textos selecionados. Nessa investigação, com base na Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010) e seus desdobramentos, como a multimodalidade (JEWITT, 2009, 2014; JEWITT; KRESS, 2003; KRESS, 1995a, 1995b, 1997, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) e a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), parte da imagem para o texto. Isso se justifica porque, inicialmente, interessávamos por analisar somente as imagens, mas de acordo com nossos objetivos de pesquisa e partindo de Fairclough (2001), consideramos fundamental compreender a que se prestam as imagens dentro dos LDFLEs, analisando, assim, enunciados e textos acoplados a elas.

Dessa primeira investigação empírica, pudemos sistematizar nosso material analítico da seguinte forma, como exposto no Quadro 5.

Quadro 5 – Configuração do corpus

Livro	Editora	Tema	Páginas
<i>Alter Ego +1</i>	<i>Hachette</i>	Relações amorosas/de amizade/familiares	66-69; 26-27; 70-73
<i>Alter Ego +2</i>	<i>Hachette</i>	Relações amorosas/de amizade/familiares	24-27; 16-22; 56
<i>Le Nouvel Édito B1</i>	<i>Didier</i>	Relações amorosas/de amizade/familiares	76-77; 83; 67-74

Fonte: Elaboração própria, 2019.

3.2 Categorias de análise e fases da pesquisa

Após a seleção e sistematização do corpus, a primeira etapa – que diz respeito ao objetivo a – visará identificar, descrever, interpretar e explicar sobre a forma como

francofalantes são identificados nos textos dos LDFLEs, evidenciando as escolhas realizadas pelos autores dos livros didáticos. Para isso, analisaremos, no texto, as três dimensões da gramática, como aponta Fairclough (2001), sendo elas a **transitividade**, o **tema** e a **modalidade**, referentes às metafunções da linguagem: ideacional, textual e interpessoal, respectivamente. Ao abordar a **transitividade**, podemos compreender quais tipos de processos (ação, evento, relacional, mental) são utilizados, o que nos permitirá entender quais funções elas pretendem desempenhar. Sobre o **tema**, observar se há ou não “um padrão discernível na estrutura temática dos textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 288) nos responderá se os temas marcados são frequentes e, em caso positivo, quais são suas motivações. Ao observar a **modalidade** nos textos, podemos identificar quais são as relações sociais no discurso e que tipo de controle é exercido nas representações da sociedade. Podemos identificar as modalidades a partir dos verbos modais e dos advérbios modais, por exemplo.

Ainda no texto, as **escolhas léxico-gramaticais** com ênfase nas palavras-chave que têm significado cultural geral ou mais local (FAIRCLOUGH, 2001) podem nos mostrar as diferentes formas utilizadas para representar objetos que revelam as diferentes posições sociais dos autores. Além do significado das palavras, nos atentaremos também para as **metáforas** utilizadas na amostra discursiva, a fim de determinar quais fatores culturais, ideológicos, entre outros, determinam a escolha dessas metáforas.

Tais elementos dialogam com o significado identificacional (FAIRCLOUGH, 2003) e, a partir disso, poderemos compreender, dentro da prática social, “o relacionamento da instância da prática social e discursiva com as **ordens de discurso que ela delinea** e os efeitos de reprodução e transformação das ordens de discurso para as quais contribui” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 290). Ainda será útil focalizar os efeitos **ideológicos** e **hegemônicos** particulares, sendo eles: os sistemas de conhecimentos e crença, as relações sociais e as identidades sociais.

Como este trabalho propõe uma análise multimodal, para o objetivo b, buscaremos descrever e interpretar as imagens presentes nos LDFLEs. Para realizar esse processo, utilizaremos, como base, a *Gramática do Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000), levando em consideração as três metafunções apresentadas pelos autores: representacional, interacional e composicional. Na função representacional, observaremos, de acordo com a necessidade do *corpus*, se as imagens são narrativas ou composicionais. Sendo narrativas, qual tipo de ação (**ação, reação, verbal/mental, de conversão, simbolismo geométrico**) é realizada e, caso as imagens sejam conceituais, observaremos se são **classificacionais, analíticas, simbólicas**, a fim de compreender de que forma as pessoas francofalantes são representados através de seus papéis funcionais dentro das imagens.

Na metafunção interacional, caso as imagens sejam narrativas, observaremos que tipo de interação existe entre o observador e os participantes da imagem, analisando o tipo de **contato**, a **distância social**, a **perspectiva** e a **modalidade**, identificando seus possíveis efeitos de sentido. As modalidades serão divididas em **naturalísticas**, **parcialmente naturalísticas**, **sensoriais**, **abstratas** e **tecnológicas**.

Por fim, sobre a metafunção composicional, nos atentaremos aos **valores de informação** das imagens, observando, quando necessário, o local que o participante ocupa na imagem; à **saliência**, a fim de ver que tipo de ênfase é dada para os participantes e, por fim; à **estruturação**.

O último procedimento diz respeito ao objetivo c, em que buscaremos explicar as relações de poder que disputam a constituição das pessoas identificadas nos livros didáticos. Neste momento, propomos uma articulação entre os pressupostos teóricos da Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), da Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e das discussões que perpassam os LDFLEs.

As categorias aqui mencionadas nos permitem a investigação da correspondência entre os elementos das imagens e os textos a elas atrelados. Faz-se necessário, com base em Kress e van Leeuwen (2006) observarmos a que se prestam as imagens escolhidas pelos autores para comporem as páginas dos LDFLEs que se dedicam às temáticas selecionadas nesta pesquisa. Vale mencionar ainda que os significados de imagens e textos não são feitos separadamente – estão separados aqui apenas por uma questão didática e também metodológica – pois o todo coerente se faz na junção tanto dos significados propostos pelos autores quanto na observação das páginas/atividades dos LDFLEs como um todo.

A seguir, apresentaremos as análises multimodais dos LDFLEs, subdivididos pelas categorias macrossemânticas aqui definidas. Começamos, portanto, pelas relações amorosas, passando pelas relações de amizade até chegar às relações familiares.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este Capítulo se inicia com uma breve discussão acerca dos marcos epistemológicos hegemônicos, focalizando aspectos como sexualidade/gênero, raça/etnia, tamanho e faixa etária, tendo como base estudos que também já se debruçaram sobre livros didáticos de língua das mais diversas disciplinas. Essa discussão contextualizará a conjuntura e dará respaldo teórico para as discussões que foram tecidas nas análises, sendo elas divididas em três subcapítulos: relações amorosas, relações de amizade e relações familiares.

Diversas pesquisas (MARTINS; HOFFMANN, 2007; LIONÇO; DINIZ, 2008; VIANNA; DINIZ, 2008; GONÇALVES; PINTO; BORGES, 2013; JUNIOR, 2014; SOUZA; SANTOS 2013; OLIVEIRA, DINIZ 2014; MARCUSCHI; LEDO, 2015; OLIVEIRA, 2017) já se atentaram para relações assimétricas de poder ligadas ao gênero social em livros didáticos. As pesquisas denunciam os marcos epistemológicos hegemônicos de sexualidade e gênero em LDs de diversas áreas de ensino. Martins e Hoffman (2007) realizam uma leitura sobre identidades de gênero em livros didáticos de Ciências e discutem sobre o que elas chamam de “invenções identitárias” de gênero. As autoras se atentam às divisões do mundo masculino e do feminino, descrevendo e problematizando a sexualização de espaços domésticos e do mercado de trabalho e concluem que os livros didáticos reproduzem uma separação territorial entre homens e mulheres, os colocando em espaços opostos, iterando assim uma hierarquia socioeconômica entre eles.

Dentro dessa análise, as autoras observam as vestimentas e as consideram como uma das mais importantes linguagens não verbalizadas, considerando que as pessoas se comunicam e integram socialmente por meio delas, podendo ser ainda um meio de controle e até mesmo de exclusão social. O que as autoras encontram, portanto, é a recorrência de meninas vestindo roupas de cores suaves, com predominância para a cor rosa e meninos usando majoritariamente a cor azul. Com isso, elas afirmam que os “livros podem estar contribuindo para determinar comportamentos por meio da diferenciação das roupas de meninos e de meninas, transmitindo a forma ‘adequada’ como cada sexo deve se vestir e agir” (MARTINS; HOFFMANN, 2007, p. 4-5). As autoras trazem, portanto, a reflexão de que, apesar de todos os progressos realizados pelas mulheres até aqui, a diferenciação de gêneros sociais nos LDs de Ciências pouco se difere do que é encontrado em décadas anteriores à realização da pesquisa. O que indica que, em uma cultura discursiva de subordinação da mulher, LDs exercem o papel de contribuir para a manutenção do controle patriarcal, iterando relações assimétricas de gênero de forma a legitimar estruturas de poder já existentes na nossa sociedade.

Lionço e Diniz (2008), por sua vez, analisaram 67 livros didáticos e dicionários distribuídos pelo PNLD e PNLEM, em uso nos anos 2007 e 2008. As autoras se dedicaram, sobretudo, a compreender de que forma a sexualidade era expressa nesses materiais didáticos e concluíram que esses documentos veiculavam afirmações expressamente homofóbicas bem como o silenciamento da diversidade sexual, naturalizando a heterossexualidade e o binarismo de gênero. O que as autoras pontuam, caro à análise que propomos neste capítulo, é que há dois grandes desafios para que a homofobia seja combatida nas práticas socio escolares, sendo o primeiro deles, romper com o silêncio dos LDs sobre a existência da diversidade sexual e, em segundo lugar, encontrar mecanismos discursivos para que essa diversidade seja apresentada de forma a promover uma representatividade mais igualitária e próxima da realidade da vida social.

Dialogando com Butler (2003), podemos dizer que nossa sociedade não é naturalmente heterossexual, mas sim marcadamente heteronormativa, e os LDs analisados por Lionço e Diniz (2008) comprovam esse caráter reducionista no que tange às representações de gênero e de organizações familiares, bem como os discursos sobre o afeto e à completa ausência do tema da diversidade sexual. As autoras pontuam que, muito cedo, as crianças começam a apreender o mundo em que vivem através da dicotomia de gênero e que, dentro dos LDs, não há materializações que fogem a esse binarismo de gênero, por isso assuntos como homossexualidade, bissexualidade, transgeneridade e transexualidade não têm espaço dentro desses discursos. Assim, o que se pode identificar é que “o silêncio é a estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre heteronormatividade e homofobia” (LIONÇO; DINIZ, 2008, p. 312).

Vianna e Diniz (2008) também apontam que as práticas escolares abrigam a homofobia e iteram discursos heterossexistas, apresentando pouca abertura para a promoção da diversidade sexual nos LDs brasileiros distribuídos nas escolas públicas, apesar da menção a essa necessidade por parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais. As autoras afirmam que ainda hoje os LDs consideram as “orientações sexuais não-heterossexuais e a diversidade de gênero avessas à linearidade da determinação do sexo biológico sobre as apresentações sociais do feminino ou do masculino” (VIANNA; DINIZ, 2008, p. 305).

Austin (1976) é abordado por Gonçalves, Pinto e Borges (2013) para que as autoras façam uma reflexão sobre enunciados que não servem para descrever, mas sim para fazer, dentro dos LDs. Essa concepção de língua, linguagem, ato e sujeito é levada em consideração pelos estudos sobre sexualidade e gênero por compreenderem a linguagem como performativa, produzindo e operando relações de poder a partir de enunciados. Assim, o que as autoras

pontuam é que os LDs, ao se utilizarem de certas operações linguísticas e não de outras, instauram sujeitos na iterabilidade do ato, através da repetição e da historicidade, se servindo, ao mesmo tempo, de um momento único de realização para ter o efeito de sentido desejado. As autoras analisam de forma multimodal 41 livros didáticos, mostrando que 39% deles não mencionam qualquer marca que opera a sexualidade, indicando o silenciamento como um ato de fala. Os demais livros, que apresentam o tema, o fazem articulando homofobia e sexismo, na medida em que apresentam uma heterossexualidade compulsória no espectro familiar, iterando práticas hegemônicas ao silenciar qualquer outra sexualidade não-heterossexual.

A questão da historicidade também está presente no trabalho realizado por Oliveira (2017). Se debruçando sobre seis LDs de História, a autora denuncia a violência no dispositivo amoroso e o constrangimento de mulheres aos discursos desses materiais, afirmando que, ao difundir sentido para as relações afetivas e matrimoniais entre homens e mulheres no passado, os LDs fazem circular representações naturalizadas que sustentam a inferiorização e as diversas formas de violências contra a mulher. Através de sua análise multimodal, a autora afirma que através das subjetividades das relações amorosas entre homens e mulheres, os LDs de História perpetuam “uma ordem discursiva cristã, patriarcal, evolucionista e colonialista sobre o passado” (OLIVEIRA, 2017, p. 24), bem como naturalizam a heterossexualidade, a maternidade, silenciando a diversidade e as outras formas de existência de mulheres no passado.

Junior (2014), tendo como base os estudos bakhtianos, a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e a teoria *queer* (LOURO, 2004; RUFFOLO, 2009; MISKOLCI, 2012), investiga a forma como sexualidades são abordadas em LDs de inglês. O autor também considera que o fato de sexualidades homoeróticas não serem abordadas em nenhum momento, faz com que os discursos presentes nos LDs de inglês perpetuem homofobia, sobretudo considerando que o espaço de ensino e aprendizagem de língua estrangeiras constitui um ambiente em que significados são negociados nas interações discursivas nas quais os sujeitos-aprendizes se engajam. Souza e Santos (2013), voltados para LDs de Ciências, encontram resultados semelhantes às demais pesquisas mencionadas até aqui, apontando a presença de padrões de gêneros que iteram a oposição dicotômica e binária mulher-homem de submissão-dominação nos LDs de Ciências, bem como a heterossexualidade como referência e padrão para a sexualidade.

Oliveira e Diniz (2014) também denunciam uma injustiça epistêmica em LDs no que tange ao marco heteronormativo. As autoras pontuam que criar condições para que se reconheça a diversidade e para que se combata os modos de hierarquização e precarização da vida é um desafio que deve ser colocado às políticas educacionais, levando em consideração assuntos

como gênero e sexualidade. Ainda, ao se debruçarem sobre LDs de Língua Portuguesa utilizados em escolas públicas brasileiras, Marcuschi e Ledo (2015) apontam que há uma grande lacuna entre o que está discursivamente presente nesses manuais e as reflexões do contexto atual no que tange essas temáticas, uma vez que os LDs apresente uma abordagem única e repetitiva da sexualidade hétero, excluindo e silenciando outras possibilidades de afeto.

Ainda sobre discursos hegemônicos, mas no que tange à raça/etnia, o estudo de Rosemberg, Bazili e Silva (2003) aponta os caminhos já traçados nas pesquisas que abrangem essa temática relacionada a livros didáticos no Brasil. Partindo do questionamento sobre qual a importância efetiva do livro didático na produção e manutenção do racismo, os autores indicam aspectos comuns dentre as análises já realizadas, apontando também as lacunas e a diversidade de enfoques teóricos e metodológicos dessas pesquisas. Os autores afirmam que a maioria dos trabalhos que se preocupam com o discurso racista de livros didáticos no Brasil referem-se a negros e indígenas, não dando espaço para outras etnias que também são silenciadas nesses manuais, como árabes, ciganos, japoneses, judeus, entre outras. A maioria desses estudos focalizam ainda livros didáticos destinados ao ensino fundamental, sendo raros portanto estudos que se dedicam a analisar livros didáticos dedicados à educação infantil, à educação de jovens e adultos ou a superior, como é o caso desta pesquisa. As disciplinas privilegiadas, principalmente, História e Língua Portuguesa, sendo raros os estudos que se debruçam sobre LDs de outras disciplinas, como os de língua estrangeira.

Os enquadres teóricos, metodológicos e conceituais, de acordo com os autores, privilegiam sobretudo a Sociologia, o estudo das relações raciais no Brasil, a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso, sendo essa última apresentada apenas em estudos mais recentes, aparecendo somente no início da década de 1990 até o momento atual. Essas pesquisas vêm apontando a multiplicidade de discursos, através de quebras, incongruências e contradições internas, bem como estratégias discursivas que situam negros (e indígenas) em determinados espaços sociais, focalizando temas como trabalho e exploração capitalista.

Os resultados dessas pesquisas denunciam a indicação de pessoas brancas como representantes da espécie humana (PINTO, 1987; SILVA, 1987, 1988A, 1988B) e a baixa modalidade, isto é, a baixa frequência de pessoas negras nas ilustrações, sendo elas, quando identificadas, sem nomes, ao passo que brancos são nomeados (PINTO, 1987; SILVA 1988A). No que toca ao contexto familiar, também é identificada uma baixa modalidade de pessoas negras (PINTO, 1987; SILVA, 1987, 1988A, 2000, 2001A) e, quando representadas, caracterizam famílias pobres. Além disso, os personagens negros desempenham um número menor de funções sociais, indicando menos prestígio para as atividades que realizam (PINTO,

1987; SILVA, 1987, 1988A, 2000, 2001A). Outra característica comum da representação de pessoas negras diz respeito às narrativas. Em muitas pesquisas, essas pessoas se encontram em posições coadjuvantes ou como meta da ação de outro personagem, com pouca possibilidade de atuação e autonomia discursiva (PINTO, 1987, CHINELLATO, 1996).

Outras duas características nos chamam a atenção por seu viés ideológico em LDs: o tamanho e a faixa etária. Nenhum trabalho que trata especificamente da ausência de pessoas gordas em LDs foi encontrado, entretanto, Fioritti (2019), ao tratar da intolerância religiosa na educação básica, faz menção ao fato de que essa opressão pode, por vezes, se manifestar “junto com o racismo e também junto com outros preconceitos como: a homofobia e a gordofobia” (FIORITTI, 2019, p. 223). Rocha-Lima e Narciso (2018), por sua vez, ao investigar quais corpos são representados nas imagens de dez LDs de Ciências e Biologia aprovados pelo PNLD (2011-2017), levando em consideração raça, idade, peso, gênero e orientação sexual, indicam uma baixa modalidade de pessoas não-brancas, a escassez de pessoas gordas – mesmo quando o tema era obesidade, como eles mesmos pontuam –, a presença significativa de pessoas jovens e uma baixa modalidade de pessoas velhas e, ainda, uma vantagem numérica de homens sobre mulheres, com a presença de pessoas LGBTQI em apenas dois LDs e a completa ausência de pessoas transgêneros. Dessa forma, o que se revela é uma prática discursiva pedagógica que se ampara no silenciamento de pessoas que não fazem parte dos grupos hegemônicos no que tange também aspectos como tamanho e faixa etária, excluindo assim gordos e velhos.

A seguir, passaremos para a análise da primeira categoria macrossemântica desta pesquisa: as relações amorosas.

4.1 Relações amorosas

*Seja qual for a liberdade pela qual lutamos, deve
ser uma liberdade baseada na igualdade.
Judith Butler*

De acordo com Jewitt e Oyama (2004), uma imagem pode representar o mundo – de forma abstrata ou concreta – e, também interagir com esse mundo independentemente de apresentar ou não um texto que a acompanhe. A partir de imagens, realizaremos análises que englobam a multimodalidade dos LDFLEs, considerando não somente seus significados, mas também os textos que estão em torno delas, para entender a que elas se prestam. Poderemos, então, observar que os LDFLEs generalizam os/as pessoas francofalantes inseridos na temática *relações amorosas* enquanto casais formados entre um homem e uma mulher,

excluindo, assim, outras maneiras de viver e possibilidades de experiências, como se houvesse, de acordo com Mélllo (2012), uma forma predeterminada de agir com o corpo feminino e masculino. Ainda de acordo com o autor, tal perspectiva, a de que “a heterossexualidade é o modelo de normalidade” (MÉLLO, 2012, p. 199), se comprova quando os LDFLEs qualificam outras formas de ser como formas abjetas, o que justifica sua completa exclusão ou a sua aparição periférica ou modalizada. Temos, portanto, as seguintes recorrências dentro desta categoria macrossemântica no que diz respeito aos três LDFLEs e suas multimodalidades:

Quadro 6 – Recorrências dos LDFLEs na categoria relações amorosas

Livros	Modalidade das imagens	Cor dos participantes	Gênero	Tamanho	Vestimentas	Espaços físicos representados
LDFLE1	Parcialmente naturalísticas	Branco	Casais formados entre homens e mulheres	Magros	Saia, salto, cor rosa para mulheres. Roupas escuras para homens.	França/Paris: Galeria Lafaiete
LDFLE2	Naturalísticas	Branco	Casais formados entre homens e mulheres	Magros	Decote para mulheres, gravata para homens	França/Paris: Aeroportos, metrô
LDFLE3	Naturalísticas	Branco	Casais formados entre homens e mulheres	Magros	Vestidos, cor rosa para mulheres. Roupas escuras para homens.	França

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A segunda lição da unidade 3 do manual *Alter Ego +1* (doravante LDFLE1) é intitulada “Sozinho ou a dois?”. Se o livro inicia a lição em que tratará da temática relações amorosas oferecendo apenas as duas opções para o leitor, temos o indício linguístico de que outras possibilidades de relacionamentos serão excluídas ao longo das discussões que serão propostas para a temática. O LDFLE1, nessa unidade, propõe a temática em questão para trabalhar conteúdos linguísticos/gramaticais relacionados à caracterização pessoal, para que o aluno aprenda a falar de si próprio, condicionando essa ação ao fato de encontrar uma outra pessoa para se relacionar.


Observemos a Figura 28, seguida do Quadro 7 que apresenta a tradução da imagem.


Figura 28 – Sozinho ou a dois?


Dossier 3 **Leçon 2** **Solo ou duo ?**

► Parler de soi

SOIRÉE DES CÉLIBATAIRES
JEUDI 12 FÉVRIER DE 19 H À 22 H
AUX GALERIES LAFAYETTE HAUSSMANN

1  Observez l'affiche et relevez les informations suivantes : date, lieu et objectif de la soirée.

2  Lisez les annonces affichées à l'entrée de la soirée des célibataires. Puis choisissez dans la liste suivante le type d'informations données.
prénom – numéro de téléphone – adresse mail – âge – date de naissance – description physique – caractère – profession – goûts et loisirs – situation familiale – type de relation recherchée (mariage ou autre)

3  Mariez les célibataires ! À partir des caractéristiques données, imaginez quels couples vont se former. Justifiez votre réponse.

MOI
Mélanie, 32 ans
06 76 36 27 98
1 m 65, un peu ronde, décontractée.
Artiste, créative et généreuse.
Je suis romantique et je voudrais rencontrer l'homme de ma vie.
Je suis douce et calme. J'aime les musées, je m'intéresse à l'art et à la musique. Je suis une excellente cuisinière. Le soir, je déteste regarder la télévision, je préfère sortir... J'ai deux chats.

LUI/ELLE
Homme 40 ans maximum, grand, mince, élégant, cultivé.
Pour fonder une famille.

MOI
David, 39 ans
06 34 59 61 28
Grand, mince, sportif.
Professeur de salsa, je joue de la guitare et j'adore la musique latine. J'aime beaucoup lire. Je suis optimiste, je vois la vie en rose... J'aime les voyages, je visite toujours des pays différents.
Je suis allergique aux chats et je ne fume pas.

LUI/ELLE
Femme 30-38 ans, dynamique, cultivée, positive.
Pour partager sorties, voyages, soleil et champagne.

MOI
Alice, 35 ans
06 19 48 57 76
Assez grande (1 m 70), élégante.
Bien dans mon corps et dans ma tête. Je suis architecte et j'adore mon travail. Je suis très indépendante mais je suis rarement seule... Je suis sagittaire. Je voyage beaucoup. Je sors avec mes amis, je danse. J'adore le cinéma. J'ai horreur de la routine!

LUI/ELLE
Homme 42 ans maximum, pas petit, libre, intelligent, cultivé.
Une soirée et peut-être plus...


MOI
Pietro, 35 ans
06 88 49 61 39
Pas très grand, pas très mince.
Je suis dessinateur. Je suis timide, mais j'ai beaucoup d'amis. J'aime sortir. Je suis passionné par la lecture et la musique. J'aime la bonne cuisine et je fais d'excellents spaghetti (je suis d'origine italienne). J'aime les animaux. Je n'aime pas les femmes autoritaires.

LUI/ELLE
Jeune femme 24 - 34 ans, douce, intelligente, romantique.
Pour une belle histoire d'amour.

Speed Dating®, Consultations gratuites de voyantes, Maquillage gratuit, Cours de danse, Grand jeu® du cœur, avec des centaines de cadeaux à gagner, et beaucoup d'autres surprises...

Remise immédiate de 15 € à partir de 120 € d'achats.
Rabais dans la soirée. Seul point : manger, alimentation, restauration, librairie et autres services. Offre non cumulable avec toute autre offre ou promotion en cours.

TRAVAILLEZ VOTRE VALENTIN (L)



Fonte: BERTHET et al. (2012, p. 66)

Quadro 7 – Sozinho ou a dois: tradução

<p>➤ Falar de si</p> <p>Cartaz: Festa dos solteiros Quinta-feira, 12 de fevereiro das 19h às 11h Na galeria Laffayette Hausmann Speed Dating ®, consultas gratuitas com videntes. Maquiagem gratuita. Curso de dança. Grande jogo* do coração, com centenas de presentes para ganhar e muitas outras surpresas...</p> <p>Devolução imediata de 15 euros a partir de 120 euros de compra. Realizadas na festa. Exceto pontos vermelhos, alimentação, restaurantes, livraria e outros serviços. Oferta não acumulativa com outras ofertas e promoções vigentes.</p> <p>Exercício 1: Observe o cartaz e extraia as informações seguintes: data, lugar e objetivo da festa.</p> <p>Exercício 2: Leia os anúncios fixados na entrada da festa dos solteiros. Depois escolha na lista seguinte o tipo de informação dada. Nome - número de telefone - E-mail - idade - data de nascimento - descrição física - característica pessoal - profissão - gosto e lazeres - situação familiar - tipo de relação procurada (casamento ou outro)</p> <p>Exercício 3: Case os solteiros! A partir das características dadas, imagine quais casais vão se formar. Justifique a sua resposta.</p>	
<p>Eu Alice, 35 anos 06 19 48 57 76 Suficientemente grande (1 m e 70), elegante Bem no meu corpo e na minha cabeça. Eu sou arquiteta e adoro meu trabalho. Sou muito independente, mas raramente estou sozinha... Eu sou sagitário. Eu viajo muito. Eu saio com os meus amigos, eu danço. Eu tenho horror à rotina!</p> <p><u>Ele/ela</u> Homem, 42 anos no máximo, <i>pas</i>²⁹ pequeno, livre, inteligente, culto. Uma festa e talvez mais...</p>	<p>Eu Mélanie, 32 anos 06 76 36 27 98 1 m e 65, um pouco gorda, descontraída. Artista, criativa e generosa. Eu sou romântica e eu gostaria de encontrar o homem da minha vida. Eu sou doce e calma. Eu gosto de museus, eu me interesso pela arte e pela música. Eu sou uma excelente cozinheira. À noite, eu detesto assistir televisão, eu prefiro sair... Eu tenho 2 gatos.</p> <p><u>Ele/ela</u> Homem 42 anos no máximo, grande, magro é elegante, culto. Para formar uma família.</p>
<p>Eu Pietro, 35 anos. 06 88 49 61 39 Não muito alto, não muito magro. Eu sou desenhista. Eu sou tímido, mas eu tenho muitos amigos. Eu sou apaixonado pela leitura e pela música. Eu gosto de uma boa comida e eu faço um excelente espaguete (sou de origem italiana). Eu amo os animais. Eu não gosto de mulheres autoritárias.</p> <p><u>Ele/ela</u> Mulher jovem de 24 e 34 anos, doce, inteligente, romântica. para uma bela história de amor.</p>	<p>Eu David, 39 anos. 06 34 59 61 28 Grande, magro, esportivo. Professor de salsa eu toco guitarra e eu adoro a música latina. Eu amo muito ler. Eu sou otimista, eu vejo a vida cor de rosa... Eu amo viajar, eu sempre visito países diferentes. Eu sou alérgico a gatos e eu não fumo.</p> <p><u>Ele/ela</u> Mulher de 30 a 38 anos, dinâmica, culta, positiva. Para compartilhar saídas, viagens, sol e champanhe.</p>

Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 66), tradução livre.

²⁹ A língua francesa apresenta, frequentemente, o modalizador *pas* para indicar não, construção que, por vezes, não funciona na língua portuguesa. Ao dizer que algo está bom, se diz, em francês, *pas mal*, isto é “não ruim”, assim, ao dizer *pas pequeno*, Alice atribui *alto* como uma característica necessária em um homem para que ela se interesse por ele.

Em destaque na página, temos um cartaz que apresenta, dentre outras informações, um coração flechado, com os dizeres “encontre o seu valentin(e)”. A identidade “valentin(e)” poderia, grosso modo, ser compreendida como namorado/namorada, entretanto, a escolha lexical denota uma relação direta com a cultura cristã ocidental, uma vez que faz referência ao santo Valentim, que dá nome ao dia dos namorados em muitos países, sobretudo do hemisfério norte³⁰. O coração flechado, por sua vez, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), pode ser compreendido como uma imagem conceitual que traz esse Atributo simbólico, cumprindo com todas as suas características, uma vez que o coração é saliente na representação, devido ao seu tamanho; é direcionada ao observador, parece estar fora do lugar no todo do texto visual, sendo, portanto, associado a simbologias do senso comum: o coração flechado relacionado ao amor, à paixão.

A modalidade do coração é abstrata, representando o máximo de efeito de sentido com o mínimo de informação, isto é: temos o traço simples de um coração – diferente do coração humano biológico – que traz consigo uma flecha também simplificada, simbolizando a ação anteriormente realizada por um cupido. No que tange à metafunção composicional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) do cartaz, temos o coração flechado no plano superior da imagem, trazendo o efeito de sentido de algo ideal e, na parte inferior, no plano da realidade, as informações da festa, na qual o leitor/observador poderá alcançar o objetivo de encontrar um namorado ou uma namorada, sendo elas: a data, o local e as atrações do evento, como consultas gratuitas com videntes, maquiagem gratuita, curso de dança, jogos e prêmios.

O exercício 1, localizado ao lado do cartaz, se dirige a ele de forma bastante sintética, pedindo aos estudantes apenas que retirem informações-chave sobre o evento, não oferecendo aos alunos um momento de criticidade sobre o cartaz. Em seguida, o exercício 2 se direciona aos anúncios que foram colados na porta de entrada da festa – e que estão localizados na parte inferior da página do livro – pedindo aos alunos que dividam as informações encontradas dentre as categorias propostas pelo próprio exercício. Antes de passar para a próxima tarefa, o livro não sugere nenhuma reflexão crítica sobre as informações dadas pelos participantes da festa, assim, seguindo a orientação do LDFLE1, antes de analisarmos o enunciado do exercício 3, passemos à análise dos anúncios.

De maneira descritiva, nos anúncios, os agentes se apresentam, seguidos do termo nominal “eu” e, em seguida, descrevem uma pessoa ideal para se relacionarem, seguido de “ele/ela”. Os pronomes em questão podem ser realizadores de funções semântico-discursivas

³⁰ A título de exemplo, dia dos namorados em algumas línguas: Valentine's Day, em inglês, Valentinstag, em alemão, la Saint Valentin, em francês, Valentijnsdag, em holandês.

no âmbito da intersubjetividade e, quando o “eu” representa um agente do gênero feminino, a busca por um “ele” é marcada por um círculo em volta do pronome masculino, o que promove um efeito de captação, simulando um diálogo com o leitor e marcando explicitamente o posicionamento do agente na busca de uma pessoa do sexo oposto. Podemos identificar aqui o tema da heteronormatividade e, a partir disso, o LDFLE1 identifica pessoas francofalantes como heterossexuais, não permitindo, neste momento discursivo, que outras formações amorosas sejam compostas.

Tal ideologia, baseada em relações sociais marcadas pela heterossexualidade, é iterada através do exercício 3, quando é orientado que os alunos “casem os solteiros”. Os estudantes precisam partir das características dadas para imaginar quais casais vão se formar. Ora, se os agentes já definiram nos anúncios o que buscam, os alunos têm poucas opções no que tange à formação desses casais e, ainda que as características de um agente do gênero masculino combinem com as de outro agente do mesmo gênero, a formação de um casal que não corresponda à heteronormatividade é excluída pela construção discursiva dos próprios anúncios.

Ainda sobre os anúncios, os agentes começam dando atributos a eles mesmos relacionados às características físicas. Mélanie explicita sua altura “1m65” e dá a si mesma o atributo “gorda”, mas modalizado por “um pouco”, enquanto Alice se descreve como “suficientemente grande (1m70)” e “elegante”. Alice utiliza o modalizador “suficientemente”, apresentando o tipo de controle exercido nas representações da sociedade, através do indício linguístico de que há uma média padrão ou um limite aceitável para a altura feminina, sobretudo no que tange ao seu objetivo, que é o de encontrar um namorado. O mesmo acontece para o modalizador “um pouco”, utilizado por Mélanie, que parte de uma prática social mais ampla, evidenciando um discurso que regulariza corpos femininos.

Pietro e David trazem, inicialmente, atributos também relacionados ao corpo deles. Pietro é identificado no discurso como “não muito alto” e “não muito magro”, os atributos “alto” e “magro” são modalizados por “não muito”, o que indica, linguisticamente, que os atributos “pequeno”, “médio” e “gordo” sejam evitados quando o agente se atribui características físicas com o objetivo de encontrar uma pessoa. Tal afirmação é iterada ao observarmos os atributos ligados a David: “grande”, “magro” e “esportivo”. Os dois primeiros descrevem características de seu corpo de forma direta enquanto “esportivo” sugere não só a possível qualidade de sua pele e musculatura, como também o possível estilo de vida que é atribuído a esse agente. A modalização (ou não) desses atributos físicos dialoga com ordens discursivas midiáticas que definem e regularizam corpos, ditando as regras necessárias a serem

seguidas, sobretudo se procuramos um(a) namorado(a), quando devemos nos apresentar para os/as pretendentes como pessoas magras, altas, esportivas, por exemplo.

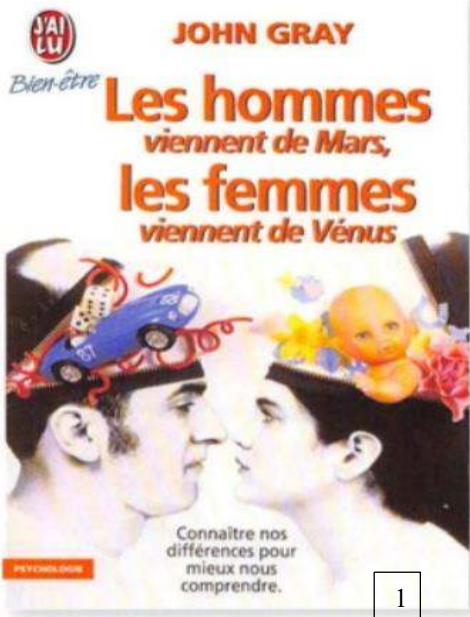
A partir dos anúncios, o LDFLE1 começa, no que tange à temática *relações amorosas*, a identificar pessoas francófalantes. São atribuídos a essas pessoas identidades sociais tais como “arquiteta”, “desenhista”, “artista” e “professor de salsa”, ligadas às funções sociais que exercem; “independente”, “romântica”, “tímido” e “otimista”, ligadas à personalidade dos agentes e às relações sociais provenientes desse tipo de personalidade. Além disso, os agentes indicam seus gostos e interesses, através dos processos mentais de afeto “eu adoro”, “eu gosto”, “eu me interesso”, que delimitam interesses e sistemas de conhecimentos e crenças desses pessoas, já que eles adoram “museus”, “literatura”, “música”, elementos que dialogam com os fatores culturais e com as funções sociais que eles exercem, mas que também delimitam um campo de conhecimento mais intelectual e cultivado, identificando assim pessoas francófalantes não só como detentores como também apreciadores desses conjuntos de crenças e saberes.

Ao escolher identificar as pessoas francófalantes dessa ou daquela maneira, os autores do LDFLE1 não são totalmente livres para realizar qualquer escolha, tampouco podem ser considerados como máquinas reprodutoras de um domínio hegemônico, no que tange às funções sociais e à performatividade de gênero. Respaldados em Chouliaraki e Fairclough (1999), é possível afirmar que tanto as normatizações de gênero como as de sexualidade devem ser tratadas como obstáculos sociais a serem transformados, sobretudo ao considerarmos que, como o próprio livro menciona em seu prefácio, os alunos são tidos como atores sociais, prontos para agirem na sociedade.

Mencionamos as normatizações de gêneros pensando, sobretudo, na próxima análise a ser apresentada nesta dissertação. De acordo com Gonçalves-Segundo (2017), ainda que haja coerções identitárias e representacionais por parte do gênero discursivo em que os excertos analisados estão inseridos, isto é, o LDFLE, o ator social continua realizando seleções desse ou daquele recurso sócio-semiótico, imprimindo, assim, as marcas de sua subjetividade e “seu poder autoral em sua construção da realidade, negociando-as com seu público para a configuração dinâmica do sentido” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2017, p. 144). Observemos, então, a próxima atividade proposta no LDFLE1, ainda dentro da unidade 3 (FIGURA 29).

Figura 29 – Marte e Vênus

> **Caractériser une personne**

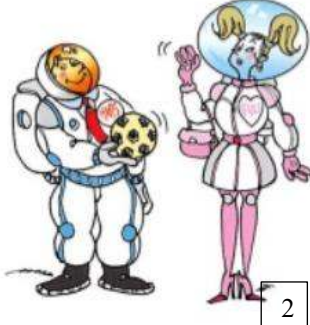


1

9 11

Observez cette couverture de livre et répondez.

1. Connaissez-vous ce livre ? Est-il édité dans votre pays ?
2. Quels sont le thème et l'objectif du livre ?



2

Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 68).

Legenda: Caracterizar uma pessoa. Capa do livro: John Gray. Os homens vêm de Marte, as mulheres vêm de Vênus. Conhecer nossas diferenças para melhor nos compreender. Exercício 9: Você conhece este livro? Ele foi publicado no seu país? Quais são o tema e o objetivo do livro? (tradução livre).

É comum que, na prática docente de FLE, ao tratarmos de um tema, ele seja sensibilizado através de jogos, atividades e imagens; as duas imagens se prestam a essa função nessa página do livro: sensibilizar os alunos ao tema que está sendo discutido. Podemos afirmar isso com base nos indícios linguísticos apresentados na atividade 9, que pergunta aos alunos apenas se eles conhecem o livro “Os homens vêm de Marte e as mulheres vêm de Vênus”, se existe a publicação desse livro no país deles – iterando a noção de que esse manual está presente em diversos países – e quais são o tema e o objetivo do livro, sem que haja abertura, por parte do LDFLE1, para grandes discussões sobre a capa e seus possíveis efeitos de sentido.

O título do livro se dá através de metáforas que indicam valores culturais e ideológicos que marcam a diferença entre homens e mulheres. Marte é, na cultura clássica grega e romana, o planeta associado ao deus da guerra: Ares/Marte, simbolizando a força física, a coragem, a estratégia, enquanto Vênus, na mitologia romana, é a deusa da formosura e do amor, equivalente à Afrodite, no panteão grego. A oposição gerada pela metáfora presente na capa do livro não é, em momento algum, problematizada pela atividade que se presta a observá-la e o mesmo acontece com o subtítulo, que diz “conhecer nossas diferenças para melhor nos compreender”.

Na capa, há dois PRs, um homem e uma mulher, ambos brancos, que se olham, enquanto

objetos representativos da performance de cada gênero saem de suas cabeças, iterando a noção de que somos diferentes. Dentro da função representacional proposta por Kress e van Leeuwen (2006), a imagem se apresenta tanto como narrativa, pois existe uma interação de ação bidirecional – marcada pelo vetor na Figura 30 – já que as pessoas interagem simultaneamente através do olhar; e como conceitual analítica, já que há uma relação parte-todo.

Figura 30 – Relação parte-todo



Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 68).

Kress e van Leeuwen (2006) chamam esse processo de parte-todo porque ele conta com um participante que é o Portador, representando o todo, e outro(s) participante(s) que são Atributo(s) Possessivo(s). No caso da imagem, circulamos de vermelho o que chamamos de Atributos Possessivos, sendo eles o carro, a boneca e demais elementos que saem da cabeça dos Portadores homem e mulher. Os elementos que se encontram na cabeça do homem – um carro, dados e fios – representam objetos que se inserem no universo dito masculino, ligados ao lazer, ao hobby, à força e ao conhecimento técnico. Na cabeça da mulher temos uma boneca que representa um bebê e que, por sua vez, em uma perspectiva interacional, estabelece contato com o observador em um processo de demanda. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), no processo de demanda pode ser realizada uma função em que o produtor da imagem sugere “fazer algo com o observador” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000, p. 122), fazer com que ele esboce uma reação, execute uma ação. No caso da boneca, o olhar direto pode forçar o observador da imagem a se sensibilizar com a ideia da maternidade como algo essencial para o que diz respeito ao universo feminino. No entanto, a cena narrativa entre os dois PRs se configura como uma imagem de oferta; ou seja, se colocam como monumentos a serem contemplados pelos observadores das imagens.

Para Kress e van Leeuwen, há recorrência no uso de imagens de oferta e demanda em

livros didáticos, e no “o curso da educação como um todo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000, p. 127), em uma progressão, partindo de imagens de demanda, chegando à oferta. E acrescentam que em cursos mais elementares – como onde o LDFLE1 é utilizado – as imagens de demanda são mais frequentes, sendo assim uma forma de fazer com que o aprendiz se engaje durante o processo de ensino/aprendizagem, sendo, ao longo do curso, substituídas por imagens de oferta.

Além da boneca, há também flores na cabeça da mulher. Elas são caracterizadas, em nossa sociedade, como perfumadas, delicadas, bonitas, alegres, utilizadas constantemente para decorar ambientes ou para presentear pessoas, em geral, do gênero feminino. Tais características estão, na imagem, conectadas com o universo feminino, juntamente com a maternidade, iterando a noção de que mulheres se prestam, portanto, a funções como ser mãe, doce, delicada, bonita, perfumada, enquanto ao homem cabe o trabalho técnico – representado pelos fios –, os hobbies, os jogos e o lazer.

Na metafunção composicional, o elemento saliência também deve ser levado em consideração nesta análise, se referindo à ênfase maior ou menor que certos elementos recebem em relação a outros presentes na imagem. Os Participantes estão em preto e branco ao passo que os objetos presentes em suas cabeças são coloridos. Os elementos considerados do universo masculino estão nas cores azul, vermelho, preto e branco, enquanto os do feminino estão nas cores amarelo, rosa e lilás. Há uma predominância de azul para o homem e de rosa e lilás para a mulher, cores que são impostas nos produtos destinados a cada gênero nas convenções do mercado atual e que delimitam as diferenças entre os gêneros³¹. As diferenças a que o livro se refere são apenas as ditas diferenças entre homens e mulheres, e isso é iterado quando analisamos a imagem que está ao lado da capa do livro.

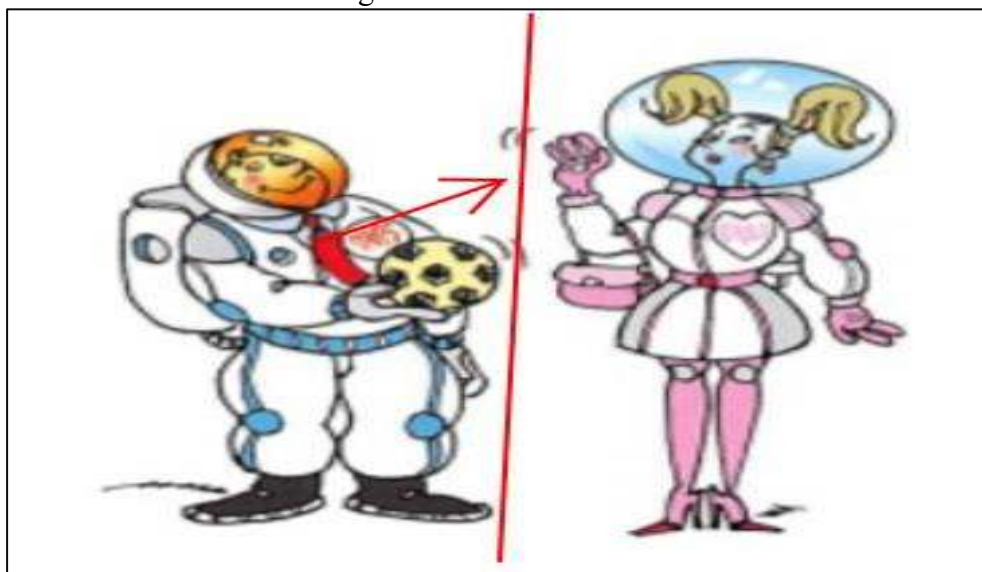
Na imagem número 2 da Figura 29, dentro função representacional proposta por Kress e van Leeuwen (2006), a imagem parcialmente naturalística se apresenta como narrativa, pois existe uma interação de ação transacional, já que as pessoas interagem através de um movimento com os braços, cujo movimento vetorial sai da extensão do braço do PR masculino – Ator – com a bola em direção à PR feminina – Meta –. O homem, jovem e branco, balança uma bola, oferecendo-a à mulher, também jovem e branca, – objeto que também itera performances do masculino – ao passo que a mulher, com sua luva rosa, acena, recusando esse presente, movimento que pode ser identificado através dos dois pequenos traços curvos e paralelos ao lado da mão da mulher. A PR feminina está em posição de superioridade em relação

³¹*Pink and Blue: Telling the Girls From the Boys in America*, de Jo B. Paoletti

ao PR masculino e se recusa a receber um presente cuja performance está ligada ao masculino, iterando novamente uma normatização de gêneros compulsória de que mulheres não jogam futebol, ou não gostam deste tipo de atividade.

Na metafunção composicional, podemos observar o valor informativo, que está, em um primeiro momento, relacionado aos aspectos coesivos da imagem. Levando em consideração que, para Kress e van Leeuwen (2006), o que está à esquerda é considerado como dado e o que está à direita é considerado como novo (FIGURA 31), a imagem apresenta o homem vestido de astronauta, com a bola na mão, dando de presente à PR, como algo familiar ao leitor, que contém informações já conhecidas e compartilhadas, podendo ser lida como ponto de partida para a compreensão da representação de uma mulher nesta mesma função social, embora de forma adaptada através de seus acessórios, como bolsa, brincos, e sapatos de salto alto, além de ter suas pernas à mostra por estar vestindo uma saia e seu cabelo modelado a fim de cumprir performances de feminilidades: vaidade feminina e beleza/estética.

Figura 31 – Dado e novo




Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 68).

As cores também são relevantes na identificação dessas pessoas, uma vez que não contrapõem os desdobramentos naturalizantes do LDFLE1, perpetuando o rosa-azul, que “colore o binarismo da diferença sexual” (OLIVEIRA; DINIZ, 2014, p. 244). As autoras ainda afirmam que “sempre que se fala sobre gênero e sexualidade, humanos e não humanos são postos em um dos lados do par vagina-pênis ou rosa-azul ou qualquer um de seus variantes” (OLIVEIRA; DINIZ, 2014, p. 244) fazendo com que os textos e as imagens produzam binarismo de gênero em tudo e em todos.

No centro da imagem, há uma bola na mão do homem, sendo recusada pela mulher que, por sua vez, segura uma bolsa, compondo assim o núcleo da mensagem. Retomando as reflexões sobre a idealização de uma performance de gênero, podemos observar que a bola se apresenta como um elemento ligado ao universo masculino, ao lazer, ao hobby e a força presente na atividade física; ao passo que a bolsa nos transmite noções como consumo, vaidade, beleza e moda, elementos esses que iteram a representação do que é ser mulher. A bola está ainda completamente fora do lugar no que os autores chamam de todo visual, visto que não há relação entre os trajés de astronauta e a bola de futebol, configurando, assim um Atributo simbólico, que se salienta na imagem devido ao fato de estar centralizado e ser associado a simbologias do senso comum (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006).


De acordo com Almeida (1995), “os significados circulantes sobre o gênero, herdados do passado, assentam numa divisão simbólica do mundo em masculino e feminino, constituindo-se esta numa dicotomia fundamental e princípio classificatório” (ALMEIDA, 1995, p.163). Assim, o LDFLE1 itera essa dicotomia e classificação identificando os PRs francofalantes de maneira reduzida, excluindo, assim, outras formas de agir dentro das relações amorosas. A Figura 32, analisada a seguir, dialoga ainda com o que foi discutido até aqui e está presente na mesma unidade do LDFLE1. Na sequência, o Quadro 8 apresenta a tradução.

Figura 32 – Cartografia de uma briga de casal

13 

Faites une enquête dans la classe. Formez un groupe femmes et un groupe hommes.

1. Chacun écrit deux caractéristiques positives (qualités) et deux caractéristiques négatives (défauts) pour qualifier les personnes du sexe opposé.
2. Dans chaque groupe, vous échangez et décidez d'une liste commune (six caractéristiques maximum). Vous classez les caractéristiques par ordre d'importance.
3. En grand groupe, comparez les deux classements et réagissez :
 - Les classements sont-ils positifs, négatifs ?
 - Est-ce qu'il y a des caractéristiques communes ?
 - Quelle est votre conclusion après cette enquête ? Les hommes et les femmes sont-ils très différents ?

14 


a) Observez la couverture de livre et le dessin ci-dessus. Trouvez dans le titre du livre le mot clé qui correspond au dessin.

b) Échangez en petits groupes.
Les psychologues identifient des thèmes très spécifiques à l'origine des disputes dans les couples. Par exemple : l'éducation des enfants.
Dites quels sont, à votre avis, les autres sujets de conflits pour les couples.

c) Lisez le sous-titre du livre et échangez à deux.
D'après vous, quelles sont les caractéristiques nécessaires, chez l'homme et chez la femme, pour former un couple heureux ?



1



2

Quadro 8 – Cartografia de uma briga de casal: tradução

Livro:

Cartografia de uma briga de casal
O segredo dos casais felizes

Exercício 13:

Faça uma enquete com a turma. Forme um grupo *mulheres* e um grupo *homens*.

1. Cada um escreve 2 características positivas (qualidade) e 2 características negativas (defeitos) para qualificar as pessoas do sexo oposto.
2. Em grupo, troquem e decidam uma lista comum (seis características no máximo). Classifiquem as características por ordem de importância.
3. Com toda a turma, compare as 2 classificações e reajam:
 - As classificações são positivas, negativas?
 - Existem características em comum?
 - Qual é a conclusão de vocês depois dessa enquete? Os homens e as mulheres são diferentes?

Exercício 14:

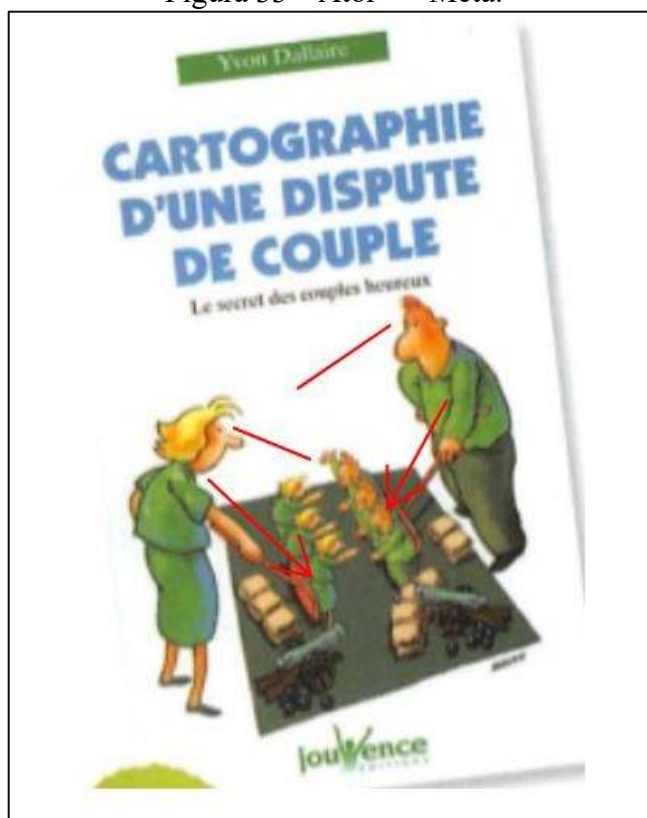
- a) Observe a capa do livro e o desenho abaixo. Encontre na capa do livro a palavra-chave que corresponde ao desenho.
- b) Troquem, em pequenos grupos.
Os psicólogos identificam temas muito específicos na origem das brigas em casais. Por exemplo: a educação dos filhos. Digam, quais são, na opinião de vocês, os outros assuntos de conflitos para os casais.
- c) Leia o subtítulo do livro e troque, em duplas.
Na opinião de vocês, quais são as características necessárias, no homem e na mulher, para formar um casal feliz?

Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 69), tradução livre.

De acordo com Lionço e Diniz (2009) e Oliveira (2011), a heteronormatividade constitui o marco epistêmico da retórica pedagógica oficial de livros didáticos que, assentados no binarismo de gênero, não reconhecem outros caminhos no que tange às experiências do corpo, da afetividade e da sexualidade. Até o momento, dentro do campo das relações amorosas, o LDFLE1 corroborou tal premissa. Nesse último excerto do *Alter Ego+1*, na primeira imagem, há outra capa de um livro, intitulado “Cartografia de uma briga de casal: o segredo dos casais felizes”, do psicólogo Yvon Dallaire.

Na capa (FIGURA 33), temos uma imagem parcialmente naturalística em que um casal se coloca em um pequeno campo de batalha, onde os soldados são representados por miniaturas dos próprios PRs. Os PRs da capa do livro são brancos, velhos, loiros e estão em movimento, configurando uma imagem narrativa transacional. Como indicam os vetores na imagem ao lado, tanto a PR feminina quanto o masculino têm como Meta as pequenas representações deles mesmos que, por sua vez, também realizam uma ação ao levantarem os braços uns contra os outros. Assim, identificamos os bonecos como Ator \diamond Meta.

Figura 33 – Ator <math>\diamond</math> Meta.

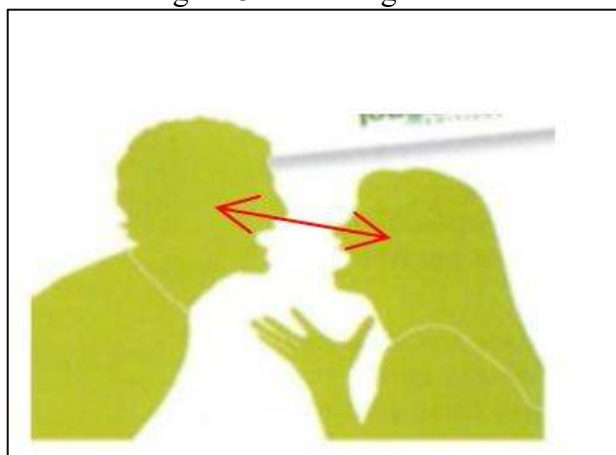


Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 69).

Há, na imagem da capa do livro, a metáfora de guerra ao tratar das brigas de casais. Os PRs estão em oferta, em um plano aberto onde, além dos atores, podemos identificar objetos como canhões e sacos de areias, como os utilizados nas trincheiras como parapeito de proteção dos combatentes. As metáforas, como afirmam Lakoff e Johnson (2003), fazem parte do nosso dia-a-dia e nos dão indícios linguísticos da maneira como interpretamos e significamos o mundo. Por ter um uso tão habitual, podem manter discursos hegemônicos e relações de poder existentes nas práticas sociais que são naturalizadas, escondendo formas de dominação (FAIRCLOUGH, 2001).

No segundo plano, temos uma imagem abstrata de um casal brigando, em uma narrativa acional bidirecional, onde os Interactantes estão gritando um com o outro, o que pode ser identificado pelas bocas abertas. O casal está em oferta, no que tange à função interacional, e no plano médio, sendo possível visualizar a mão erguida da mulher, representando seu sentimento de raiva, enquanto a mão do homem não aparece (FIGURA 34).

Figura 34 – Casal gritando



Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 69).

Mais uma vez, só há representação de casais compostos por um homem e uma mulher, marcando a heteronormatividade. Os exercícios que seguem as imagens, iteram essa ideologia binária quando, no número 13 é pedido para que os alunos formem “um grupo *mulheres* e um grupo *homens*”. As identidades “homens e mulheres” são marcadas, no LDFLE1, em itálico. De acordo com a Teoria Multimodal do Discurso (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006, [1996]; VAN LEEUWEN, 2005), o significado da linguagem é representado pelas diversas semioses e, observando que o uso do itálico não é comum no LDFLE1, a escolha pelo marcador estilístico pode ser uma estratégia para atenuar a necessidade de que os grupos sejam, de fato, divididos como indicado no enunciado.

A exigência da divisão dos grupos por gênero se justifica quando o enunciado pede para que os alunos e alunas qualifiquem o “sexo oposto”, a escolha lexical pela palavra “sexo” é marcada pela ideologia biológica que corrobora com as chamadas diferenças sexuais e naturais das relações entre homens e mulheres. De acordo com Fausto-Sterling (1985), o modo como a biologia determina o comportamento humano é pautado em argumentos extremamente difíceis de serem desvendados, isso porque há inúmeras possibilidades de fenômenos relacionados a essa questão. Afirmções pautadas nessa ideologia do que é “natural” têm sido contestadas em trabalhos das ciências sociais ao longo das últimas décadas e, por mais que sejam proposições com aparência simples, trata-se de afirmações que carregam forte carga ideológica do determinismo biológico.

No exercício 14, é pedido aos alunos apenas que observem as duas imagens e encontrem, na capa do livro, a “palavra-chave” para descrever a imagem 2, que é “briga”. Em seguida, o LDFLE1 propõe que os alunos conversem em grupos a fim de identificar temas que dão origem às disputas conjugais. O enunciado do exercício traz uma voz de autoridade ao iniciar com “os

psicólogos identificam” o que, em termos de significados identificacionais, o uso da identidade “psicólogo” traz uma esfera científica para o discurso que, ao ser deslocada para “na opinião de vocês”, quando cabem aos alunos mencionar outros temas geradores de conflitos, iteram valor de verdade para o que será discutido em grupo.

Por fim, a última proposta do exercício 14 ainda pede a “opinião” dos alunos sobre as “características necessárias” em um “homem” e em uma “mulher” para formar “um casal feliz”. Mais uma vez, como em outros momentos analisados até aqui, a heteronormatividade é marcada e iterada no LDFLE1 no que tange às representações de pessoas francofalantes dentro da esfera amorosa, tal hegemonia acontece por estratégias embutidas nos discursos, como afirma Fairclough (2001), através das alianças hegemônicas incorporadas nos grupos. Mais uma vez, as “características necessárias são determinadas” pelo sexo e determinantes em uma possível organização conjugal de sucesso. Tal enviesamento ideológico do LDFLE1, nos leva a afirmar, com base em Ortner e Whitehead (1981) que:

Características naturais de gênero e processos naturais de sexo e reprodução fornecem apenas um pano de fundo sugestivo e ambíguo para a organização cultural do gênero e da sexualidade. O que é gênero, o que são homens e mulheres, que espécie de relações se obtém ou se deveria obter entre eles - todas essas noções não são simplesmente reflexos ou elaborações a partir de “dados” biológicos, mas são produtos de processos sociais e culturais. A própria ênfase no fator biológico é variável nas diferentes tradições culturais; algumas culturas afirmam que as diferenças entre machos e fêmeas são quase totalmente baseadas na biologia, enquanto outras dão bem pouca ênfase às diferenças biológicas, ou supostamente biológicas (ORTNER; WHITEHEAD, 1981, p.1).

A categoria macrossemântica relações amorosas no LDFLE2 conta com menos representações de casais que o livro anterior. O LDFLE2 é usado por estudantes de FLE de um nível mais avançado que o LDFLE1 e para Kress e van Leeuwen (2006) à medida que o aprendiz avança nos seus conhecimentos, a linguagem verbal avança sobre a visual, o que justifica que a maioria das imagens apresentadas no LDFLE2 estejam acompanhadas de um texto verbal.

No caso da Figura 35, o texto apresenta testemunhos sobre paixões à primeira vista, acompanhado de fotos dos agentes que contam essas histórias – traduzidas no Quadro 9. O título traz uma expressão francesa metafórica, difícil de ser traduzida³², mas que encontra na língua portuguesa a expressão correspondente “amor à primeira vista”. Os PRs são representados por fotos estilo foto de perfil, em *close-up*, seguido de uma expressão que resume sua experiência testemunhada no amor, seu nome, sua idade e seu depoimento sobre um

³² *L'amour*: o amor; *coup*: golpe; *de*: de; *foudre*: raio.

episódio vivido no campo de sua vida amorosa.

Figura 35 – Amor à primeira vista

MODES DE VIE

L'amour coup de foudre

12 % des Français ont connu le coup de foudre une fois au moins dans leur vie.
Décharge électrique, bouleversement... Quelques témoignages sur cet instant magique.



De pain, d'amour et d'eau fraîche
Matthieu, 46 ans

« J'étais dans une boulangerie, je faisais la queue. Elle se dirigeait vers la sortie avec sa baguette à la main, elle avait l'air d'un ange avec ses boucles blondes. Nos regards se sont croisés, j'ai eu le souffle coupé. Elle m'a plu tout de suite ! Je suis sorti du magasin en vitesse, j'ai rejoint Sandrine... On est mariés depuis plus de vingt ans. »



Terminus : le mariage
Aurélie, 27 ans

« J'étais dans le couloir d'un TGV, j'avais une valise très lourde. Il était assis à côté de moi, il était vraiment "classe", j'ai tout de suite craqué. Il s'est précipité pour m'aider et sa main a frôlé la mienne, quand il a pris mon bagage. J'ai été électrisée par ce contact. Nous avons vécu un merveilleux premier voyage. On se marie l'année prochaine. »



Du feu, un cœur incendié
Karim, 38 ans

« J'étais à l'aéroport, j'attendais mon frère, son avion avait du retard. Elle cherchait du feu, je me suis précipité avec mon briquet. Elle était petite, et portait un jean déchiré et des baskets, alors que je suis plutôt attiré par les femmes grandes et élégantes. J'ai eu un flash et j'ai senti immédiatement que ma vie allait changer. On s'est perdus, puis retrouvés à la station de taxis, elle a écrit son numéro de téléphone sur un petit papier... On vit ensemble depuis neuf ans. »

Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 24).

Quadro 9 – Amor à primeira vista: tradução

<p>Paixão à primeira vista 12% dos franceses conheceram a paixão à primeira vista pelo menos uma vez na vida. Uma descarga elétrica, transformadora... Alguns testemunhos sobre esse instante mágico.</p>		
<p>Pão, amor e água fresca Matthieu 46 anos</p> <p>“Eu estava em uma padaria na fila ela se dirigia para saída com a sua baguete na mão, ela parecia um anjo com os seus cachos loiros. Nossos olhares se cruzaram e eu fiquei sem fôlego. Ela me agradou logo de cara. Eu saí da loja correndo e encontrei Sandrine... Estamos casados há mais de 20 anos.”</p>	<p>Terminal: o casamento Aurélie 27 anos</p> <p>“Eu estava no corredor de um TGV, tinha uma mala muito pesada. Ele estava sentado do meu lado e era realmente muito bonito, eu tive uma queda logo de cara. Ele se ofereceu para me ajudar e a sua mão encostou na minha, quando ele pegou a minha bagagem. Eu fiquei eletrizada com esse contato. Nós vivemos uma maravilhosa primeira viagem. Nos casamos no ano seguinte.”</p>	<p>Fogo, um coração incendiado Karim 38 anos</p> <p>“Eu estava no aeroporto esperando o meu irmão, seu avião estava atrasado. Ela precisava de fogo e eu ofereci o meu isqueiro. Ela era pequena, estava com um jeans rasgado e tênis, enquanto eu sempre me atraio por mulheres grandes e elegantes. Eu tive um flash e eu senti imediatamente que a minha vida iria mudar. A gente se perdeu, depois nos encontramos na estação de táxi, ela escreveu o seu número de telefone em um pequeno papel... Vivemos juntos há 9 anos.”</p>

Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 24), tradução livre.

Na Figura 28, o espaço físico onde se realizará a “festa dos solteiros” é a Galeria Laffayette, localizada em Paris, na França. No texto da Figura 35, além da identidade “franceses”, temos outro espaço físico: “TGV”, os trens de alta velocidade operados pela companhia de caminhos de ferro nacional francesa SNCF. Outros grupos nominais que marcam a localidade física das pessoas francófalantes são “padaria” e “baguete”, por corresponderem a elementos provenientes da cultura francesa, isso porque, apesar de existir desde o Império Romano, foi em Paris que a primeira padaria a céu aberto foi desenvolvida, além da baguete configurar um alimento típico da culinária francesa, sendo ingerido em praticamente todas as refeições.

Outros espaços físicos estão presentes no texto da Figura 31, como “aeroporto”, “avião” e “ponto de táxi”. Esses espaços, embora sejam chamados de não-lugares, por Augé (2003), por não terem uma função territorial, mas sim a função de “facilitar a circulação (e, dessa maneira, o consumo) num mundo com as dimensões do planeta.” (AUGÉ, 2003, p. 85), configuram espaços segregados, ocupado pelas elites, assim como hotéis, condomínios fechados, cinemas, teatros. Castells (2002) pontua ainda que esses espaços fazem com que se organize “uma série de hierarquias socioespaciais simbólicas de forma a que os níveis administrativos inferiores possam construir comunidades espaciais de segunda ordem” (CASTELLS, 2002, p. 541). Os espaços físicos mencionados no terceiro testemunho da Figura 34 nos dão indícios linguísticos de como o LDFLE2 identifica essa pessoa francófalante, que ocupa espaços não permitidos a todas as classes sociais, uma vez que têm preços altos e, como pontua Castells (2002), cria um certo “estilo de vida” que passa a identificar e a distinguir a elite.

Para identificar os PRs – dois homens, uma mulher, todos brancos – que narram as histórias, temos três fotos naturalísticas, sendo a primeira – de Matthieu, 26 anos – diferente das duas seguintes, de Aurélie e Karim. No que diz respeito à metafunção representacional de Kress e van Leeuwen (2006), a imagem 1 da Figura 35 apresenta uma imagem narrativa de reação não-transacional, uma vez que o PR – Reator – tem o olhar vetorizado para algo que não se encontra na imagem, sendo assim, seu contato, dentro da função interacional, de oferta. O PR Matthieu é o único que tem a foto em uma perspectiva de ângulo baixo, como se a máquina estivesse abaixo dele, conferindo certo poder ao PR, que, por sua vez, tem o terno e a gravata como vestimenta. Os outros PRs, das imagens 2 e 3 da Figura 35, também estão em modalidade naturalística, em um plano *close-up*, mas podemos identificar um contato de demanda, sendo que na Figura 2, a PR Aurélie sorri para o observador, sugerindo que seja estabelecida uma relação de simpatia.

Outra recorrência textual que pode nos ajudar a compreender a forma como as pessoas

são identificados pelo LDFLE2 são as descrições das pessoas pelas quais os narradores se apaixonam. Matthieu diz que Sandrine “parecia um anjo com os seus cachos loiros”. Os anjos são retratados simbolicamente de diversas formas, como crianças rosadas, adultos alados, animais, por exemplo, mas perpassa por todas essas representações alguns elementos comuns, como a pureza, a clareza e serenidade. Em seguida, a relação entre a imagem de um anjo e a pessoa de quem Matthieu fala é identificada por uma característica física avaliada como positiva “seus cachos loiros”, que denota uma classificação racial, avaliada como positiva, por Matthieu.

Karim também caracteriza fisicamente a mulher com quem vive junto, ao dizer que “Ela era pequena, estava com um jeans rasgado e tênis, enquanto eu sempre me atraio por mulheres grandes e elegantes”. Além de caracterizá-la, Karim contrapõe sua característica “pequena” e sua vestimenta “jeans rasgado e tênis” com “grandes e elegantes”, tal trecho apresenta, portanto, uma avaliação sobre o desagrado desse homem em relação a vestimentas mais simples para mulheres. Aurélie, por sua vez, apenas menciona que o homem por quem ela se apaixonou “era realmente muito bonito”, sem descrevê-lo, o que corrobora com a ideia de Wolf (1992) de que a beleza é um instrumento de dominação que recai apenas sobre as mulheres, uma vez que existem padrões a serem seguidos para que as mulheres atinjam uma performatização ideal de sua feminilidade, se tornando, assim, atraentes para o homem cis, branco e heterossexual.

Por fim, mais uma vez, a heteronormatividade é marcada pelo todo significativo dos textos, que apresentam experiências de amor à primeira vista apenas entre casais formados por um homem e uma mulher, invisibilizando outras manifestações no campo amoroso e, identificando, mais uma vez, as pessoas francofalantes do LDFLE2 como pessoas que performam a sexualidade hegemônica. Como afirma Didier Eribon (2008), há uma série de esquemas de percepção e estruturas mentais na sociedade que sustenta a violência que recai sobre as pessoas fora da ordem androcêntrica e heterossexual, os LDFLEs 1 e 2, até o presente momento, iteram tais construções discursivas hegemônicas.

A Figura 36, acompanhada do Quadro 10, também retirada do LDFLE2, traz alguns elementos recorrentes das discussões propostas até aqui. Novamente, temos o espaço físico delimitado pela imagem, que se apresenta como naturalística, com um valor informativo, indicando o metrô de Paris. Ainda tratando de relações amorosas, o LDFLE2 traz anúncios – gênero discursivo também utilizado pelo LDFLE1 ao tratar da mesma temática –, mas com finalidade diferente, neste momento. Aqui, os autores dos anúncios estão procurando por uma pessoa que já encontraram/viram casualmente nas linhas 7 do metrô de Paris – que corta a cidade de norte a sul – e na linha C da Rede Rápida Regional (RER) – que sai da região oeste e vai até a região sul da periferia parisiense, passando pelo centro da cidade. Ao contrário dos

testemunhos da Figura 30, ainda que esteja localizada em Paris, caracterizando, novamente, pessoas francófonas como habitantes da capital francesa, o espaço físico onde os encontros aconteceram não são elitizados como aeroportos e aviões.

Figura 36 – Encontros casuais no metrô parisiense

6 11 20

a) Lisez les deux annonces ci-dessous et expliquez l'objectif du site [croisedanslemetro.com](http://www.croisedanslemetro.com).

b) Échangez !

1. Avez-vous déjà fait connaissance avec quelqu'un dans les transports en commun ?
2. Quel est selon vous le moyen de transport qui favorise le plus les rencontres ?

<http://www.croisedanslemetro.com>

M 7 Mercredi dernier, vers 9 heures, tu es monté à la station Porte d'Italie dans le premier wagon. Brun aux yeux clairs, tu portais un T-shirt bleu et des lunettes. J'étais assise en face de toi, je lisais le journal. On a échangé quelques regards et sourires, et tu es descendu à Censier. Je n'ai pas osé te parler. Contacte-moi !

RER C Vendredi dernier, 18 heures, tu étais près de moi sur le quai à Choisy, avec tes cheveux dorés et tes yeux clairs. À Athis-Mons, tu t'es levée et tu m'as souhaité bon courage pour supporter un voyageur bruyant. Contacte-moi et prenons encore des RER* tous les deux !

* RER (Réseau Express Régional) : réseau ferré de cinq lignes qui traversent Paris et desservent l'Île-de-France

Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 25).

Quadro 10 – Encontros casuais no metrô parisiense: tradução

Exercício 6:

- a) Leia os dois anúncios abaixo e explique o objetivo do site [croisedanslemetro.com](http://www.croisedanslemetro.com).
- b) Troquem!
 1. Você já conheceu alguém no transporte público?
 2. Qual é, no seu ponto de vista, o meio de transporte que mais favorece os encontros?

Anúncios:

M 7 – Na última quarta-feira, por volta das 9 horas, você pegou o metrô na estação Porte d'Italie, no primeiro vagão. Moreno³³, de olhos claros, você estava com uma blusa azul e óculos. Eu estava sentada na sua frente, lendo o jornal. Nós trocamos alguns olhares e sorrisos e você desceu em Censier. Eu não ousei falar com você. Entre em contato comigo!

RER C – Na última sexta-feira, às 18 horas, você estava perto de mim na estação de Choisy, com seus cabelos dourados e seus olhos claros. Em Athis-Mons, você se levantou e me desejou boa continuação para aguentar um passageiro barulhento. Entre em contato comigo e vamos pegar juntos o RER*.

* RER (Rede rápida regional): Rede de cinco linhas de trem que atravessam Paris e vão até à Região Parisiense.

Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 25), tradução livre.

³³ Moreno, como tradução de *brun*, deve ser compreendido como alguém que tem os cabelos castanhos/pretos. A característica não se estende para a cor da pele.

Além disso, os anúncios não marcam os gêneros das pessoas, o que, embora não resista à representação dominante de sexualidade imposta até aqui, também não a itera, como nas análises realizadas, em que as construções discursivas reduzem a sexualidade de pessoas francófalantes à heterossexualidade. Em contrapartida, os anúncios da Figura 31 continuam a avaliar positivamente características como “moreno”, não no sentido de pele escura, como pode ser compreendido no Brasil, mas sim fazendo referência à cor dos cabelos; bem como “olhos claros” e “cabelos claros”, características que iteram um padrão de beleza hegemônico.

A Figura 37 diz respeito à atividade 11 proposta na unidade direcionada à temática relações amorosas do LDFLE2. O Quadro 11 apresenta a tradução da atividade.

Figura 37 – Três fotos, um encontro

11 **1**

Vous participez au concours littéraire *Trois photos pour une rencontre* : à la manière des témoignages précédents, vous racontez en petits groupes un coup de foudre ou une rencontre. Indiquez les circonstances, la description des personnes, les faits, la conclusion de l'histoire.

Avant d'écrire, dans chaque groupe :

1. Choisissez un chiffre entre 1 et 3, une lettre entre A et C, puis une lettre entre D et F. Regardez ensuite les photos correspondantes : ce sont le lieu et les personnages de l'histoire que vous allez raconter.

2. Décidez :

- qui est l'auteur du récit : l'homme, la femme, ou bien une autre personne (témoin de la rencontre, ami, enfant...);
- le type d'écrit : une lettre, une page de journal intime, un poème...;
- les circonstances de la rencontre ;
- ce qui s'est passé exactement ;
- les réactions et sentiments des personnages ;
- les suites de la rencontre.

Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 27).

Quadro 11 – Três fotos, um encontro: tradução

Exercício 11:

Você está participando do concurso literário *Três fotos por um encontro*: como nos testemunhos anteriores, conte, em pequenos grupos, uma paixão à primeira vista ou um encontro.

Indique as circunstâncias, a descrição das pessoas, os fatos e a conclusão da história.

Antes de escrever, em cada grupo:

1. Escolha um número entre 1 e 3, uma letra entre A e C, depois uma letra entre D e F. Olhe, em seguida, as fotos correspondentes: são o lugar e os personagens da história que você irá contar.
2. Decidam:
 - quem é o autor da história: o homem, a mulher ou uma outra pessoa (testemunho do encontro, amigo, filho...);
 - o tipo de escrita: uma carta, uma página de um diário, um poema...;
 - as circunstâncias do encontro;
 - o que se passa exatamente;
 - as reações e sentimentos dos personagens;
 - a continuação do encontro.

Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 27), tradução livre.

A atividade propõe que os alunos participem de um concurso literário intitulado “Três fotos para um encontro”, seguindo o exemplo do gênero discursivo testemunho, já utilizado anteriormente na mesma unidade (Figura 30). Os alunos devem então, em grupo, relatar um episódio em que os personagens sentem amor à primeira vista ou experienciam um primeiro encontro amoroso. Para isso, é necessário que eles deixem claro as circunstâncias, a descrição das pessoas, os fatos e o desfecho da história. Assim, a atividade propõe 9 imagens que ajudarão os alunos a compor essa história, onde são retratados, na modalidade naturalística, locais e pessoas. Entretanto, o exercício impõe algumas regras aos alunos, sendo os enunciados expressos em 1 e 2.

Em 1, o enunciado pede que os alunos escolham um número de 1 a 3, a fim de compor o espaço físico onde a história se desenrolará, dentre os espaços temos um deserto, um aeroporto e uma paisagem sob a neve. Após a escolha do local, os alunos são orientados a escolher, primeiramente, uma letra de A à C, correspondente aos três homens retratados nas imagens, para que estabeleçam o primeiro personagem envolvido na história, devendo ser ele, obrigatoriamente, do gênero masculino. Somente após a escolha do homem, os alunos devem escolher, dentre as figuras correspondentes às letras D e F, uma mulher para formar o casal da história. Mais uma vez, o LDFLE2 privilegia a formação de casais heterossexuais, negando a possibilidade de outras experiências de cunho romântico.

Há, portanto, a recorrência dessa violência epistêmica – a imposição da heteronormatividade – na identificação das pessoas francofalantes em todas as análises até aqui feitas – do LDFLE1 e do LDFLE2. Dialogando com Butler (2010), podemos dizer que as práticas discursivas nos dispõem ao cuidado com algumas populações, geralmente detentoras dos privilégios da norma, nos levando a sermos completamente indiferente ou mesmo, como afirma a autora, sentirmos

certa superioridade sobre as outras. O LDFLE2, ao normatizar o padrão heterossexual às relações interpessoais/amorosas de pessoas que falam francês e ao colocá-lo como única experiência afetiva possível para uma criação literária, constrange as outras possibilidades de relações e deixam à margem as pessoas que não se encaixam nesse padrão. Dessa forma, o discurso itera a marginalização, o silenciamento e a precarização de outras possibilidades afetivas, o que “é uma condição politicamente induzida em parte pelas práticas e pelos discursos de formação do sujeito hegemônico e do sujeito diferencial” (OLIVEIRA; DINIZ, 2014), como afirmam as autoras ao discutirem sobre o marco heteronormativo em livros didáticos.

Nas imagens 1, 2 e 3 temos os possíveis locais onde a história criada pelos alunos deve se passar. A imagem 1 apresenta um deserto, podendo indicar o Saara, já que se trata do maior e mais conhecido deserto do mundo, depois da Antártida, que tem um aspecto visual completamente diferente. Considerando que o deserto retratado seja o deserto do Saara, temos o indício de que um país francófono que não está no hemisfério norte – o Marrocos – é retratado no LDFLE2. Vale mencionar que a língua mais falada no Marrocos é o Darijá, ou Árabe Marroquino, mas, após a colonização da França, a língua francesa passa a ser a língua oficial do Marrocos para os negócios, sendo usada nas instituições do país, no comércio e nas escolas. Em seguida, temos a fotografia de um aeroporto, também presente na imagem 30, sobre o qual já discorreremos e, por fim, uma paisagem sob a neve, mais comum e mais representativa de países do hemisfério Norte.

A imagens que identificam as pessoas participantes da história de amor a ser construída pelos alunos estão representadas entre as letras A e F (FIGURA 36). Todas as imagens estão na modalidade naturalística (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), isto é, apresentam as pessoas da forma mais próxima possível do que seria visto ao olho nu. Dentre as pessoas, temos três homens (A a C) e três mulheres (D a F). O Participante da imagem A é identificado como um homem jovem, magro e negro, na imagem ele está deitado, em um plano médio (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), sendo possível ver suas mãos segurando um aparelho eletrônico que o possibilita de ouvir uma música em um fone de ouvido. Na imagem, o PR está em contato de demanda (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), sorrindo, o que indica que ele não exige que o observador estabeleça contato com ele, apenas que o observe realizando sua ação.

Na imagem B temos um PR branco e jovem, não sendo possível identificar seu tamanho, por se tratar de uma imagem que conta com a distância social íntima em um plano *close-up* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Por conta desse plano, dentro da metafunção composicional, é possível observar que seu olho, na cor azul, está em saliência (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e em contato de demanda (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) com o

observador, fazendo com que esse estabeleça algum tipo de relação com o PR, podendo ser essa relação com o valor de simpatia ou mesmo de interesse, devido ao fato de que seu olhar se dá em um ângulo oblíquo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), podendo indicar um certo valor de sedução.

Na imagem C, por sua vez, temos o último PR, configurando uma pessoa branca e velha. Novamente, por estar em uma distância social íntima de plano *close-up* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), não é possível afirmar que se trata de uma pessoa magro. O PR C também estabelece uma relação de contato (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) com o observador, podendo ser esse contato com o valor de simpatia ou identificação, levando com que o aluno o escolha. Na imagem D, temos uma PR mulher e jovem, também em um plano *close-up* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), não sendo possível identificar seu tamanho. A PR também estabelece um contato de demanda (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) com o observador, realizado ainda através de um delicado sorriso. A PR se encontra em um espaço aberto, natural, e, através do fundo da imagem e de sua vestimenta é possível a caracterizar como alguém que gosta da natureza e/ou de realizar atividades ao ar livre, como trilhas, caminhadas, por exemplo.

A PR da imagem E é uma mulher, branca e velha. Também em um plano *close-up* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), estabelece uma relação de demanda com o observador, através ainda de um sorriso mais aberto do que o realizado pela PR anterior. Embora seu rosto esteja em saliência (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) na imagem, identificada através do foco da fotografia, é possível observar que a mulher se encontra em uma praia, indicando também seu possível gosto por esse espaço físico. Por fim, temos a PR da imagem F, também mulher e jovem. A cor de sua pele não é branca e a PR não configura um corpo magro, como dita o padrão de beleza. A PR também estabelece um contato de demanda com o observador (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), realizando ainda um sorriso mais aberto que os dos demais PRs, podendo estabelecer uma relação de muita simpatia com quem a observa. Vale mencionar que, até o presente momento da análise, é a primeira atividade que oferece mais diversidade no que diz respeito à caracterização das pessoas e dos espaços, contabilizando um homem negro – o primeiro que aparece no *corpus* –, duas pessoas velhas e uma mulher com a pele mais escura que as dos demais PRs e com um corpo que foge ao padrão hegemônico de beleza estabelecido pela mídia e pela moda atual, mas que, como afirma Carvalho (2018), pode ser classificada como pertencentes ao grupo de corpos “que não se encaixam no padrão simétrico/tonificado/duro, mas que não perdem seus direitos por isso são corpos que sofrem pressão estética, mas não sofrem gordofobia” (CARVALHO, 2018, p. 90).

Em seguida, temos a Figura 38, presente na unidade dedicada à temática das relações

interpessoais do LDFLE3, da editora *Didier*, sendo, a página em questão intitulada “Negócios do coração”. Como afirma Abrantes (2001), as metáforas, como a que está presente no título da página a ser analisada, “mais do que artificios de retórica, expressões como estas fazem transparecer a força criadora inerente à linguagem de todos os dias, que não é mais do que um reflexo da maneira como conceptualizamos o mundo à nossa volta” (ABRANTES, 2001, p. 321). Dessa forma, através dessa metáfora, o LDFLE3 propõe o tema das relações amorosas pautado em uma perspectiva mais pragmática, como os contratos inerentes ao amor – casamento, união estável – e as possíveis questões perpassam esses contratos. Trata-se, portanto, de uma metáfora que, além de descrever a correspondência ontológica existente entre os dois domínios, o dos negócios e o do amor, são compreendidas de imediato, sem que grandes problemas de conceitualização sejam levantados, identificando pessoas francófalantes e os consumidores do LDFLE em questão como pessoas que compartilham uma forma similar de conceitualizar o mundo no que diz respeito às relações amorosas.

Por pertencerem à *double-page*³⁴ do LDFLE3 que se dedica à categoria macrossemântica sobre a qual discutimos aqui, propomos analisar as Figuras 38 e 39 conjuntamente, traduzidas nos Quadros 12 e 13. O primeiro elemento sobre o qual podemos discorrer e que nos auxilia a compreender de que forma o LDFLE3 identifica pessoas francófalantes, diz respeito ao espaço físico mencionado na *double-page*. Mais uma vez, a França é a referência para o assunto proposto, sendo localizadas as escolhas léxico-gramaticais logo no exercício A da Figura 38, em que temos “As diferentes formas de união **na França**” e “**Os franceses** se casam”. O LDFLE3 parte, portanto, do que considera conhecido e padrão – a França – e propõe, no exercício 3 da letra A, que os alunos comparem as formas francesas de relações com as formas de seus respectivos países. Isso se justifica na medida em que tanto a editora *Hachette* quanto a editora *Didier*, como mencionamos no capítulo 2 desta dissertação, produzem LDFLEs direcionados a diversos países em todos os continentes do mundo, entretanto, o que se pode observar nas análises feitas até aqui é que, em praticamente todos os momentos, os países dos consumidores dos LDFLEs são mencionados a fim de estabelecer uma linha comparativa com a França, não identificando, portanto, pessoas francófalantes de outros países.

³⁴ Nome dado à dupla-página de um manual didático de FLE. Em geral, os professores de FLE que utilizam um manual didático tendem a trabalhar as duas páginas em uma só aula, uma vez que os próprios LDFLEs se organizam de tal forma que, muitas vezes, os conteúdos dessas duas páginas estão conectados.

Figura 38 – As diferentes formas de união na França

Dossier 2 Affaires de cœur

A Les différentes formes d'union en France

Le mariage civil est la forme traditionnelle d'union entre un homme et une femme. Il donne lieu à de nombreux droits et obligations. Les Français se marient en moyenne à l'âge de 31 ans (données INSEE - 2010).

Le concubinage (ou union libre) n'a rien d'officiel. Il naît d'une vie commune stable, mais n'apporte que peu de droits et protection aux concubins.

Le pacs est moins codifié que le mariage civil, mais plus protecteur que le concubinage. Il est accessible aux personnes de même sexe (même si actuellement plus de 75 % des pacsés sont des couples hétérosexuels).

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

1 Observez le dessin et décrivez le couple. Qu'ont-ils écrit sur l'arbre ? Pourquoi, selon vous ?

Lecture

2 Quelles sont les différentes formes d'union évoquées dans le texte ?

3 Ces formes d'union sont-elles différentes dans votre pays ?

Fonte: HEU *et al.* (2012, p. 76).

Quadro 12 – As diferentes formas de união na França: tradução

Negócios do coração

A. As diferentes formas de união na França

O casamento civil é a forma tradicional de união entre um homem e uma mulher. ele oferece vários direitos e obrigações. os franceses se casam em média com a idade de 31 anos (dados INSEE- 2010).
 Morar junto³⁵ (ou união livre) não tem nada de oficial. isso nasce de uma vida comum estável, mas que oferece apenas alguns direitos e proteção para essas pessoas.
 A união estável³⁶ é menos codificada que o casamento civil, mas mais segura que morar junto. Ela é acessível para as pessoas do mesmo sexo (mesmo se atualmente mais de 75% das uniões estáveis sejam de casais heterossexuais).

Compreensão escrita
 Entrando no assunto

1. Observe o desenho e descreva o casal. O que eles escreveram na árvore? Por que, no seu ponto de vista?

Leitura

2. Quais são as diferentes formas de união citadas no texto?
 3. Essas formas são diferentes no seu país?

Imagem:
 (na árvore)
 A+M
 P.L.V³⁷

(no balão)
 Você se lembra... Nosso primeiro compromisso escrito, assinado pelo mestre Dumoulin!

Fonte: HEU *et al.* (2012, p. 76).

³⁵ *Concubinato* é um termo que existe em português, mas pode ser considerado pejorativo visto que é um termo que, por muito tempo, foi considerado como sinônimo de uniões ilegais fora do casamento. Mais informações disponíveis em: <https://direitofamiliar.jusbrasil.com.br/artigos/426781274/concubina-o-amante-afinal-o-que-e-concubinato>. Acesso em: 2 de dezembro de 2019.

³⁶ Pacto civil de solidariedade (PACS): O pacto civil de solidariedade é um contrato. Ele é realizado entre 2 pessoas maiores, de sexo diferente ou mesmo sexo, para organizar a vida comum do casal. Tradução nossa para: Pacte civil de solidarité (PACS) : Le pacte civil de solidarité (Pacs) est un contrat. Il est conclu entre 2 personnes majeures, de sexe différent ou de même sexe, pour organiser leur vie commune. Disponível em: <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/N144>. Acesso em 2 de dezembro de 2019.

³⁷ Abreviação de *pour la vie*, que tem como tradução literal 'para a vida', com valor de 'para sempre'.

Outro marco que pode ser analisado nos dois outros LDFLEs e que é iterado no LDFLE3 é o da heteronormatividade. A começar pelo texto escrito e pela imagem relacionados à atividade A. No texto escrito, temos uma breve explicação e diferenciação entre três formas possíveis de se estabelecer uma relação amorosa – no que tange a questões burocráticas – na França. Dentre as relações mencionadas temos o casamento civil, morar junto (concubinação) e união estável. O texto se inicia afirmando que “o casamento civil é a forma tradicional de união entre um homem e uma mulher”. A partir dessa enunciado, são colocadas em uma só linha de pensamento “forma tradicional” e “um homem e uma mulher”, o que itera, mais uma vez, a ideia de que há sim uma única prática discursiva que perpassa os três LDFLEs e que, em nenhum momento “reconhece fissuras à heteronormatividade, [...] [se assentando] no binarismo de gênero e no silêncio sobre outras formas de experiência do corpo e da sexualidade” (OLIVEIRA; DINIZ, 2014, p. 243).

Em seguida, o texto fala sobre a união livre – no Brasil, “morar junto” – chamada, oficialmente, de concubinação. No texto encontramos o enunciado que afirma que “a concubinação (união livre) não tem nada de oficial” e que essa união “oferece apenas alguns direitos e proteção as pessoas” envolvidas nesse tipo de relação. A partir disso, o texto itera o caráter tradicional do casamento, mencionado anteriormente, se pautando em argumentos jurídicos, a partir dos léxicos “oficial”, “direitos” e “proteção” para legitimar um tipo de relação e não outra, já que a união livre não é reconhecida por lei.

A última união mencionada é o que chamamos, no Brasil, de união estável. O texto coloca a união estável como menos “codificado” que o casamento civil, o que significa que tenha menos valor social e cultural, no ponto de vista de ser menos “tradicional”, como é linguisticamente identificado o casamento anteriormente no texto. O texto elenca, portanto, as três relações em uma ordem de importância, sendo o casamento a forma mais tradicional – entre homens e mulheres – e mais importante, a união estável, embora ofereça os mesmos direitos aos participantes, como a segunda melhor opção e a união livre – não reconhecida juridicamente – como a terceira opção.

Ao falar da união estável, o texto explicita que esse tipo de união “é acessível para as pessoas do mesmo sexo (mesmo se atualmente mais de 75% das uniões estáveis são de casais heterossexuais)”. Podemos traçar algumas reflexões sobre esse enunciado. Em primeiro lugar, é a única vez, em toda a análise realizada até aqui, que se menciona a existência de outras possibilidades de relações amorosas e afetivas que fogem à norma de uma relação heterossexual. A escolha léxico-gramatical feita para tratar de casais homossexuais/afetivos é “do mesmo sexo”, enquanto casais formados por homens e mulheres recebem a nomenclatura

“heterossexual”, havendo um discurso higienista ao evitar a utilização do léxico “homossexual”, a fim de amenizar ou neutralizar o conceito, evitando e negociando, dessa forma, possíveis conflitos com consumidores mais conservadores. O LDFLE3, portanto, ao optar pela forma atenuadora “do mesmo sexo”, se compromete de forma modalizada com o que é dito, produzindo o sentido da relação homossexual/afetiva de forma opaca, contribuindo para a manutenção da heteronormatividade.

Essa manutenção é reiterada quando, seguido de um parêntese, temos o circunstanciador de contraposição “mesmo se”, com o valor equivalente a “embora”, retificando o que foi dito anteriormente: a possibilidade da união homossexual/afetiva. Para validar sua informação, o enunciado produz uma afirmação categórica reiterando um dado estatístico em “mais de 75% das uniões estáveis são de casais heterossexuais”, trazendo o indício linguístico de que a maior parte da população francesa segue o padrão hegemônico heterossexual, ainda que a união homossexual/afetiva seja acessível. A citação da informação parece dar credibilidade ao discurso do livro, mas de maneira incipiente, uma vez que não possui fonte. E, por último, tanto o circunstanciador de contraste, quanto a afirmação categórica estão entre parênteses, o que foi uma escolha estilística para identificar de modo destacado a prevalência de uniões da hegemonia identitária hétero na França.

O texto, como mencionado, não tem fonte, embora apresente dados relacionados à realidade francesa no que tange à legalidade das relações afetivas/conjugais. Ainda que o casamento civil seja identificado no texto como a forma de união legal “entre um homem e uma mulher” e a união estável seja “acessível a pessoas do mesmo sexo”, o casamento civil homossexual foi instituído na França em 17 de maio de 2013. O LDFLE3, como mencionado no capítulo 2 e 3 desta dissertação, foi editado em 2012, antes da instauração dessa nova legislação. Outro dado importante são as estatísticas de casamentos homossexuais/afetivos na França em 2014, ano seguinte à conquista legal de LGBTs, em que 10522 pessoas homoafetivas se casaram, contabilizando, portanto, 4,4% do número total de contratos assinados naquele ano³⁸. Nos anos seguintes, os números diminuiram, tendo sido realizada uma média de 8000

³⁸ Dados disponíveis em: <https://www.gouvernement.fr/action/le-mariage-pour-tous>. Acesso em 12 de dezembro de 2019. No site, encontramos: Com a lei de 17 de maio de 2013 sobre casamento para todos, a França se tornou o nono país europeu e o décimo quarto país do mundo a autorizar o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Esta lei abriu novos direitos ao casamento, adoção e herança, em nome dos princípios de igualdade e compartilhamento de liberdades. Em 2014, os casamentos entre pessoas do mesmo sexo representaram 4% do total de uniões. Tradução nossa de: Avec la loi du 17 mai 2013 sur le mariage pour tous, la France est devenue le 9e pays européen et le 14e pays au monde à autoriser le mariage homosexuel. Cette loi a ouvert de nouveaux droits pour le mariage, l'adoption et la succession, au nom des principes d'égalité et de partage des libertés. En 2014, les mariages de couples de même sexe ont représenté 4% du total des unions.

casamentos homoafetivos em 2015, 7000 em 2016 e 2017 e 6000 em 2018³⁹.

Ao lado do texto sobre as diferentes formas de união na França, o LDFLE3 apresenta uma imagem parcialmente naturalística (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), em que os Participantes são compostos por um homem e uma mulher, velhos, brancos e magros, formando um casal heterossexual. A imagem pode ser classificada como uma narrativa verbal porque, enquanto se abraçam, olhando para uma árvore onde estão escritas as iniciais dos PRs e as iniciais do enunciado “para toda a vida”, o PR masculino fala com a PR feminina, representado por um balão de fala. A imagem apresenta, assim, uma visão romantizada do amor, caricatural, com a escrita na árvore que remete à infância e adolescência de jovens amantes. O enunciado presente no balão “Você se lembra... Nosso primeiro compromisso escrito, assinado pelo mestre Dumoulin!” faz referência ao texto anterior e, pensando na identificação de pessoas francofalantes, foi feita a opção, dentre as possibilidades das uniões apresentadas pelo texto, de retratarem um casamento civil, que pode ser identificado através da escolha “compromisso escrito”. A fala do PR masculino faz uma comparação entre o compromisso escrito marcado na árvore e o casamento, brincando com a relação legal entre os dois. Vale mencionar que a PR feminina está com um vestido rosa enquanto o PR masculino veste uma calça preta e uma blusa amarela. Mais uma vez, a cor utilizada na vestimenta feminina é rosa, o que, de acordo com Oliveira e Diniz (2014), traz um enquadramento de gênero de forma a demarcar o que é feminino, descartando e eliminando outras possibilidades de performatização desse gênero.

O casamento continua a ser um assunto relevante para a unidade, como indica a Figura 39, em que temos a atividade D da mesma *double-page* intitulada “Negócios do coração”. A atividade propõe aos alunos uma compreensão escrita de um excerto de um livro da série de quadrinhos autobiográficos Persépolis, publicado entre 2000 e 2003, de autoria de Marjane Satrapi. A escritora em questão é franco-iraniana, conhecida como a primeira iraniana a escrever quadrinhos, ainda que em Francês. A autora passa sua adolescência na França, devido à guerra do Irã contra o Iraque e à ditadura islâmica que se passava em seu país. Apresentando temas políticos, sociais e culturais, a série de quadrinhos questiona o conflito de imigrantes que têm o *status* de imigrante terceiro-mundista na França, mas já não se sentem iguais aos seus conterrâneos por terem adquirido hábitos tidos como ocidentais. Além dessas temáticas, há discussões sobre o lugar da mulher no Oriente e no Ocidente. Todas essas discussões são perpassadas por um viés ideológico feminista, expresso, sobretudo, em suas ironias ao questionar o casamento, o uso do véu, o direito a ser escritora, a ouvir *rock*, como melhor

³⁹ Disponível em <https://www.statista.com/statistics/464227/number-same-sex-marriages-france/>. Acesso em: 12 de dezembro de 2019.

explica Almeida (2008):

Persépolis é uma narração sobre uma jovem e suas relações pessoais com familiares, colegas de escola, amigos e relacionamentos amorosos. Não é dado destaque à figura de governantes ou líderes religiosos, como por exemplo, o xiita Khomeini II. O centro da história é a protagonista e suas experiências ao longo de sua puerícia, adolescência e parte da vida adulta. É possível verificar as transformações da sociedade à medida que a narrativa vai sendo contada e ilustrada, apresentando cada situação sob o ponto de vista de Marjane. Além disto, destaca-se o posicionamento dela diante de cada mudança que esta sofre, seja um novo período de sua vida ou o que vai sendo imposto à população com a instauração de um novo regime (ALMEIDA, 2008, p. 65).

Figura 39 – Persépolis

C Qui vit seul et qui vit en couple ? cd
26

« Le nombre de célibataires a explosé. »

COMPRÉHENSION ORALE

Entrée en matière

1 D'où provient cet enregistrement ?

1^{re} écoute (en entier)

2 Le nombre de célibataires en France est-il en augmentation ou en baisse ?

3 Est-ce un phénomène récent ? Justifiez votre réponse.

4 Le célibat concerne-t-il principalement les femmes ou les hommes ? Précisez la répartition.

2^e écoute (en entier)

5 Quel est le profil des hommes et des femmes vivant seuls ?

a | tranches d'âge

b | professions

6 Où vit-on le plus seul en France ? Pourquoi ?

7 Dans quelle région compte-on le plus grand nombre de séniors célibataires ?

D

Ne l'écoutez pas ! Il faut se marier avec celui qu'on aime. Moi, j'ai fait un mariage de raison. Résultat ? Je n'ai jamais su ce qu'était l'amour car l'amour est tout le contraire du bon sens.

Le mariage, c'est comme à la roulette : des fois on gagne, souvent on perd. Même si on est très amoureux, ça peut toujours mal tourner.

Oui, mais en attendant que ça tourne au vinaigre, on a le temps de vivre le bonheur.

Ça ne sert à rien de se marier !

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

Regardez les personnages de la bande dessinée.

1 Décrivez la scène : combien de femmes voyez-vous ? Où sont-elles et que font-elles ?

2 À votre avis, quels types de liens les unissent ?

Lecture

3 Quel est le sujet de leur conversation ?

4 À qui ces femmes donnent-elles des conseils et selon vous, pour quelles raisons ?

5 Partagent-elles la même opinion ?

Marjane SATRAPI, Broderies, Éditions L'Association, 2003.

Fonte: HEU et al. (2012, p. 77).

Quadro 13 – Persépolis: tradução

Imagem:
Não a escute! É preciso se casar com quem a gente ama. Eu fiz um casamento de razão. Resultado? Eu nunca soube o que é o amor porque o amor é o contrário do bom senso.
O casamento é como uma roleta: as vezes se ganha, frequentemente se perde. Mesmo se somos apaixonados, sempre pode dar errado.
Sim, mas esperando que isso vire vinagre, a gente tem tempo de viver a felicidade.
Não serve para nada se casar!
Compreensão escrita
Entrando no assunto Olhe os personagens do desenho em quadrinho. Descreva a cena: quantas mulheres você vê? Onde elas estão e o que estão fazendo? Na sua opinião, que tipo de ligação as une?
Leitura Qual é o assunto da conversa? Para quem essas mulheres dão conselhos e, na sua opinião, por quais razões? Elas compartilham a mesma opinião?

Fonte: HEU *et al.* (2012, p. 77), tradução livre.

A imagem presente na Figura 38 pode ser classificada como uma imagem de modalidade parcialmente naturalística (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), apresentando detalhes das Participantes, como as expressões faciais, ainda que o desenho seja preto e branco, marca estilística da autora. Dentro da metafunção representacional, temos uma narrativa reacional transacional – que envolve uma ação e uma reação – e verbal, uma vez que as PRs realizam ações através da fala. Ao centro da imagem (FIGURA 39), temos Marjane que escuta mulheres da sua família falando sobre casamento. Marjane é uma reatora ao fenômeno que lhe acontece, olhando ora para a mulher à sua esquerda, ora para as mulheres da sua direita, enquanto elas falam. A reação de Marjane é representada pelo desenho de duas cabeças, o que traz o significado de movimento, indicando um valor de dúvida ou de reflexão, relativo ao que tem sido falado pelas PRs mais velhas. Marjane é a PR mais jovem, colocada ao centro da imagem, rodeada por outras PRs mulheres velhas, como se fosse uma discípula que deve aprender com as mulheres mais velhas de sua família, uma vez que há balões de fala ligados a essas mulheres, ao passo que Marjane apenas reage com o olhar, sem nada dizer.

Figura 39 – Marjane e mulheres



Fonte: HEU *et al.* (2012, p. 77).

Os balões são intercalados, o que traz a marca estilística de que se trata de um diálogo, conforme enunciado: “Não a escute!”, em que a negação demonstra que alguém tenha falado alguma coisa antes, em específico, que alguém tenha dito que se deve fazer um casamento pela razão e não pela emoção. A PR que diz isso dialoga com uma construção discursiva que associa o casamento com os negócios, com a razão, exatamente como sugere o título da *double-page*, mas faz isso transformando esse ordenamento discursivo que associa sentimentos a valores econômicos, apresentando seus argumentos através da afirmativa “o amor é o contrário do bom senso”. A segunda PR pondera o que é dito pela primeira, que acredita que é preciso casar por amor e diz que “o casamento é como uma roleta”, utilizando a metáfora de jogo de sorte para conceitualizar o casamento, uma vez que não considera ser possível saber quando iremos ganhar e quando iremos perder. A PR anterior toma o turno e utiliza outra metáfora para se relacionar com a noção de casamento, ao dizer “esperando que isso vire vinagre”, a PR coloca casamento “isso” como um vinho que, em algum tempo, pode estragar e se transformar em vinagre (azedo e ruim). A última PR, por sua vez, que até então não tinha dito nada, traz uma afirmação categórica que se contrapõe à opinião das outras duas PRs, ao dizer que “não serve para nada casar!”.

Considerando que a autoria desse diálogo é de Marjane Satrapi e não do LDFLE3, devemos tecer algumas considerações no que tange à prática social desse discurso. O LDFLE3 escolhe dar voz a uma autora considerada uma feminista islâmica. O feminismo é, grosso modo, não só um conjunto de teorias, como também um movimento que tem como objetivo a luta pela

igualdade de gêneros. Devemos considerar esse conceito de forma a adaptá-lo às diferentes configurações sociais, pois o conceito de liberdade e igualdade para a mulher francesa ou brasileira provavelmente é diferente do que é vivenciado pelas mulheres que nascem e vivem na República Islâmica do Irã.

A atividade que segue a imagem, por sua vez, propõe que os alunos reflitam sobre a imagem, fazendo, inicialmente perguntas sobre o número de participantes, a ação realizada e em seguida, pedindo aos alunos que levantem hipóteses sobre o tipo de ligação que une essas mulheres. Depois, é perguntado aos alunos qual é o assunto da conversa, para quem e por que essas mulheres dão conselhos e, por fim, se elas partilham a mesma opinião. Dessa forma, embora o LDFLE3 dê voz a uma autora feminista e oriental, o viés discursivo escolhido não transforma ou desconstrói as construções discursivas sobre o casamento tal como foram produzidas metaforicamente: casamento é negócio; casamento é vinagre; casamento é roleta; casamento é nada.

Um fator que chama a atenção na imagem é a ausência do uso do véu. A autora trata constantemente dessa temática em sua série de livros intitulada *Persépolis*, mas a escolha do LDFLE3 não apresenta essa questão em nenhuma de suas modalidades. A questão do véu, entretanto, é vista pelo mundo ocidental como um atributo de submissão, sendo um grande gerador de polêmicas. Entretanto, de acordo com Scott (2009), o véu é visto no oriente mulçumano como um traço de resistência à ocidentalização do mundo, sobretudo aos ideais republicanos da França, país que conta com um número considerável de imigrantes mulçumanos. Dessa forma, mesmo apresentando uma autora iraniana, o LDFLE3 não diz e nem mostra nada sobre tais questões, o que indica seu enviesamento político através de um discurso não-islâmico.

A partir da nossa análise empreendida até aqui, fica problematizada o marco epistêmico sexista e homofóbico nos LDFLEs analisados no que tange à heteronormatividade e às hierarquias de gênero. De acordo com Oliveira e Diniz (2014), a heteronormatividade pode ser considerada um padrão hegemônico de identificação das pessoas que não é percebido facilmente, já que nos é constantemente dado como a única possibilidade legítima, natural, sendo esse padrão amparado por ordens de discurso como a da Biologia. O mesmo acontece com as questões que tangem as diferenças entre gêneros. Os LDFLEs parecem seguir uma lógica pós Movimento feminista anglo-americano (SCOTT, 1999), em que se começa a pensar em gênero como resultado sociocultural das diferenças dos corpos masculino e feminino, mas ainda itera padrões hegemônicos identificados pela repetição de cores das vestimentas, pelos atributos destinados aos corpos femininos e masculinos e pela diferenciação de atributos físicos

e psicológicos com base em estruturas naturalizadas de pensamentos hegemônicos baseados no ordenamento biológico, principalmente.

De forma geral, portanto, os LDFLEs identificam pessoas francofalantes dentro do campo das relações amorosas com base na heterossexualidade e no diferencialismo de gênero, construindo pessoas propositalmente universais e neutros, o que pode ser justificado pelo fato das editoras serem grandes multinacionais que exportam esses manuais didáticos para todos os continentes do mundo. Entretanto, se pensarmos que os LDFLEs auxiliam alunos e futuros professores de FLE a sentir, pensar, falar, escutar, conhecer e existir em uma língua estrangeira, compreendemos que os manuais exercem um poder capilar (FOUCAULT, 1975), hierarquizando pessoas condicionados por suas características, tornando “o que a elas escapa um erro, uma exceção, uma abjeção” (OLIVEIRA; DINIZ, 2014, p. 249).

Na próxima sessão, intitulada relações de amizade, analisaremos como pessoas são identificadas nos LDFLEs que compõem o *corpus* desta pesquisa amparados nesse tipo de relação interpessoal. Assim, buscaremos problematizar identificações hegemônicas de gênero, classe social, faixa etária, sexualidade, etnia e raça.

4.2 Relações de amizade

O estudo da amizade pode nos forçar a criar novas questões sobre todos os aspectos culturais e sociais sob os quais vivemos e trabalhamos.

Bell e Coleman (1999)

Realizaremos, nesta sessão, análises que partem das imagens dos LDFLEs dentro da categoria macrossemântica relações de amizade, levando em consideração a que se prestam, de acordo com os textos e as atividades que as circundam, buscando seus significados e suas formas de identificação de pessoas francofalantes.

Poderemos observar de que forma os LDFLEs apresentam formas generalizadas de identificar essas pessoas, no que diz respeito à raça, ao gênero, ao tamanho, às vestimentas – ligadas a classes e funções sociais e aos espaços físicos que ocupam. Temos assim, a partir das produções semióticas dos LDFLEs, as seguintes recorrências nesta categoria macrossemântica, como pode ser observado no Quadro 14

Quadro 14 - Recorrências dos LDFLEs na categoria relações de amizade

Livros	Modalidade das imagens	Cor dos participantes	Gênero	Tamanho	Vestimentas	Espaços físicos representados
LDFLE1	Parcialmente naturalísticas	Branco	Homens	Magros	Casuais, sem diferenciação de gênero marcada	França
LDFLE2	Naturalísticas	Branco	Homens	Magros	Casuais, sem diferenciação de gênero marcada	França
LDFLE3	Naturalísticas	Branco	Homens	Magros	Casuais, sem diferenciação de gênero marcada	Países francófonos, sem especificação

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A segunda unidade do LDFLE1 – chamada de dossiê 1, visto que há uma unidade 0 – se intitula “Uns e outros”, tendo sua primeira lição dedicada aos “Contatos”. Nessa primeira lição, encontramos duas atividades baseadas em imagens, sendo elas apresentadas na Figura 41 e 41. Em ambas as atividades o LDFLE1 propõe-se a trabalhar aspectos léxico-gramaticais que perpassam a ação de cumprimentar as pessoas em língua francesa. Os espaços identificados nas atividades escolhidos pelo LDFLE1 dizem respeito, inicialmente, a uma universidade, seguido de um ambiente empresarial, em que os participantes estão de roupas sociais e um bar/restaurante, marcados pelos objetos que compõem a imagem: uma xícara e uma garrafa de água.

Figura 40 – Contatos

Dossier 1 Leçon 1 Contacts

> Saluer

Locais à l'université

1. Où ?

- à la cafétéria de l'université
- dans l'escalier
- à l'accueil de l'université
- dans un couloir

2. Qui ?

- une jeune fille
- un monsieur
- un jeune homme
- une dame

3. Quand ?

- le matin
- l'après-midi
- le soir

Fonte: BERTHED *et al.* (2012, p. 26).

Quadro 15 – Contatos: tradução

<p>Contatos</p> <p>Imagem: Cumprimentar Lucas na universidade</p> <p>Exercício 1: Observe os desenhos e identifique cada situação:</p> <ol style="list-style-type: none"> Onde? <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> na cafeteria da universidade <input type="checkbox"/> na escada <input type="checkbox"/> na entrada da universidade <input type="checkbox"/> em um corredor Quem? <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> uma jovem <input type="checkbox"/> um jovem <input type="checkbox"/> um senhor <input type="checkbox"/> uma senhora Quando? <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> de manhã <input type="checkbox"/> à tarde <input type="checkbox"/> à noite

Fonte: BERTHED *et al.* (2012, p. 26), tradução livre.

Na Figura 40, temos uma série de acontecimentos que são representados em seis imagens, organizadas de A à E, sendo a primeira, sem identificação, chamada aqui de imagem-Lucas. Na imagem-Lucas, encontramos o protagonista da pequena história que se apresenta através das próximas imagens. O PR Lucas é um homem jovem, branco, magro, de cabelos castanhos, que sorri para o observador, em um contato de demanda, sugerindo ao observador que crie um sentimento de simpatia – através do sorriso do PR – e identificação, a fim de que siga observando suas ações seguintes. Lucas se encontra em uma universidade, ambiente que é retratado no fundo das imagens seguintes, especificado por escrito na primeira imagem, em que temos os dizeres “Lucas na universidade” e reiterado no exercício 1, que segue a atividade, em que a primeira pergunta pede aos alunos que identifiquem “onde” se passa cada situação, dando a eles as seguintes opções: “na cafeteria da universidade”, “na escada”, “na entrada da universidade” e “em um corredor”.

O espaço universitário tem sua origem no século XII, em plena Idade Média, se constituindo, em Paris e em Bolonha, como o modelo da universidade tradicional, sob a proteção da Igreja Católica. De acordo com Trindade (2000), a partir de XV, a universidade recebe o impacto do renascimento e do humanismo literário, embora também sofra os impactos da Reforma e da Contra-Reforma. A seguir, a universidade começa a institucionalizar a ciência, a partir dos séculos XVII e XVIII, marcados pelo Iluminismo. E é no século XIX que a universidade estatal moderna é implementada, se desdobrando, como é, até os dias de hoje, estabelecendo uma nova relação com o Estado e suas próprias variantes institucionais.

Queremos salientar, com essa breve introdução histórica, que a instituição conhecida como universidade é um marco do colonialismo europeu na América e no mundo, visto que “enquanto a universidade se alastrava na Europa [...] a instituição aportou nas Américas” (TRINDADE, 2000, p. 123). A primeira universidade da América, transplantada de Salamanca para o Caribe, data de 1538, seguido pelos modelos ingleses implantados nos Estados Unidos, como Harvard, que foi inspirada em Cambridge. Trazendo para a realidade brasileira, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras desempenhou um papel estratégico na Universidade de São Paulo, “análogo ao das faculdades de filosofia nas universidades alemãs, apesar da importante presença de professores franceses na sua origem” (TRINDADE, 2000, p. 124).

A presença do espaço físico universitário nas lições iniciais do LDFLE1 identifica pessoas francófalantes como detentores do saber e, conseqüentemente, do poder científico, já que “nas sociedades industriais avançadas, as universidades, a ciência e sua organização tornaram-se uma questão eminentemente política” (TRINDADE, 2000, p. 129). Esse espaço retratado nas imagens da Figura 40 apresenta uma maioria jovem, compondo o corpo discente desta universidade, assim como Lucas. Todos os PRs das imagens aparentam estar felizes e satisfeitos ao ocuparem esse espaço e são identificados como brancos, jovens e magros, com exceção do PR de blusa laranja, na imagem E, que é gordo, portador de um óculos e de um livro, sendo também mais baixo que os demais PRs presentes na mesma imagem. O que podemos refletir sobre a modalização desse PR diz respeito à baixa frequência de corpos como o seu, dando baixa visibilidade ao corpo gordo, contribuindo para a hegemonia magra ser reconhecida como o padrão estético de pessoas francófalantes no LDFLE1.

Na Figura 41, em que, por meio de fotos naturalísticas as pessoas realizam uma narrativa de ação bidirecional, representada pelos vetores adicionados nas imagens, também há baixa frequência de um tipo PR: aquele que tem a pele negra, já que, em meio a oito participantes – todos magros e jovens – há apenas um PR negro, que sorri e cumprimenta um jovem branco, em um espaço físico não identificado. É, portanto, a segunda vez, dentre as amostras do *corpus* analisadas até aqui que há a identificação de uma pessoa francófalante negra, sendo a outra presente na Figura 36.

Figura 41 – Cumprimentos na França

Contacts Leçon 1 Dossier 1

5 

Observez sur les photos comment les personnes saluent en France.

1. Pour chaque photo, identifiez le type de relation : formelle ou informelle ?
2. Comparez avec la manière de saluer dans votre pays (ou d'autres pays).



Fonte: BERTHED *et al.* (2012, p. 26).

Legenda: Exercício 5: Observe nas imagens como as pessoas se cumprimentam na França. 1. Para cada foto, identifique o tipo de relação: formal ou informal? 2. Compare com a forma de cumprimentar do seu país (e de outros países), tradução livre.

Há algumas similaridades na identificação de uma pessoa francófalante nas Figuras 36 e 41. Em ambas, temos imagens naturalísticas, em que os PRs são representados da forma mais próxima possível do que seria visto ao olho nu. Isso nos indica que, ao trazer ilustrações, os LDFLEs se preocupam ainda menos com a diversidade racial desses PRs, já que as ilustrações, por serem parcialmente naturalísticas, se aliam ora com o que é uma realidade, ora com o que é uma generalização. Outro fator relevante diz respeito ao fato de, em ambas as Figuras, o contato estabelecido com o observador ser de demanda. Nos dois casos, os PRs francófalantes são homens negros e não demandam nenhum tipo de ação por parte do observador, não tendo as imagens, portanto, nem o valor de simpatia nem de identificação, tanto no que tange às relações amorosas quanto no que diz respeito às relações de amizade, deixam portanto que o observador da ilustração tire suas próprias conclusões sobre tais relações de amizade.

Dessa maneira, podemos questionar tanto o padrão hegemônico estabelecido nos LDFLEs quanto o padrão hegemônico racial branco, com base no que diz Butler em entrevista para Prins e Meijer (2002). Isso porque, de acordo com a filósofa pós-estruturalista, questionar apenas a normatividade da heterossexualidade pode obscurecer o fato de que pessoas constroem noções de diferença não apenas através do gênero, mas também através de categorias de raça. Outro fator que nos chama a atenção é que, ao longo das amostras analisadas aqui, temos a representação de espaços físicos, sendo alguns deles privilegiados, como aeroportos, empresas, universidade, entretanto, nas duas identificações de pessoas francófalantes negras, esses

espaços são reduzidos a um fundo neutro, sem ser possível seu reconhecimento. Assim, em diálogo com Pinto (1987), podemos afirmar que, para além da baixa frequência de identificação de pessoas negras, eles aparecem sempre em meio a uma maioria branca que realiza uma gama maior de atividades e se encontra em lugares de maior privilégio.

Outro fator presente na Figura 41 e recorrente nesta e na análise anterior diz respeito ao país que é identificado. Mais uma vez, o LDFLE1 insere as ações realizadas na França e pede aos alunos que comparem as formas francesas de se cumprimentar “com a forma de cumprimentar do seu país (e de outros países)”, partindo novamente de um modelo hegemônico, normatizado, para formas periféricas, o que pode ser identificado pela construção linguística da atividade 2 do exercício 5 “compare com”. Compreendemos aqui que os manuais são produzidos por editoras francesas, mas levando em consideração que a língua francesa é majoritariamente falada na África e está presente em todos os continentes do mundo, podemos questionar a hegemonia ocidental, especialmente europeia, quando os LDFLEs insistem em identificar pessoas francófonas apenas no modelo francês, trazendo outras possibilidades de forma periférica e opaca, quando como apresenta a paisagem de um deserto na Figura 32 ou a escolha léxico-gramatical “francófono”, sobre a qual discutiremos, mais tarde, na análise da Figura 41.

O LDFLE2 apresenta, em sua primeira unidade e primeira lição, a temática relações de amizade. A Figura 42 apresenta uma página *Facebook* que funciona como um fórum, uma vez que o PR Romain Tavernier – jovem, magro e branco – coloca uma pergunta sobre os tipos de amizade que existem para seus amigos dessa rede, a fim de que eles o auxiliem na produção de um artigo sobre o assunto. Essa prática do LDFLE2 pode indicar o tipo de público para o qual ele se destina, isto é, um público que compartilha os mesmos conhecimentos e crenças sobre redes sociais e que, portanto, podem compreender o todo significativo desta atividade. Levando em consideração que a penetração da Internet nos países desenvolvidos é de 81%, enquanto nos países em desenvolvimento fica em 40% e, nas nações mais pobres, em 15%⁴⁰, podemos dizer que ao compartilhar esse conjunto de conhecimentos e crenças, o LDFLE2, além de identificar as pessoas francófonas como pessoas que têm acesso a essas redes, delimita o público alvo consumidor de seus manuais didáticos aos países mais ricos.

⁴⁰ Dados de 2016, encontrados no site da ONU, disponível em: <https://nacoesunidas.org/uit-37-bilhoes-de-pessoas-ainda-nao-tem-acesso-a-internet-no-mundo/>. Acesso em 01 de Janeiro de 2019.

Figura 42 – Falar de uma relação de amizade

Dossier 1

Leçon 1

Mon alter ego

› Parler d'une relation amicale

facebook.com

Recherche

Romain Tavernier
Journaliste chez psycho.com - A étudié à : l'université de Nancy - Né le 26 octobre

Mur

Publier : Statut Photo Lien Vidéo Question

Mur

Infos

Photos (14)

Articles

Amis (115)

Hatem Djebar

Yanni Kurdjian

Sabrina Dubois

Lucie Verhayde

Nathanaël Breton

Driss Mourrabad

Wei Li

Mathias Montale

Romain Tavernier
Mon prochain article porte sur l'amitié. Plus précisément, sur les types d'amis. J'ai déjà quelques pistes : par exemple l'ami d'enfance, l'ami du sexe opposé, l'ami virtuel (réseaux sociaux), l'ami d'intérêt (qui est utile, c'est tout...).
Donnez-moi des idées, des exemples, des définitions... J'aurais aussi besoin de témoignages pour illustrer. Je compte sur vous ! [C'est urgent !]

J'aime - Commenter - dimanche, à 15:10

Yanni Kurdjian J'ai vu un sondage : on a en moyenne cinq vrais amis... L'amitié, c'est quand on s'entend bien, c'est une relation qui est basée sur la confiance, c'est quand on se sent bien avec l'autre, même si on est différents.
dimanche, à 16:38 - J'aime

Lou Gendraul L'ami virtuel : c'est une personne qui est dans nos contacts, quelqu'un qu'on ne connaît pas forcément dans la vraie vie mais qui partage des choses avec nous...
Il y a aussi l'amie pote : c'est le copain ou la copine que j'appelle quand j'ai envie de sortir mais à qui je ne raconte pas de choses personnelles.
dimanche, à 18:42 - J'aime

Sabrina Dubois Tu oublies le ou la meilleur(e) amie ! C'est quelqu'un qui connaît tout de notre vie, qui nous accepte comme on est ; c'est la personne à qui on dit tout et à qui on peut tout demander ; quelqu'un qu'on peut voir tous les jours sans jamais en avoir marre*... Des amis comme ça, on en a un ou deux maximum !
D'autres idées : l'ami collègue, l'ami confident, l'ami distant, l'ami « toxique » (l'ami que vous aimez bien mais qui pose toujours problème).
dimanche, à 19:17 - J'aime

Nathanaël Breton C'est quoi cet article ? Les amis, c'est pas comme des chaussures, on les classe pas dans des catégories ! L'amitié, c'est un lien qui est souvent plus durable que l'amour et qu'on ne peut pas définir en une phrase !
lundi, à 17:55 - J'aime

* en avoir marre (fam.) = en avoir assez

Quadro 16 – Falar de uma relação de amizade

<p>Meu alter ego</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Falar de uma relação de amizade <p>Imagem: (trata-se de uma página Facebook)</p> <p>Romain Tavernier: Meu próximo artigo é sobre a amizade. Mais precisamente, sobre os tipos de amigos. Eu já tenho algumas pistas: por exemplo, o amigo de infância, o amigo do sexo oposto, o amigo virtual (redes sociais), o amigo de interesse (que é útil e nada mais). Me deem ideias, exemplos, definições... Eu também irei precisar de testemunhos para ilustrar. Conto com vocês! (É urgente!)</p> <p>Yannis Kurdijan: Eu vi uma pesquisa: nós temos em média cinco verdadeiros amigos... Amizade é quando a gente se entende bem, é uma relação que é baseada na confiança, é quando a gente se sente bem com outro, mesmo se somos diferentes.</p> <p>Lou Gendrault: O amigo virtual: é uma pessoa que está nos nossos contatos, alguém que não conhecemos obrigatoriamente na vida real, mas que compartilha coisas conosco... Existe ainda o amigo pote⁴¹: é o companheiro ou a companheira que eu chamo quando eu tenho vontade de sair mas para quem eu não conto coisas pessoais.</p> <p>Sabrina Duboile: Você esqueceu o melhor amigo! Alguém que conhece toda a nossa vida, que nos aceita como a gente é; é a pessoa para quem a gente conta tudo e para quem podemos pedir qualquer coisa; alguém que podemos ver todos os dias da nossa vida sem enjoar. amigos assim só temos um ou dois, no máximo. Outras ideias: o amigo colega, o amigo confidente, o amigo distante, o amigo “tóxico” (o amigo que você gosta mais que sempre te traz problema).</p> <p>Nathanaël Breton: Que artigo é esse? Os amigos não são como sapatos, a gente não os classifica em categorias, a amizade é um laço que é sempre mais durável que o amor e que não podemos definir em uma frase.</p>

Fonte: BERTHED *et al.* (2012, p. 16), tradução livre.

O que a imagem da Figura 42 propõe dentro da categoria macrossemântica relações de amizade é algo semelhante com o que foi proposto na Figura 33, em relações amorosas: uma possível definição desse tipo de relação interpessoal. Entretanto, ao contrário do que foi feito na categoria anterior, a tentativa de definição das relações de amizade não tem aqui um viés jurídico, pautado em dados e em informações oficiais (embora sem fonte) como foi feito na Figura 37. Aqui, o gênero discursivo indica o tipo de discussão e definição a que o LDFLE2 se propõe sobre esse tipo de relação, com um valor mais aberto, mais descontraído e menos oficial, tendo como base uma discussão proposta em uma rede social em que as definições de amizade são construídas através de reações sociodiscursivas *online*, que, de acordo com Gomes⁴², “são

⁴¹ Segundo o dicionário Larousse, *pote* é uma abreviação de *poteau*, palavra que significa amigo ou camarada. Na língua corrente, *pote* é utilizado como sinônimo de amigo, mas, por vezes, pode significar que a relação é um pouco mais superficial do que uma relação de amizade.

⁴² Capítulo intitulado *Estudo das reações sociodiscursivas verbais em ambientes de interação virtual* produzido por Gomes em publicação no livro **Discurso, política e direitos: por uma análise de discurso comprometida**, organizado por Viviane de Melo Resende, Carolina Lopes Araújo e Jacqueline Fiuza da Silva Regis, pela Editora

resultantes não só das realizações lexicogramaticais dos significados representacionais, mas principalmente dos significados identificacionais, que tratam do ser/identificar-se”, com base em Fairclough (2003).

Com base na autora e em Fairclough (2013), podemos compreender que nas reações sociodiscursivas pode haver diferentes discursos que entram em conflito e discursos particulares que são contestados, problematizando assim o “poder destes sistemas semânticos pré-construídos que geram visões particulares do mundo que podem ter o poder performativo para sustentar ou refazer o mundo à sua imagem” (FAIRCLOUGH, 2003, p.159). Dessa forma, as pessoas, ocupando posições de poder diferentes no que tange às estruturas sociais, podem (re)produzir diferentes construções discursivas “de acordo com as interseccionalidades (raça/etnia, classe social, geografia, gênero social) a que estão expostos, interpelados ou submetidos” (GOMES, no prelo).

Assim, na Figura 42 podemos identificar que o discurso é apresentado por meio de três ações, com base em Gomes (no prelo): em diferentes formas de agir e interagir socialmente, por meio dos comentários-resposta; em “formas de representar ou “construir algum aspecto da realidade de uma perspectiva particular” (GOMES, no prelo), sendo esse aspecto da realidade a construção discursiva do que é a amizade para essas pessoas e, por último; em formas de identificar e significar discursivamente. Assim, na Figura 42, sujeitos posicionados selecionam um sistema sócio-semiótico – materializados em texto – em ordens do discurso, que são capazes de (re)produzirem e contestarem saberes e poderes.

Romain Tavernier propõe uma discussão sobre a amizade, pedindo que seus amigos do *Facebook* “deem ideias, exemplos e definições” sobre um tema: a amizade, fazendo um recorte ao dizer “mais precisamente, sobre os tipos de amigos”. O locutor dá alguns exemplos, direcionando às pessoas que irão reagir à construção ideal que ele busca, ao dizer “eu já tenho algumas pistas” e citando alguns tipos de amizade, como “o amigo de infância, o amigo do sexo oposto, o amigo virtual (redes sociais), o amigo de interesse (que é útil e nada mais)”. São identificados, portanto, fatores que perpassam as relações de amizade do ponto de vista do autor do *post*, como a temporalidade, em “infância”, o gênero, em “sexo oposto”, o meio em que a amizade existe, “virtual” e a materialidade, em “interesse”. Como Tavernier finaliza sua construção linguística com “conto com vocês!”, ele estabelece uma relação de confiança e intimidade com os leitores de seu *post*, elaborando uma identidade para eles de solidariedade que perpassa questões afetivas.

As construções sociodiscursivas que seguem são reativas e os “ângulos e perspectivas discursivo-ideológica são direcionados à fala de alguém, ou ao assunto do texto postado, ou até mesmo articulações com temas marginais e tangenciais” (GOMES, 2020, no prelo). Nathanaël Breton começa sua reação com sua fala diretamente direcionada ao autor do *post*, ao perguntar “Que artigo é esse?”. É possível perceber uma forma não modalizada de *per*, direcionada portanto tanto ao autor quanto aos reatores da publicação, uma vez que se constrói como uma pergunta retórica que não busca, de fato, a resposta de Tavernier, mas tem o efeito de sentido de questionar sua construção linguística pautada em categorizar as amizades em diferentes “tipos”, o que é iterado quando Breton continua com “Os amigos não são como sapatos, a gente não os classifica em categorias”.

A maioria das reações sociodiscursivas materializadas nos textos dos comentários, entretanto, são direcionadas ao assunto do texto postado, sendo assim consideradas reações não-transacionais. Yannis Kurdijan, ao trazer uma definição de amizade, em sua construção “amizade é quando...” traz o indício linguístico de corresponder às demandas colocadas pelo autor da publicação, apresentando, no início da sua reação um caráter de autoridade, através de “Eu vi numa pesquisa”. Sua construção ideológica de amizade é baseada no sentimento de “confiança” e bem-estar, em “se sente bem com o outro”, mencionando a diversidade de pessoas ao dizer “mesmo se somos diferentes”, trazendo um valor de aceitação, como uma necessidade na construção interpessoal de amizade.

Lou Gendrault também reage ao tema proposto no *post* e traz dois tipos de amizade, como pedido pelo autor: “O amigo virtual” e o “amigo *pote*”. As definições propostas por Gendrault não são modalizadas, ou seja, a reatora apresenta assertivas afirmativas como “é uma pessoa que” e “é o companheiro ou a companheira que”. Os dois tipos de amizades mencionados por Gendrault são baseados no sistema de conhecimentos e crenças da autora do comentário e pautados em elementos, como o meio por onde a amizade se constrói, contrapondo “virtual” à “vida real”, e o grau de confiança estabelecido na relação, ao dizer de um amigo/a que é chamado “quando eu tenho vontade de sair, mas para quem não conto coisas pessoais”.

A reação sociodiscursiva seguinte, elaborada por Sabrina Duboile, se inicia com uma assertiva afirmativa direcionada ao autor do *post*, em “Você esqueceu o melhor amigo!”. Ao utilizar “Você esqueceu” antes de citar um tipo de amizade, a reatora coloca força em sua opinião, iterando a importância do tipo de amizade que ela menciona “o melhor amigo”. Sua definição de melhor amigo é pautada em elementos como aceitação, em “nos aceita como a gente é”; confiança, em “a pessoa para que a gente conta tudo”; solidariedade, “para quem podemos pedir qualquer coisa”; e frequência, “podemos ver todos os dias da nossa vida sem

enjoar”. Duboile cita ainda outros tipos de amizade, reagindo diretamente ao tema proposto pelo autor do *post*, como “o amigo colega”, “o amigo confidente”, que têm valores de confiança, “o amigo distante”, com o valor de proximidade e o “amigo ‘tóxico’”. O amigo tóxico é acompanhado de uma breve definição e se apresenta como uma metáfora comumente utilizada pelas práticas discursivas sobre saúde mental. A toxicidade, nesse contexto, é utilizada como um atributo a pessoas que “não possuem um comportamento saudável” (FLORES; REAL, 2018, p. 956), compartilhando fatores culturais e ideológicos específicos com o consumidor do LDFLE2.

Sobre as imagens, podemos observar que a maior parte se apresenta através da modalidade naturalística, tanto as fotos de perfil de Tavernier e de seus amigos, quanto as fotos compartilhadas em sua própria página Facebook, com exceção das fotos de perfil de Lou Gendrault – que reagiu sociodiscursivamente ao post de Tavernier – e que se apresenta como parcialmente naturalística e de Mathias Montate, último amigo da lista de amigos de Tavernier, onde um desenho de um crocodilo é identificado. Dentre os amigos de Tavernier, como mencionado, a maioria dos participantes são brancos e jovens, mas há dois participantes com nomes de origem árabe, Hatem Djobar e Driss Mourabed, sendo o primeiro velho, e uma participante oriental, Wel Li. Assim como na Figura 36 há baixa frequência de pessoas francófalantes identificados como negras, também encontramos aqui uma identificação pouco plural no que tange às nacionalidades e etnias dessas pessoas. Isso porque, em meio a 10 fotos de perfil identificadas na página Facebook de Tavernier, apenas três promovem uma contraposição ao padrão hegemônico branco e ocidental que vem sendo iterado ao longo dos LDFLEs analisados.

A Figura 43 apresenta uma atividade que tem como objetivo fazer com que os alunos façam uma homenagem a alguém que tenha marcado a vida deles, por meio do gênero discursivo *e-mail*. Ainda sob a ótica da Internet, explorando a produção de gêneros digitais, o LDFLE2 identifica as pessoas francófalantes como um público que tem acesso à internet ou que, ao menos, conheça os gêneros ali produzidos, o que não é a realidade de todos os países e nem de todas as classes sociais. Para isso, o exercício pede que essa pessoa seja apresentada, que seja esclarecido o laço que liga o autor do *e-mail* com a pessoa homenageada, que sua personalidade seja descrita e que sejam dadas informações precisas sobre essa relação.

A imagem que segue a atividade serve como um acessório ilustrativo, uma vez que essa atividade do LDFLE2 não orienta os alunos a fazerem qualquer análise, interpretação ou observação imagética.

Figura 43 – Eu vim para falar de...



Fonte: BERTHED *et al.* (2012, p. 19).

Legenda: Exercício 11: É a sua vez, você quer participar do programa Eu vim para falar de... para homenagear alguém que marcou a sua vida. Escreva um e-mail para o Canal 1: - apresente essa pessoa; - precise qual é a relação de vocês; - descreva sua personalidade; - dê precisões sobre a relação de vocês, como se conheceram, tradução livre.

Entretanto, isso não exclui dela a sua propriedade de realizar potenciais significados. Temos uma imagem de modalidade abstrata, isto é, objetiva-se realizar o máximo de efeito de sentido com o mínimo de informação possível, os bonequinhos ilustrados têm assim o valor de identificar pessoas. As cores, por sua vez, apresentam outra marca de modalidade e, no caso da imagem da Figura 43, há uma escala da diferenciação das cores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), representando um contínuo entre uma paleta de cores, destacando aos bonecos o valor de diversidade.

É interessante observar que o LDFLE2, a fim de identificar pessoas em uma perspectiva mais plural e diversa, o faz através da abstração e por meio da diferenciação de cores, isto é, de bonecos com traços simples, coloridos, sugerindo a representação de pessoas diferentes, e não através de imagens naturalísticas, em que pessoas seriam identificadas em suas verdadeiras formas, de gênero, sexualidade, tamanho, altura, faixa etária, vestimenta, função social, espaço físico. A escolha realizada no LDFLE2 indica uma homogeneização do diverso, ou seja, escolhe excluir as múltiplas possibilidades que existem no mosaico identificacional de pessoas francofalantes, a partir de um processo em que são sucumbidas identidades, crenças, saberes,

comportamentos, de diferentes grupos e etnias.

A Figura 44 ainda faz parte do LDFLE2 e relaciona a temática da amizade com a relação entre vizinhos, indicando iniciativas francesas para que uma melhor convivência seja estabelecida entre pessoas que habitam os mesmos prédios, em Paris. Temos, em primeiro plano, um cartaz do programa “Vizinhos solidários”. A atividade em que se localiza o cartaz pede aos alunos que o observem e elaborem hipóteses sobre o objetivo dessa iniciativa.

Figura 44 – Vizinhos solidários

> Rapporter des paroles

1 

Observez l'affiche et faites des hypothèses sur le programme *Voisins solidaires* : quel est l'objectif de cette initiative ?



VOISINS SOLIDAIRES
Les bons côtés d'être à côté
www.voissinsolidaires.fr

2 

Lisez l'article et expliquez son titre.

VIVRE MIEUX

Ici, pas de fête sans Alain le gardien !

VOISINAGE. À l'occasion, ce soir, de la onzième édition de La Fête des voisins, six millions et demi de Français vont se réunir pour un moment de convivialité. Parfois, c'est le concierge qui l'organise, comme Alain.

Il fait briller le parquet des cages d'escalier, surveille les allées et venues, réceptionne les colis, s'occupe des rosiers de la cour, nourrit les chats des résidents en vacances, est souvent invité pour les crémaillères des nouveaux arrivés, aide en cas de problème, se lève en pleine nuit quand il y a une fuite d'eau... Et, une fois par an, il devient organisateur de fête ! Ce soir, pour *La Fête des voisins*, Alain, le concierge du 223-225 rue de Charenton à Paris (12^e), réunit les 250 locataires et propriétaires dans la cour, pour partager un verre et un dîner.

*D'après
Aujourd'hui en France.*



Fonte: BERTHED et al. (2012, p. 20).

Quadro 17 – Vizinhos solidários: tradução

Exercício 1: Observe o cartaz e faça hipóteses sobre o programa vizinhos solidários: qual é o objetivo dessa iniciativa?		
Imagem:		
Deixe Georgette, eu levo seu fardo de água	Passe então para o aperitivo amanhã	Félix, aí está sua ração, a mamãe volta domingo
Muito obrigado pela sua furadeira	Sem problemas, entre vizinhos a gente pode se ajudar	
Vizinhos solidários O lado bom de estar ao lado www.voisinsolidaires.fr		
Exercício 2: Leia o artigo e explique o seu título.		
<p style="text-align: center;">Viver melhor</p> <p style="text-align: center;">Aqui, sem festa sem Alain, o porteiro/zelador</p> <p>Vizinhança. Na décima primeira edição da Festa dos vizinhos, seis milhões e meio de franceses vão se reunir um momento de convivialidade. Às vezes é o concierge que a organiza, como Alain.</p> <p>Ele faz brilhar o piso das escadas, monitora quem entra e quem sai, recepciona as encomendas, cuida das roseiras do pátio, alimenta os gatos dos moradores que saem de férias, e é sempre convidado para às <i>crémaillères</i>⁴³ dos novos moradores, ajuda em caso de problema, se levanta no meio da noite quando há uma fuga de água... E, uma vez por ano, vira organizador de festa! Essa noite, para a festa dos vizinhos, Alain, o concierge do 223-225, rua de Charenton, em Paris, (12^e), reúne 250 moradores e proprietários no pátio, para partager un verre⁴⁴ e um jantar.</p> <p style="text-align: right;">Segundo <i>Aujourd'hui em France</i>⁴⁵</p>		

Fonte: BERTHED *et al.* (2012, p. 20), tradução livre.

Nas imagens que compõem o cartaz, temos a modalidade abstrata retratando pessoas em narrativas não-transacional, como o homem carregando sacolas; transacional, como a mulher que olha para a criança, o jarro que rega as plantas e o gato que olha para a lua e; bidirecional, como os dois homens que conversam. Na imagem, os PR's realizam ações por meio de balões de fala, que são recortes de diálogos possivelmente realizados entre vizinhos que têm uma boa convivência e essa boa convivência de pauta em troca de favores, como em “Deixe Georgette, eu levo seu fardo de água”, “Félix, aí está sua ração, a mamãe volta domingo”, “Muito obrigado pela sua furadeira” e “Sem problemas, entre vizinhos a gente pode se ajudar”, além de se pautar também na convivência, como em “Passe então para o aperitivo amanhã”. Assim, o LDFLE2

⁴³ *Prendre la crémaillère* é uma expressão em francês utilizada para a inauguração de uma casa nova. Disponível em: <http://www.expressio.fr/expressions/pendre-la-cremaillere.php>. Acesso em 10 de dezembro de 2019.

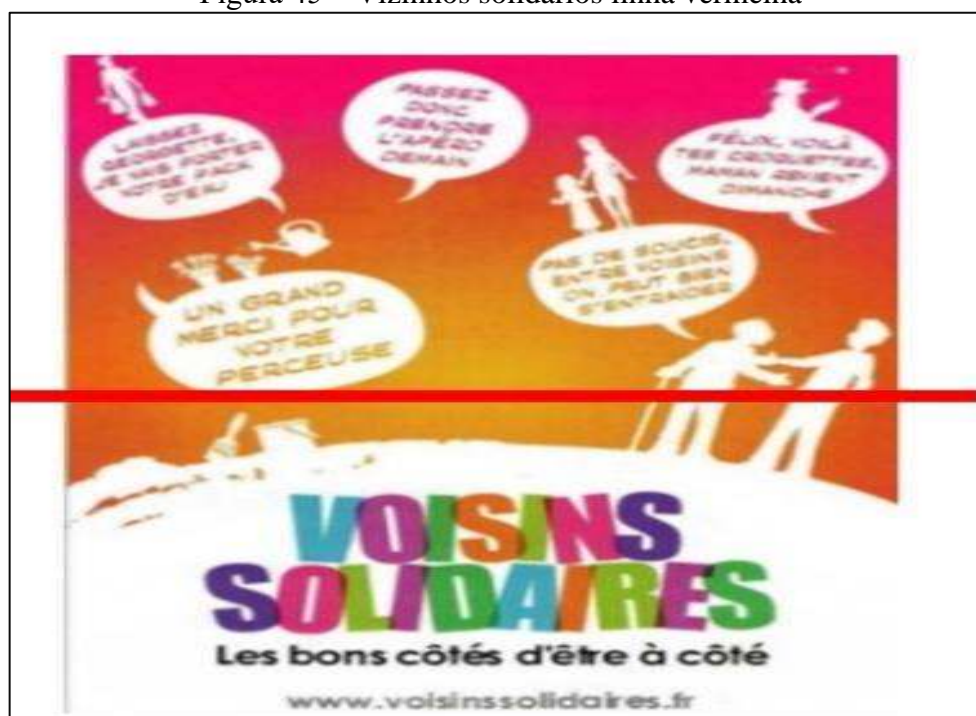
⁴⁴ Tomar uma bebida, geralmente alcoólica, com outras pessoas.

⁴⁵ Jornal francês.

nos dá pistas linguísticas do que será considerado um bom convívio entre vizinhos, amparados ainda nas imagens.

Esses elementos: a troca de favores e a convivência são considerados como fatores essenciais para o atributo “solidário”, dado à identidade social “vizinhos”. No cartaz, podemos identificar que, no plano real, a baixo da linha vermelha (Figura 45), temos essa identidade e esse atributo, seguido de “o lado bom de estar ao lado”, jogo de palavras que avalia positivamente a relação que pode existir entre vizinhos caso eles sigam o que é posto como ideal (acima), vale mencionar ainda que a identidade e o atributo estão em uma modalidade da diferenciação, em uma escala variada de cores, recebendo assim destaque no cartaz. Assim, a troca de favores e a convivência são colocados como uma condição para que os vizinhos recebam o atributo de solidários. O LDFLE2, portanto, identifica não só as pessoas francofalantes como eles são, mas também ditam regras comportamentais de como eles devem ser e agir em suas práticas sociais.

Figura 45 – Vizinhos solidários linha vermelha



Fonte: BERTHED *et al.* (2012, p. 20).

Embora a primeira atividade coloque os vizinhos como pessoas que devem cumprir práticas sociais pré-estabelecidas para que sejam considerados solidários, a atividade seguinte renegocia o valor significativo construído no cartaz, ao colocar o “Alain, o porteiro” em evidência como a pessoa responsável pelo bom funcionamento e pela boa convivência dos

moradores. Convém observar que é a primeira vez que uma função social é mencionada nas amostras analisadas até aqui e, neste caso, a função social exercida por Alain funciona como um atributo, caracterizando uma pessoa unicamente pela sua profissão. Vale mencionar que a profissão de Alain não é uma profissão de prestígio ou de alto valor social, isto é, que lhe dá status, mas o texto se constrói de forma a dar certo grau de importância a essa função social.

Ao intitular o texto com “sem festa sem Alain”, é feito um jogo de palavras, em que o “sem festa” tem dois valores: em um primeiro lugar, como o texto constrói uma narrativa que tenta ressignificar uma profissão sem grande status social, o enunciado tem um efeito de sentido positivo, como se Alain fosse um convidado; por outro lado, ao lhe dar, imediatamente o atributo “porteiro/zelador”, “sem festa” traz o indício linguístico de que cabe a ele, devido a sua função social, organizar essa festa. Isso se comprova quando, no início do texto, retirado do jornal francês *Aujourd’hui en France*, quando encontramos “Na décima primeira edição da Festa dos vizinhos, seis milhões e meio de franceses vão se reunir em um momento de convivialidade. Às vezes, é o porteiro que a organiza, como Alain.”

Embora o texto apresente a função de promotor de evento realizada por Alain de forma modalizada “às vezes”, deixando a obrigatoriedade dessa realização opaca ou facultativa, em momento posterior, no texto, é apresentada a afirmativa assertiva “E, uma vez por ano, vira organizador de festa!”, em que, após enumerar todas as atividades exercidas por esse funcionário do prédio, elenca outra demanda de sua profissão nesse estabelecimento. A escolha lexical “vira” omite quem demanda desse funcionário que ele organize a festa e dá toda atenção à ação “virar”, como se, sem esforço, ele se tornasse um organizador de festas. As atividades realizadas por Alain não são poucas; no texto, encontramos atividades de diferentes âmbitos, como limpar as escadas, monitorar a entrada do prédio, receber encomendas, cuidar de plantas e animais de moradores que viajam, ajudar em caso de problemas e até mesmo se levantar no meio da noite para solucionar problemas técnicos dos apartamentos. Em meio a essas obrigações mencionadas, é citado “é sempre convidado para a *crémaillères*”, isto é, para a inauguração dos apartamentos. É está modalizado por “é sempre”, tratando como positivo o que segue a construção modalizadora, considerando o convite realizado pelos moradores um aspecto considerado positivo dentre as atividades que envolvem a profissão de Alain. Entretanto, “convidado” é um indício linguístico que atenua relações de poder, pois é preciso que Alain seja convidado por alguém – moradores – para que possa participar da festa. A escolha léxico-gramatical “convidado” não é feita quando esse porteiro acorda no meio da noite para realizar problemas técnicos dos apartamentos, o que itera seu valor de recompensa afetiva quando se trata das comemorações chamadas de *crémaillères*.

Ao lado do texto, temos uma imagem de modalidade naturalística, que retrata Alain, homem, velho, branco e gordo (Figura 46). O PR estabelece um contato de demanda com o observador da imagem, sugerindo que esse estabeleça com Alain uma relação de simpatia e afeto, indicado pelo sorriso discreto e pelo poder de igualdade estabelecido entre PR e observador. A imagem está em plano médio, sendo possível observar o molho de chaves que Alain porta, iterando sua função social, através desse atributo. Outro elemento da imagem que indica sua função diz respeito ao espaço físico (fundo da imagem) em que o PR se encontra, indicado pela placa ACCUEIL, isto é, a recepção do prédio. A imagem serve não só para ilustrar, mas para reforçar quem é o agente citado no texto, a fim de que o leitor possa estabelecer uma relação com essa pessoa não só através dos atributos que lhe são dados no texto, mas também através de sua fotografia.

Figura 46 – Alain, o porteiro




Fonte: BERTHED *et al.* (2012, p. 20).

O LDFLE2 apresenta, portanto, um francofalante que exerce uma profissão que não tem um grande status social e que apresenta, fisicamente, um padrão não-hegemônico, sendo velho e gordo, embora ainda identificado como homem branco. Entretanto, no texto, sua identidade não é autoconstituída, o que faz com que Alain exerça menos agência que o autor do artigo, que exerce sua função social no jornal *Aujourd'hui en France*. Dessa maneira, é realizado um processo de passivização dessa pessoa, que é representado pela voz de outro, demonstrando uma assimetria de poder entre Alain e o jornalista que, por sua vez, tende a atenuar o ponto de vista dos moradores. Reflexão que se alinha com Silva (2009), no campo dos Estudos Culturais,

quando o autor afirma que “representação é como qualquer sistema de significação uma forma de atribuição de sentido. Como tal a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2009, p. 91).

No LDFLE3 temos uma única atividade que toca à temática desta categoria. A atividade se intitula “Celebrar o dia da amizade” e propõe aos alunos que, para celebrar o Dia Internacional da Amizade, eles elaborem uma programação cultural francófona e apresentem um espetáculo original, como mostra a Figura 47.

Figura 47 – Celebrar o dia da amizade



2 CÉLÉBRER LA JOURNÉE DE L'AMITIÉ

Pour marquer la Journée internationale de l'amitié, vous allez faire une programmation culturelle francophone et présenter un spectacle original : poèmes, sketches, chansons...

Démarche

Formez des groupes de trois ou quatre.

1 Préparation

- Dans chaque groupe, vous réfléchissez à une programmation culturelle francophone pour fêter cette journée. Le spectacle que vous proposerez devra être lié au thème de l'amitié. Afin de le préparer, parlez de vos goûts en matière de musique, littérature et cinéma francophones. Évoquez également vos talents de chanteur, de comédien, de poète ou autre et participez vous-même !
- Vous préparez un petit discours d'ouverture afin de présenter votre initiative.

2 Réalisation

- Vous faites une programmation :
 - Vous sélectionnez des sketches, des textes (poèmes, extraits littéraires, BD...) et chansons francophones sur le thème de l'amitié.

Faites des recherches sur Internet ou à la bibliothèque.

- En fonction des talents de chacun dans le groupe, vous interprétez vous-même une chanson, vous créez vos propres poèmes, sketches et dessins.

Répartissez-vous les rôles : qui va lire tel texte, jouer tel sketch, chanter... Faites les répétitions et établissez l'ordre de passage de chacun.

- Vous rédigez votre discours d'ouverture. Il sera court et vous permettra d'introduire le thème de l'amitié et d'annoncer votre programmation.

Pour introduire ce thème, vous pouvez par exemple donner quelques citations d'auteurs célèbres sur l'amitié.

3 Présentation

Après un petit discours d'ouverture, chaque groupe présente à la classe son spectacle. Finalement, échangez vos impressions autour d'un verre de l'amitié !

Ateliers

83

Fonte: HEU et al. (2012, p. 83).

Quadro 18 – Celebrar o dia da amizade

<p>2. Celebrar o dia da amizade</p> <p>Para marcar o dia internacional da amizade, vocês irão fazer uma programação cultural francófona e apresentar um espetáculo original: poemas, esquetes, canções...</p> <p>Abordagem</p> <p>Formem grupos de três ou quatro.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparação <ul style="list-style-type: none"> • Em cada grupo, reflitam sobre uma programação cultural para festejar esse dia. O espetáculo que vocês proporão deverá estar ligado ao tema da amizade. A fim de prepará-lo, falem dos gostos de vocês no que diz respeito à música, literatura e cinema francófono. Evoquem, igualmente, o talento de vocês como cantor, ator, poeta ou outro e participem vocês mesmos! • Preparem um pequeno discurso de abertura a fim de apresentar a iniciativa de vocês. 2. Realização <ul style="list-style-type: none"> • Façam uma programação. • Selecione esquetes, textos (poemas, excertos literários, HQ...) e canções francófonas sobre o tema da amizade. • Em função do talento de cada um do grupo, interpretem vocês mesmos uma canção, criem os próprios poemas, esquetes e desenhos. Dividam os papéis: quem vai ler tal texto, atuar tal esquete, cantar... Repitam e estabeleçam a ordem de passagem de cada um. • Escrevam o discurso de abertura de vocês. Ele será curto e permitirá a vocês de anunciar a programação. Para introduzir esse tema, vocês podem, por exemplo, trazer algumas citações de autores célebres sobre a amizade. 3. Apresentação <p>Depois de um pequeno discurso de abertura, cada grupo apresenta seu espetáculo para a turma. Finalmente, troquem as impressões de vocês bebendo <i>autor d'un verre</i>⁴⁶ da amizade.</p>
--

Fonte: HEU *et al.* (2012, p. 83), tradução livre.

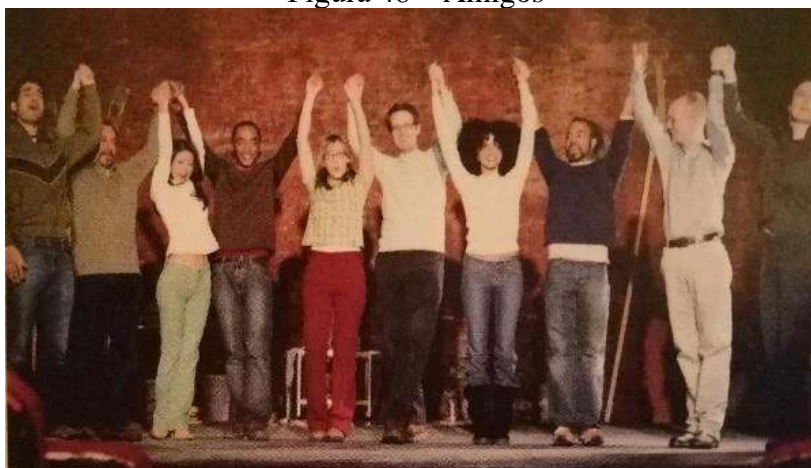
Ao fazer a escolha léxico-gramatical “francófona”, o LDFLE3 traz o indício linguístico de considerar a existência de outros territórios em que a língua francesa é falada, mas o faz de maneira genérica, opaca, diferentemente da nomeação específica dada à França. De acordo com Calvet (2007), o termo francofonia é “uma realidade sociolinguística, produto da história – particularmente da história colonial – e um conceito geopolítico recente” (CALVET, 2007, p. 136). Assim, o termo identifica o conjunto de povos que utilizam a língua francesa, mas essa utilização está atrelada ao processo colonizador empreendido pela França. Vale mencionar ainda que todos os LDFLEs analisados aqui apresentam esse tema aos alunos, entretanto, é apenas no LDFLE3 que esse termo está presente dentro dos recortes temáticos que fizemos. Assim, ao utilizar o termo francófono, o LDFLE3 não o explica, uma vez que parte do pressuposto de que um aluno que se encontra neste nível já conheça o termo e suas implicações na atividade.

A imagem presente na Figura 40 dialoga com o que é proposto para os alunos na atividade, representando assim o ideal de realização da atividade. Trata-se de uma imagem

⁴⁶ Tradução literal: em volta de um copo. Expressão utilizada para o momento em que, junto de outras pessoas, tomamos alguma bebida, em uma pequena confraternização.

naturalística em que é identificado um grupo de teatro. Essa identificação é pautada tanto no espaço físico (fundo da imagem) onde os PRs se encontram, quanto pelo texto da atividade, que pede aos alunos que organizem um espetáculo com poemas, esquetes, canções, excertos literários, cenas do cinema francófono, histórias em quadrinho (HQ).

Figura 48 – Amigos



Fonte: HEU *et al.* (2012, p. 83).

Podemos identificar, dentre os 10 PRs da imagem da Figura 48, um participante velho e três participantes negros, sendo dois deles de pele clara, todos os participantes são magros, contabilizando 6 homens e 5 mulheres. Novamente, a maior frequência de pessoas francofalantes brancas é um indício de sua importância na constituição do que os alunos consumidores desses LDFLEs compreenderão como pessoas francofalantes, o que se confirma ao longo de toda a análise empreendida até aqui. O que podemos afirmar, com base em Pinto (1987), é que é atribuída a cor branca ao estatuto da normalidade e universalidade. As pessoas francofalantes negras identificadas nas amostras discursivas analisadas até aqui não têm nome, não exercem atividades de prestígio social e não realizam ações verbais, ou seja, não lhes é dada voz para que se autoconstituam enquanto pessoas.

Na próxima sessão, analisaremos as imagens e os textos que as circundam da categoria macrossemântica relações familiares, buscando seus significados e suas formas de identificar pessoas francofalantes.

4.3 Relações Familiares

O termo família traz a ilusão de comportar, em si, uma realidade compreendida e compartilhada por todos. No entanto, esconde inúmeros significados.

Uziel

*Família é o espaço cercado nos campos de batalha abertos
pelo sexo e pelo poder
Therborn*

A partir de imagens que identificam pessoas francofalantes inseridas no contexto familiar, realizaremos análises que englobam a multimodalidade dos LDFLEs. Os LDFLEs generalizam pessoas francofalantes inseridas na temática relações familiares de forma semelhante ao que ocorre nas relações amorosas, pautada na heterossexualidade e na reprodução. Essas noções são produzidas “precisamente pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes” (BUTLER, 2003, p. 38). Essa heterossexualização das famílias “institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre ‘feminino’ e ‘masculino’, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e de ‘fêmea’” (BUTLER, 2003, p. 38-39). Temos, assim, as seguintes recorrências na categoria macrossemântica no que diz respeito aos três LDFLEs e suas produções multimodais:

Quadro 19 – Recorrências dos LDFLEs na categoria relações amorosas

Livros	Modalidade da imagens	Cor dos participantes	Gênero	Tamanho	Vestimentas	Espaços físicos representados
LDFLE1	Naturalísticas	Branco	Famílias formadas a partir de um casal composto por um homem e uma mulher	Magros	Vestimentas associadas ao casamento. Cores claras para mulheres e escuras para homens.	França
LDFLE2	Naturalísticas	Branco	Famílias formadas a partir de um casal composto por um homem e uma mulher	Magros	Roupas casuais	França
LDFLE3	Naturalísticas	Branco	Famílias formadas a partir de um casal composto por um homem e uma mulher	Magros	Roupas casuais	França

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na terceira lição da unidade três do LDFLE1, a temática relações familiares é apresentada aos alunos, com o objetivo de trabalhar lições léxico e gramaticais que circundam esse tema, como o vocabulário específico utilizado e os pronomes possessivos. A primeira

atividade conta com uma fotografia – imagem naturalística – de uma família em um dia de casamento. É pedido aos alunos que, a partir dessa imagem, identifiquem o evento celebrado e comparem os elementos presentes na fotografia com a forma como esse evento é realizado no país deles.

Temos então três temas interconectados: família, casamento e cultura. Ao analisarmos a atividade em conexão com a foto, identificamos que o LDFLE1 coloca em evidência o ritual e o vínculo legal que se estabelece entre duas pessoas – na imagem, do mesmo gênero – como dois elementos que se associam. Na imagem, temos 24 participantes, todos brancos e magros, e uma composição familiar pautada na heterossexualidade. O casal de noivos é composto por um homem e uma mulher e podem ser reconhecidos pelas vestimentas que utilizam: a mulher com um vestido de noiva e o homem com o terno e a gravata, ocupando o núcleo da imagem, como é comum nesse tipo de foto.

Figura 49 – Falar de sua família

Dossier 3

Leçon 3

En famille

> Parler de sa famille

1

Observez la photo et répondez.

1. Identifiez l'événement célébré. Justifiez votre réponse.
2. Comparez avec votre pays : que voit-on sur la photo d'un événement similaire ?

2

a) Florian montre son album de photos à son amie Coralie. Écoutez Florian et repérez sur la photo les personnes citées.

b) Réécoutez et associez les étiquettes aux personnes de la photo.



ma mère

ma tante

mon grand-père paternel

mon cousin

ma grand-mère paternelle

mon père

mon grand-père maternel

mes cousines

ma grand-mère maternelle

mon oncle

Fonte: BERTHET (2012, p. 70).

Quadro 20 – Falar de sua família: tradução

➤ Falar de sua família

1. Observe a foto e responda.

1. Identifique o evento celebrado. Justifique sua resposta.

2. Compare com seu país: o que se vê na foto é similar?

2.

a. Florian mostra seu álbum de fotos a sua amiga Coralie. Escute Florian e recupere na foto as pessoas citadas.

b. Escute novamente e associe as etiquetas às pessoas da foto.

Etiquetas: Minha mãe, minha tia, meu avô paterno, meu primo, minha avó paterna, meu pai, meu avô materno, meus primos, minha avó materna, meu tio.

Fonte: BERTHET (2012, p. 70), tradução livre.

A maior parte dos PRs estão em contato com o observador, olhando diretamente para a câmera fotográfica e realizam sorrisos discretos, criando uma relação de simpatia e afetividade com quem observa a fotografia. A imagem, no que tange às cores, está em uma modalidade da diferenciação, isto é, em uma escala variada, em que há uma maior frequência de cores mais escuras para os homens, como o preto e o cinza, e cores mais claras para as mulheres, como o rosa, o vermelho e o azul claro, sobretudo para as crianças que performatizam o gênero feminino na imagem.

A partir da imagem, podemos identificar que o marco inicial do tema família para os estudantes de FLE que consomem essa sequência didática composta pelos três LDFLEs que compõem o corpus desta pesquisa – isto é, os estudantes de Português/Francês da UFV – é pautado na heteronormatividade envolvido por uma retórica psicologizante e biologizante, o que, de acordo com Oliveira e Diniz (2014), “despolitiza as agendas de gênero e sexualidade, tratando-as como questões individuais ou mesmo naturais” (OLIVEIRA; DINIZ, 2014, p. 246).

Butler (2003), em seu artigo *O parentesco é sempre tido como heterossexual?*, afirma que é ditado na sociedade a premissa de que o casamento não só é, mas deve continuar sendo “uma instituição e um vínculo heterossexual” (BUTLER, 2003, p. 221) e que o parentesco não se qualifica e nem é legitimado se não cumprir uma forma reconhecível de família. Ora, o LDFLE1, ao apresentar o tema família relacionado ao casamento, através de uma fotografia e de atividades que se dirigem a esse vínculo/instituição, nos dá indícios de que essa é a (única) forma reconhecível de família no que tange à identificação de pessoas falantes de francês. Assim, são iterados discursos que sustentam que

a sexualidade deve se prestar às relações reprodutivas e que o casamento, que confere estatuto legal à forma da família, ou, antes, é concebido de modo a dever assegurar essa instituição, conferindo-lhe esse estatuto legal, deve permanecer como o fulcro

que mantém essas instituições em equilíbrio (BUTLER, 2004, p. 221).

A atividade 2 exerce a habilidade oral do ensino de língua francesa e não cabe a este trabalho, através do recorte apresentado no capítulo 3 desta dissertação, analisar os áudios dos LDFLEs, entretanto, como essa atividade dialoga com as etiquetas que estão abaixo da fotografia, cabe a nós observá-la. Na atividade, é pedido que os alunos escutem o áudio em que Florian fala de sua família e associe às etiquetas – que indicam os graus de parentesco – à imagem. Os alunos devem, portanto, definir, através da imagem e do áudio, qual PR se identifica como a mãe, o pai, a tia, o avô. Essa atividade itera, portanto, a noção de que o LDFLE parte do casamento heterossexual para constituir uma família francofalante.

Assim, em todas as atividades que circundam a imagem da Figura 49, há a total ausência de variações de parentesco “que se afastem de formas diádicas de família heterossexual garantidas pelo juramento do casamento” (BUTLER, 2003, p. 224). Para a filósofa, isso pode ser justificado na medida em que representações plurais que fogem à heterossexualidade são consideradas “perigosas para as crianças” (BUTLER, 2003, p. 224) e colocam em risco “as leis consideradas naturais e culturais que supostamente amparam a inteligibilidade humana” (BUTLER, 2003, p. 244). Dessa forma, assim como na sessão dedicada à análise de excertos multimodais dos LDFLEs dentro da temática relações amorosas, encontramos aqui indícios semióticos de iteração de discursos heteronormativos.

A baixa frequência de pessoas que não atendem ao padrão heterossexual de gênero, à sexualidade, ao tamanho, à raça, à origem, é observada em todo o *corpus* da análise até o presente momento e a Figura 50 não refuta tal construção sociodiscursiva. Tem-se, na página que segue a figura anterior, a continuação do tema em questão, se utilizando de eventos familiares. Podemos considerar alguns elementos a serem discutidos e analisados, sobretudo no que tange à iteração da heterossexualidade, a presença exclusiva de participantes brancos e a ênfase dada apenas a espaços franceses, no que tange a construção discursiva do LDFLE1 sobre falantes de francês no domínio familiar.

Figura 50 – Anunciar um evento familiar, reagir

Dossier 3 **Leçon 3** **En famille**

➤ Annoncer un événement familial, réagir

a

Julie et David sont heureux de vous annoncer la naissance de leur fille

Clémentine
51 cm, 3 kg 100
le 10 juin

Julie et David Bortemps
12 rue de la République - 21000 Dijon

b

M. et Mme Duannod
19, rue de Convoitelle
60500 Chantilly

M. et Mme Luyange
9, rue Léon Blum
80000 Amiens

sont heureux de vous annoncer le mariage de leurs enfants

Julie et Christophe

le 15 septembre 2012
à la mairie de Chantilly à 15 h 50
puis à l'église Notre-Dame à 16 h 30.

c

Je dis oui !

Je dis oui !

Le 17 mai nous disons oui, oui, oui !
à la mairie de Fontainebleau à 17 h 00.

Après la cérémonie, rendez-vous à la salle des fêtes !

Vous dites oui ? Confirmez votre présence avant le 17 février.
olivieretfanny.oven-blog.fr

d

Notre petite sœur s'appelle

Léa

Elle est née le 3 avril.
Elle pèse 2 kg 900
et mesure 50 cm.

Simon et Julie
Agothé et Jérôme Duchemin
14 rue de la Marno
34000 Montpellier

8 (14) (2)

Lisez les quatre faire-part et répondez.

1. Quels événements sont annoncés ?
2. Quel type de faire-part préférez-vous ? Pourquoi ?
3. Est-ce que dans votre pays les familles envoient des faire-part pour ces événements ? Si oui, de quel type ?

9 (14)

Relisez les faire-part et trouvez pour chacun :

1. qui annonce l'événement,
2. qui fait l'événement,
3. quels sont les liens familiaux.

10 (14)

a) Lisez les textos et identifiez l'événement familial : mariage, naissance ou décès ?

1

Marnie Maria
Quelle bonne nouvelle !
Tous mes vœux de bonheur pour toi et ton futur mari ! Bisous

2

Claire
Je sors de l'hôpital. J'ai une mauvaise nouvelle : tante Marcelle est décédée...

3

Samuel
Félicitations pour la naissance de ta fille ! Je suis très heureux pour vous. Et comment va la maman ?

4

Clémence
J'ai une grande nouvelle !
Je me marie !
Bisous

5

Marc
Je suis papa pour la 2^e fois !
Nathan est né cette nuit à 3 h !

b) Répondez.

1. Quels textos annoncent un événement ?
2. Quels textos répondent à l'annonce d'un événement ?

Quadro 21 – Anunciar um evento familiar, reagir

➤ Anunciar um evento familiar, reagir

<p>a. Julie e David estão felizes de vos anunciar o nascimento da filha deles. Clémentine, 51 cm, 3, 1 kg, dia 10 de junho. Julie e David Bontemps Rua da República, número 12, 21000, Dijon</p>	<p>b. Sr. e Sra.Dunand / Rua do Connétable, número 19 / 60500 Chantilly Sr. e Sra.Lagrange / Rua Léon Blum, número 9 / 8000 Smiens Estão felizes de vos anunciar o casamento de seus filhos Sude e Christophe Dia 15 de setembro de 2012 Na prefeitura de Chatilly às 15h30 Depois na igreja de Notre-Dame às 16h30</p>
<p>c. Imagem: eu digo sim/ eu digo sim Dia 17 de maio nós dissemos sim, sim, sim! Na prefeitura de Fontainebleay às 17h Após a cerimônia, encontro na sala de festas! Você diz sim? Confirme sua presença antes do dia 17 de fevereiro. Olivieretfanny.ver-blog.fr</p>	<p>d. Nossa pequena irmã se chama Léa Ela nasceu no dia 03 de abril Ela pesa 2,9 kg E mede 50 cm Simone e Julie Agathe e Jérôme Duchemin Rua da Marne, número 14 34000 Montpellier</p>

8.Leia os quatro convites e responda.

1. Quais os eventos anunciados?
2. Que tipo de convite você prefere? Por quê?
- 3.Em seu país as famílias recebem convites para esses eventos? Se sim, de que tipo?

9.Releia os convites e encontre em cada um:

- 1.Quem anuncia o evento;
- 2.Quem realiza o evento;
- 3.Quais são as ligações familiares.

10.A. Leia os textos e identifique o evento familiar: casamento, nascimento ou velório?

<p>1. Marnie Marie Que boa notícia! Todos os meus votos de alegria para você e para o seu futuro marido. Beijos</p>	<p>2.Claire Eu acabo de sair do hospital. Tenho uma notícia ruim: minha tia Marcelle morreu...</p>	<p>3.Samuel Felicitações pelo nascimento de sua filha! Eu estou muito feliz por vocês. E como vai a sua mãe?</p>
<p>4.Clémence Eu tenho uma grande novidade! Eu vou me casar! Beijos</p>	<p>5.Marc Eu sou papai pela segunda vez! Nathan nasceu esta noite às 3h.</p>	

Fonte: BERTHET (2012, p. 72), tradução livre.

A página se inicia com quatro anúncios de eventos familiares, dentre eles, dois são sobre nascimento de bebês de casais heterossexuais (a e d) e dois sobre casamentos também realizados entre um homem e uma mulher (b e c), que se apresentam no LDFLE1 através de elementos semióticos que reiteram o caráter reprodutivo da sexualidade e o casamento enquanto o único estatuto legal de formação familiar, como pontuou Butler (2003). Oliveira e Diniz (2014) agregam a essa reflexão a noção de que a heterossexualidade, ao ser tratada como uma natureza pressuposta em todos os indivíduos, aparece nos livros didáticos pautados na reprodução

biológica, compondo assim pessoas francofalantes generificadas pelo binarismo.

No primeiro anúncio de nascimento encontramos a construção “Julie e David estão felizes de vos anunciar o nascimento da filha deles”, onde o casal composto pela mulher “Julie” e pelo homem “David” apresentam a filha ao núcleo social do qual fazem parte, representado pelo pronome “vos” e demonstram felicidade e satisfação ao utilizar o léxico “felizes”. No outro anúncio, não são os pais que anunciam, mas os irmãos da criança que nasceu, como observamos em “Nossa pequena irmã se chama Léa. Ela nasceu no dia 03 de abril”, entretanto, ao final do anúncio, além de “Simon” e “Julie”, os irmãos do bebê, os pais das 3 crianças também assinam o anúncio, sendo eles “Agathe” e “Jêrome Duchemin”, reforçando a presença heterossexual no que tange à geração dessa criança. Nesse anúncio podemos ainda observar a presença das 3 crianças representadas na imagem, ilustrando a mensagem apresentada.

A imagem do anúncio d (Figura 51) se apresenta através da modalidade naturalística, próxima ao que seria visto ao olho nu, em que os participantes realizam uma ação transacional, tendo as mãos e o olhar direcionados à Meta, que é a PR bebê, como indicado nos vetores na figura ao lado. A PR bebê, além de ser a Meta dos outros dois participantes, ocupa o centro da imagem, enquanto seus irmãos se encontram à margem dela, sendo, portanto, mais saliente que os demais PRs e causando um efeito de importância. Todos os PRs são brancos, de cabelos castanhos claros, o que faz com que o LDFLE1 identifique pessoas francofalantes dentro desse modelo hegemônico racial. O branqueamento da imagem pode ser observado pelo marcador de modalidade de modulação de cor, em que as crianças brancas e o bebê branco-rosado estão sob um tecido branco, gerando um efeito de sentido de pureza, ligado à inocência das crianças, já que a cor branca carrega consigo simbologias como a paz e calma, construídas discursivamente na sociedade.

Figura 51 – O nascimento de Léa



Fonte: BERTHET (2012, p. 72).

Os anúncios b e c apresentam o evento casamento, também há somente representações de formações conjugais heterossexuais, entre pessoas brancas e magras, como mostra a imagem do anúncio c da Figura 50. No primeiro anúncio relativo ao casamento, temos um convite considerado tradicional, em que os pais dos noivos “Sr. e Sra. Dunand” e “Sr. e Sra. Langrange”, identificados pelo sobrenome dos maridos das respectivas senhoras, convidam o núcleo social do qual fazem parte para o casamento dos filhos “Sude e Christophe”. Não há imagens que possam indicar a cor da pele dos noivos, mas há uma marca de localidade que indica o fato de que se trata de um casamento a ser realizado na França, mais precisamente em Paris, “Depois da igreja de Notre-Dame”. E o marco epistemológico da heterossexualidade se apresenta no anúncio em três momentos: na utilização das identidades Sr. e Sra, abreviações de senhor e senhora; no uso do sobrenome do homem na identificação do pai e da mãe dos noivos, como é feito em diversos países do hemisfério Norte e, por último; na presença de um nome feminino e um nome masculino, para identificar o casal heterossexual que se casará.

No anúncio c, a imagem dos noivos (FIGURA 52), representada por uma imagem naturalística, em que os PRs estabelecem um contato de demanda com o observador, criando uma relação de identificação e simpatia, esboçada nos discretos sorrisos realizados pelos PRs. Os PRs realizam ainda uma ação verbal, representada pelas placas que seguram, onde, em ambas, temos escrito “Eu digo sim!”. A expressão é conhecida por ser usada nos rituais de casamento, em que os noivos dizem sim no momento em que lhes é perguntado se eles aceitam o/a companheiro/a como esposo/a. O casal de PRs estão em um espaço aberto, em meio à natureza, outro elemento tradicional nas fotografias de noivos realizadas antes do casamento, para a confecção dos convites e divulgação do evento. Assim como na imagem do anúncio d, a cor utilizada nas vestimentas dos PRs é branca – que também é utilizada na maior parte dos vestidos de noiva – simbolizando a pureza.

Figura 52 – Eu digo sim!



Fonte: BERTHET (2012, p. 72).

Ao contrário do convite de casamento anterior, o convite c não é feito pelos pais dos noivos, mas sim por eles mesmos, o que traz um efeito de sentido menos tradicionalista. Ao longo de todo o convite são feitas relações com a mensagem presente nas placas que os PRs seguram, como em “nós dissemos sim, sim, sim!” e “Você diz sim?”, se direcionando aos convidados. Os noivos identificados na imagem e que convidam os membros do núcleo social do qual fazem parte são pessoas brancas, magras, performam a heterossexualidade e são jovens o que indica que o LDFLE1, a partir desse convite, identifica pessoas francofalantes dentro de padrões hegemônicos de raça, de tamanho, de sexualidade e de faixa etária.

As atividades,, que seguem os convites pedem aos alunos que leiam os convites e responda quais são os eventos, que tipo de convite eles preferem e porquê – dando abertura aos alunos de discutirem sobre o tradicionalismo em maior ou menor grau encontrado dentre os quatro convites – e pede a eles que comparem os convites apresentados nessa página do LDFLE1 com os convites que existem no país deles. A comparação entre a produção didática dos manuais e os países dos consumidores dos LDFLEs perpassa toda a discussão traçada até aqui, o que gera o efeito de sentido de que há um modelo considerado como norma e modelos periféricos. Essa norma é indicada nesses anúncios como a França, como podemos perceber nos endereços ou espaços onde os eventos irão se realizar, sendo eles “Dijon”, “prefeitura de Chantilly”, “prefeitura de Fontainebleau” e “Montpellier”. A atividade seguinte pede aos alunos que observem quem anuncia os eventos, quem os realizam e quais são as ligações familiares que perpassam os anúncios. Tal atividade pode ser realizada tanto de forma acrítica quanto de forma crítica, como feito aqui, a depender dos sujeitos envolvidos em sala de aula.

A atividade 10, por sua vez, pede aos alunos que leiam as mensagens de texto presentes na página do LDFLE1 e identifiquem o evento familiar, dando a eles as opções “casamento”, “nascimento”, já apresentadas até aqui, e “velório”. Os textos estão inseridos dentro de celulares, indicando aos alunos tanto o suporte, isto é, o lócus cujo objetivo é abrigar gêneros discursivos, quanto o gênero SMS. As informações apresentadas pelas mensagens de texto não indicam questões identificacionais de pessoas francofalantes, apenas revelam os eventos nos quais elas podem estar envolvidas. Dessa maneira, temos, na mensagem 1 e 4, o tema casamento, indicado em “futuro marido” e “Eu vou me casar!”, nas mensagens 3 e 5; o tema nascimento, indicado por “nascimento de sua filha” e “Nathan nasceu esta noite” e; o tema velório, ou anúncio de morte, indicado por “Tenho uma notícia ruim” e “minha tia Marcelle morreu”.

Aqui, a identificação de famílias francofalantes é pautada apenas no parentesco, excluindo outras formações familiares possíveis, entendendo o parentesco como

um conjunto de práticas que estabelece relações de vários tipos que negociam a reprodução da vida e as demandas da morte, então as práticas de parentesco são aquelas que emergem para dirigir as formas fundamentais da dependência humana, que podem incluir o nascimento, a criação das crianças, as relações de dependência e de apoio emocional, os vínculos de gerações, a doença, o falecimento e a morte (para citar algumas) (BUTLER, 2003, p. 221).

O LDFLE2 toca a temática relações familiares apenas uma vez, ao discutir a expatriação de franceses no mundo. No caso da Figura 53, traduzida no Quadro 22, trata-se de Marie, uma francesa que mora em Pequim, na China, com a sua família e que migrou para lá por questões profissionais do marido. Trata-se de uma entrevista em um *blog* intitulado *Expatblog*, que indica sempre trabalhar com o tema de expatriação, através de suas etiquetas “entre na comunidade” e “compartilhe sua experiência”.

Figura 53 – Marie, expatriada em Pequim

Expatblog.com

Rejoignez la communauté | Partagez votre expérience | Participez aux forums | Ajoutez votre blog

Marie, expatriée à Pékin

- 1. Pourquoi et quand vous êtes-vous expatriée ?**
Je me suis expatriée avec mon compagnon qui avait un contrat de travail en Chine, il y a un an. On voulait vivre une nouvelle expérience, en famille, une vie différente de notre vie en France, plus exaltante. On avait déjà vécu deux ans en Chine, il y a dix ans, mais à l'époque on n'avait pas d'enfant !
- 2. Quel était votre état d'esprit, vos doutes et vos peurs, avant de quitter la France ? Se sont-ils révélés exacts ?**
Avant de partir, je n'avais ni doutes, ni peurs. Beaucoup d'envies, plutôt ! Je ressentais seulement une petite appréhension pour notre fille, qui n'avait qu'un an et demi. Aujourd'hui, je peux dire que c'était le bon choix : nous sommes très heureux.
- 3. Travaillez-vous en Chine ?**
Oui, j'ai la chance de travailler : j'enseigne le français à des Chinois de tous âges.
- 4. La France vous manque-t-elle ?**
Cette question peut avoir deux réponses ! Oui, la France me manque parce qu'il y a mes proches, des souvenirs avec eux et des lieux importants pour moi là-bas. Et non, elle ne me manque pas parce que je suis partie pour vivre mieux et connaître autre chose que la mentalité française. Pour trouver une nouvelle dynamique personnelle et professionnelle.
- 5. Quand pensez-vous revenir en France définitivement ? Avez-vous hâte de rentrer ?**
Nous n'avons pas prévu de retour définitif en France pour le moment. Notre souhait est de continuer à vivre à l'étranger. Alors nous n'avons pas vraiment hâte de rentrer, sauf pour les vacances bien sûr !
- 6. Avez-vous l'impression, parfois, de vous « détacher » ou de vous « éloigner » un peu de la France : de sa culture, de ses traditions, de son mode de fonctionnement... ?**
C'est plutôt l'inverse. D'une part, tous les jours avec mes étudiants, je parle de la France et je « défends » la culture et les traditions françaises : je la représente, d'une certaine manière. Donc, je connais mieux la France que quand j'y vivais. D'autre part, j'apprécie de me détacher de son mode de fonctionnement, un peu « figé » parfois. Mais je reconnais que, comme tous les Français, je râle, je me plains et je critique, à commencer par... les Français à l'étranger !
- 7. Votre vision de la France et des Français est-elle différente maintenant que vous vivez en Chine ?**
Pour moi, la mentalité française manque parfois d'énergie positive. Les Chinois ont peut-être des doutes sur l'avenir, mais j'ai l'impression qu'ils se posent moins de questions et qu'ils agissent.
- 8. L'expérience de l'expatriation a-t-elle modifié votre façon de voir le monde et la vie en général ?**
C'est sûr : l'expatriation a changé ma vie, en positif ! C'est une occasion unique de s'enrichir humainement. La vie d'expatrié semble plus intense, encore plus belle. Je me sens vraiment « d'oyenne du monde » !

Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 56).

Quadro 22 – Marie, expatriada em Pequim: tradução

<p>Marie, expatriada em Pequim</p> <p>1. Por que e quando você foi expatriada? Fui expatriada com o meu companheiro que tinha um contrato de trabalho na China, há 1 ano. Nós queríamos viver uma nova experiência, em família, uma vida diferente da nossa vida na França, mais inspiradora. Nós já tínhamos vivido 2 anos na China, há 10 anos, mas na época nós não tínhamos filho!</p> <p>2. Qual é o espírito de vocês, as dúvidas de os medos de vocês, antes de deixar a França? Antes de partir eu não tinha nem dúvidas nem medos. Muitos desejos, sobretudo! Hoje eu posso dizer que foi uma boa escolha: nós estamos muito felizes.</p> <p>3. Você trabalha na China? Sim, eu tenho a sorte de trabalhar: ensino francês para chineses de todas as idades.</p> <p>4. A França <i>vous manque</i>⁴⁷? Essa questão pode ter duas respostas! Sim, eu sinto falta da França porque tenho meus próximos, lembranças com eles, lugares importantes para mim lá. Não, eu não sinto falta porque eu parti para viver melhor e conhecer outra coisa, do que é que a mentalidade francesa. Para encontrar uma nova dinâmica pessoal e profissional.</p> <p>5. Quando você pensa em voltar para a França definitivamente? Você tem <i>hâte</i>⁴⁸ de voltar? Nós não prevemos um retorno definitivo para a França no momento. Nosso desejo é de continuar vivendo no estrangeiro. Então nós não temos verdadeiramente vontade de voltar, exceto nas férias, claro.</p> <p>6. Você tem a impressão, às vezes, de se separar ou de se distanciar um pouco da França: da sua cultura, das suas tradições, do seu modo de funcionamento? É sobretudo o inverso. De um lado, todos os dias com os meus alunos, eu falo da França e eu “defendo” a cultura e as tradições francesas; eu a represento, de uma certa maneira. Então, eu conheço melhor a França do que quando eu vivia lá. De outro lado, eu aprecio me distanciar do seu modo de funcionamento, um pouco fechado, às vezes. Eu <i>râle</i>⁴⁹ mas eu reconheço que, como todos os franceses, eu reclamo, me questiono e crítico, a começar pelos... Franceses no estrangeiro.</p> <p>7. Sua visão da França e dos franceses é diferente agora que você vive na China? Para mim, falta às vezes, na mentalidade francesa, energia positiva. Os chineses têm, talvez, dúvidas sobre o futuro, mas eu tenho a impressão de que eles se colocam menos questões e que eles agem.</p> <p>8. A experiência de expatriação modificou a sua maneira de ver o mundo e a vida em geral? Claro: a expatriação mudou a minha vida, para positivo! É uma oportunidade única de enriquecer humanamente. A vida de expatriado para esse ser mais intensa, ainda mais bela. Eu me sinto realmente “cidadã do mundo”!</p>

Fonte: BERTHET *et al.* (2012, p. 56), tradução livre.

⁴⁷ *Avoir manque de* pode ser compreendido como uma falta penosa sentida de alguém, de alguma coisa, que deixa uma impressão de vazio ou incompletude, segundo o dicionário Larousse, que dá o seguinte exemplo: Desde a partida desse amigo, ela sente um *manque* terrível. Tradução de: Absence péniblement ressentie de quelqu'un, de quelque chose, qui laisse une impression de vide ou d'incomplétude : Depuis le départ de cet ami, elle éprouve un manque terrible, disponível em: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/manque/49230>. Acesso em 10 de dezembro de 2019. A expressão pode ser traduzida como *sentir falta, sentir saudade*.

⁴⁸ *Avoir hâte de/que* pode ser compreendido como estar apressado para fazer alguma coisa, segundo a tradução de être très pressé de faire quelque chose, disponível em <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/h%a2te/39181/locution?q=avoir+h%a2te#172856>. Acesso em 10 de dezembro de 2019. Essa expressão é utilizada quando sentimos uma vontade imediata de fazer alguma coisa.

⁴⁹ Expressão familiar que designa manifestar seu descontentamento, seu mau humor através de reclamações e recriminações. Tradução de: Familier. Manifester son mécontentement, sa mauvaise humeur par des plaintes, des récriminations. Disponível em: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%a2ler/66306?q=r%a2ler#65561>. Acesso em 10 de dezembro de 2019.

O fato de se tratar de uma publicação em um *blog* nos auxilia a compreender como pessoas francofalantes são identificadas a partir de um relato de si, feito por meio de uma entrevista, isso porque, de acordo com Amaral, Recuero e Montardo (2008) o *blog* pode ser compreendido através do critério de artefato cultural, a partir do momento em que significados culturais são compartilhados nele, nos deixando indícios linguísticos de como a entrevistada itera ou contesta significados em suas respostas.

A publicação vem acompanhada de uma imagem de modalidade naturalística, em que são apresentados três participantes: Marie, seu marido e sua filha, mencionados ao longo da entrevista. Trata-se de uma família francesa, composta por um homem, uma mulher e uma filha, sendo eles todos brancos, jovens – pais jovens e uma criança e magros, iterando assim traços hegemônicos no que tange à origem, à sexualidade, à raça e à faixa etária na identificação de pessoas falantes de francês. Os PRs estão em um plano aberto, sendo possível observar suas vestimentas casuais e o fundo da imagem, configurando uma paisagem chinesa, e estabelecem um contato de demanda com o observador, sugerindo que o observador se identifique e se interesse pelo relato que será dado.

O texto se inicia com um atributo dado a Marie, sendo ele, “expatriada em Pequim”. Através desse atributo, é definido o tema da entrevista e é justificado o motivo pelo qual essa mulher será entrevistada. É interessante observar a escolha léxico-gramatical utilizada em “expatriada”, de acordo com o dicionário Aurélio, expatriado caracteriza “aquele que reside fora de sua pátria”, ao passo que imigrante significa “que ou quem emigra ou se estabelece em região ou país diferente do seu”. Grosso modo, as duas palavras significam fundamentalmente a mesma coisa, porém carregam cargas ideológicas diferentes. De acordo com Dermatini (2011), recai sobre o imigrante um olhar que o diferencia dos demais, sendo que imigrantes são melhor aceitos por suas características físicas, nacionalidades, funções sociais em que atuam; assim, se observarmos a mídia, por exemplo, o atributo imigrante é constantemente utilizado para relatar problemas sociais ligados à migração. O termo expatriado, por sua vez, não traz consigo tal carga semântica, sendo sobretudo utilizada para pessoas que migram de países mais ricos, sobretudo do hemisfério Norte, para as outras partes do mundo, motivados, sobretudo, por questões profissionais.

Essa motivação profissional é reforçada ao longo da entrevista, como quando é perguntado por que e quando Marie foi expatriada e ela responde que seu companheiro “tinha um contrato de trabalho há 1 ano”. Nessa mesma resposta, Marie atribui significados positivos à expatriação, ao falar de “uma nova experiência” e “mais inspiradora”. Ambas as construções traçam uma comparação com a França, a experiência recebe o atributo “nova”, trazendo o valor

de novidade, de algo diferente do que experienciava no país de origem, o mesmo ocorre com o modalizador “mais”, em que é ressaltado um grau de maior inspiração e satisfação para a experiência de morar na China.

Quando perguntada sobre a sua vida profissional, Marie responde que dá aulas de francês para chineses de todas as idades, afirmando ter “sorte” por trabalhar. Ao dizer isso, ela avalia positivamente o fato de que, assim como seu companheiro, ela também pode trabalhar em Pequim. O seu trabalho é mencionado novamente por Marie ao ser perguntada se ela tem a impressão de estar mais distante da França, no que tange à “cultura”, às “tradições” e o “modo de funcionamento” francês. Ela afirma ser “sobretudo o inverso” e justifica que “todos os dias” fala da França e “defende a cultura e as tradições francesas”. A partir disso, podemos observar um valor de engajamento alto, ainda que a escolha léxico-gramatical “defende” esteja modalizada pelas aspas, sua escolha metafórica se relaciona com o discurso de combate e luta. Seu engajamento é pessoalizado quando Marie afirma que representa a cultura de seu país, sendo suavizado em seguida quando ela diz “de uma certa maneira”.

Embora Marie afirme defender a cultura, as tradições e os hábitos franceses, ao falar de seu país, traz expressões valorativas com cargas semânticas negativas, quando diz “aprecio me distancias do seu modo de funcionamento”, o caracterizando como “um pouco fechado”. A carga semântica negativa dessa expressão modalizada é reforçada quando ela continua dizendo que ela “*râle*” “como todos os franceses”, se incluindo nesse grupo de pessoas, e diz “eu reclamo, me questiono e critico”. Ao se caracterizar dessa forma, Marie continua de forma a apresentar certa contradição discursiva, porque se caracteriza como uma pessoa que reclama, “como todos os franceses”, mas indica reclamar sobretudo de outros “Franceses no estrangeiro”, demonstrando ora sua apreciação pelo seu povo e cultura, quando o “defende”, ora sua insatisfação, quando o “critica” ou reclama dele. A entrevistada dá ainda outras características para o seu povo, dizendo que os franceses têm uma mentalidade na qual “falta às vezes” “energia positiva”, dando indícios linguísticos de que os franceses tem uma visão negativa sobre “o futuro”. Sua opinião é iterada, em outro momento da entrevista, quando perguntada sobre sua vontade de voltar pra França, diz não ter interesse, porque ela partiu “para viver melhor e conhecer outra coisa, do que é que a mentalidade francesa”, assim, ao relacionar “viver melhor” com “que a mentalidade francesa”, Marie, novamente, indica um valor negativo para o modo de funcionamento dos franceses.

A Figura 54 diz respeito à capa da unidade 4 do LDFLE3, em que os temas relações familiares e relações amorosas estão presentes. A unidade se chama “Entre nós”, o que indica que os temas abordados dizem respeito a questões pessoais e íntimas da vida social, e apresenta

uma imagem que objetiva sensibilizar os aprendizes para os temas propostos (QUADRO 23). Trata-se de uma imagem parcialmente naturalística, em que os participantes não são generalizados, como nas imagens abstratas, mas também não retrata suas representações reais, como acontece na fotografia. Há, no desenho, 9 PRs, sendo eles o “papai”, a “mamãe” e os “filhos”. O PR papai tem uma vestimenta escura, em uma escala da diferenciação de cores representada por um contínuo quase monocromático, figurando a cor preta e a cor cinza, marcando assim o gênero masculino. A PR mamãe, por sua vez, usa uma blusa rosa e uma calça azul, em uma escala de variação de cores que dá o efeito de sentido de mais delicadeza, devido ao uso de cores claras, o que marca o gênero feminino. As vestimentas identificadas na imagem trazem uma marca binária de gênero ainda se observarmos a única PR filha, que performa seu gênero e é marcada por um vestido vermelho, enquanto nos PRs filhos há uma recorrência da cor azul, calças, blusas e jaquetas. Em diálogo com Butler (2003), podemos considerar a relação de obviedade lançada sobre os PRs entre sexo e gênero, o LDFLE3, ao atribuir tais vestimentas a eles e elas, confirma a “hipótese de um sistema binário dos gêneros [que] encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito” (BUTLER, 2004, p. 24).

Figura 54 – Entre nós...



Fonte: HEU et al. (2012, p. 67).

Quadro 23 – Entre nós: tradução

Unidade 4	
Imagem:	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>Bom, recapitulemos... Quem são os filhos do papai, os da mamãe e os da mamãe e do papai? ...</p> </div>	
Entre nós...	
<p>“O verbo amar é difícil de conjugar: seu passado não é simples, seu presente não é indicativo e seu futuro é sempre condicional.” Jean Cocteau (poeta)</p>	<p>Dossiê1: É de família > p.68 Dossiê 2: Negócios do coração > p. 76⁵⁰</p>

Fonte: HEU *et al.* (2012, p. 67), tradução livre.

Trata-se de uma imagem narrativa, em que o PR papai realiza uma ação verbal, indicada pelo balão de fala conectado a ele. A PR mulher e os PRs filhos realizam uma ação bidirecional, atuando como Interactantes, uma vez que se olham – em silêncio – com uma expressão de curiosidade, como se se interrogassem, a fim de solucionarem a questão que é colocada pelo PR papai. A partir da imagem, a voz é dada apenas ao PR papai, assim, os outros PRs não se autoconstituem, são constituídos a partir da fala do pai, que questiona a filiação de cada um deles. A questão colocada nos dá indícios linguísticos de que se trata, portanto, de uma família reconstituída, também chamada de família recomposta, pluriparental ou mosaico. Apesar de sua baixa modalidade, é interessante observar que o LDFLE3 menciona a existência de outros tipos de família que não as apresentadas até então nos LDFLEs 1 e 2: as chamadas famílias nucleares, compostas por um pai, homem, uma mãe, mulher e filho(s).

De acordo com Ferreira e Röhrmann (2006), essas famílias “resultam da pluralidade das relações parentais, especialmente fomentadas pelo divórcio, pela separação, pelo recasamento, seguidos das famílias não-matrimoniais e pelas desuniões” (FERREIRA; RÖRHMANN, 2006, p. 2-3) e são caracterizadas pela presença de filhos de outras relações. Assim, ao apresentar esse modelo de família, o LDFLE3, através dessa imagem, identifica pessoas francófalantes de francês como indivíduos que podem constituir e/ou fazer parte desse tipo de formação familiar. Ainda assim, há o marco epistemológico da heterossexualidade nessa formação familiar e, dentre as mais plurais formas de identificação desse tipo de família, o LDFLE3, a partir dessa imagem, escolhe apresentar uma família de base heterossexual, como podemos observar na Figura 44.

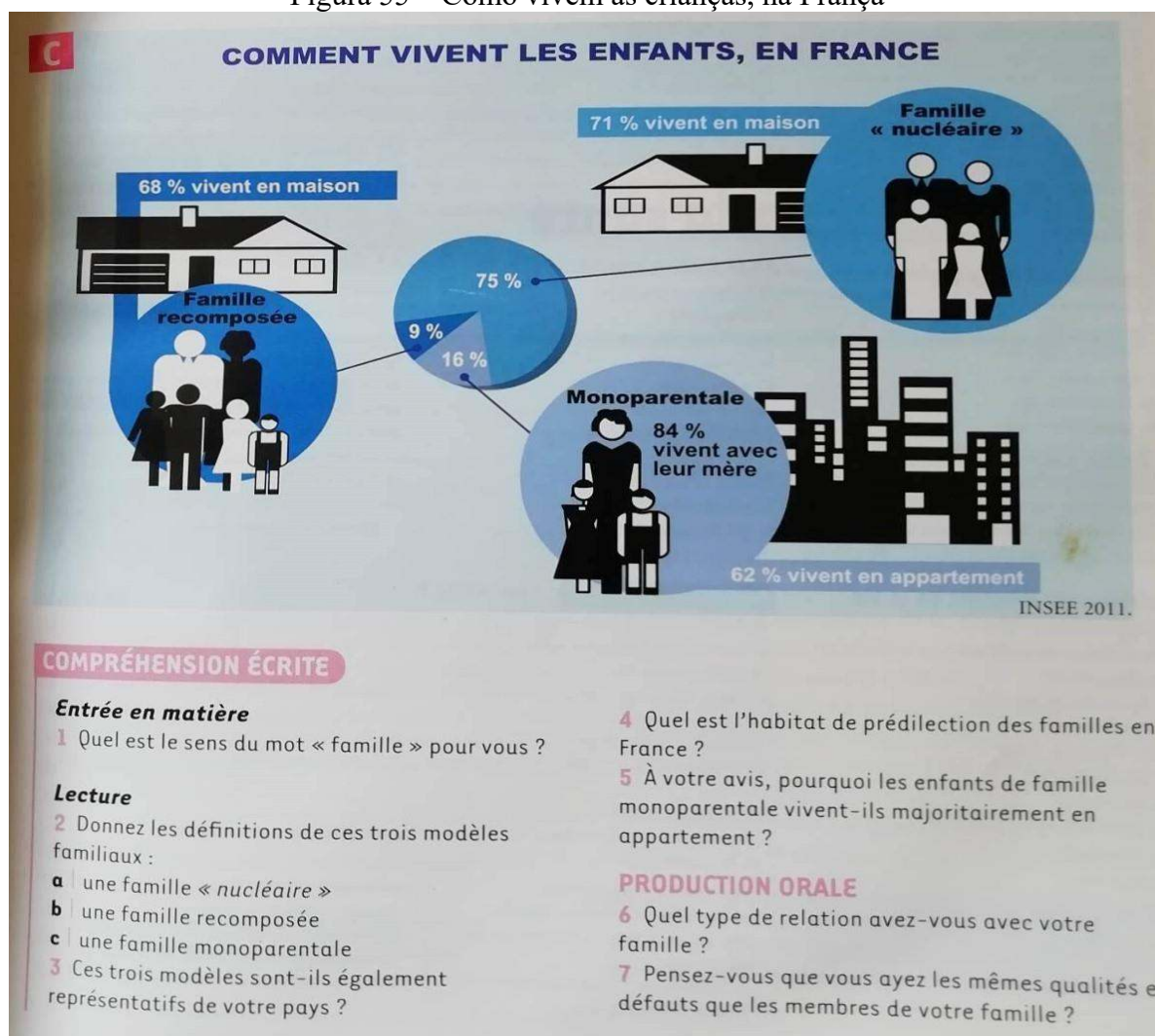
Na Figura 54 há ainda a citação de um excerto de um poema de Jean Cocteau, um

⁵⁰ Analisado na sessão 4.1. deste capítulo, dedicada à temática relações amorosas.

renomado ator, diretor de cinema, poeta, escritor, pintor, autor de teatro, cenógrafo e escultor francês⁵¹. No enunciado, o poeta faz uma relação entre a conjugação do verbo amar e sua prática, se utilizando de expressões metafóricas como “passado”, “presente” e “futuro”. Ao dizer que “seu futuro é sempre condicional”, é feita uma relação entre a imagem – que apresenta uma família mosaico, resultante de um divórcio ou separação – e as incertezas desse tipo de relação interpessoal. Assim, o LDFLE3 mescla dois temas em uma só página: as relações amorosas e as relações familiares, causando o efeito de sentido de que, para que haja a formação de uma família, antes, existe a relação amorosa.

A Figura 55 também faz menção a diferentes formações familiares, como podemos observar na atividade C (QUADRO 24).

Figura 55 – Como vivem as crianças, na França



Fonte: HEU et al. (2012, p. 69).

⁵¹ Informação retirada do site InfoEscola, disponível em <https://www.infoescola.com/biografias/jean-cocteau/>. Acesso em 31 de dezembro de 2019.

Quadro 24 – Como vivem as crianças, na França

Imagem C:

C. Como vivem as crianças na França

68% vivem em casa – família recomposta

71% vivem em casa – família nuclear

84% vivem com a sua mãe – família monoparental – 62% vivem em apartamento

Compreensão escrita:

Entrando no assunto

1. Qual é o significado da palavra “família” para você?

Leitura

2. Dê as definições desses três modelos familiares:

- a. uma família “nuclear”
- b. uma família monoparental
- c. uma família recomposta

3. Estes três modelos são igualmente representativos em seu país?
4. Qual é o habitat de predileção das famílias na França?
5. Na sua opinião, por que as crianças de família monoparental vivem majoritariamente em apartamentos?

Produção escrita

6. Que tipo de relação você tem com a sua família?
7. Você acredita ter os mesmos defeitos e qualidades dos membros sua família?

Fonte: HEU *et al.* (2012, p. 69), tradução livre.

A imagem apresenta um infográfico, isto é, um texto que tem como objetivo informar o leitor a partir de diversas semioses, como gráficos, imagens, dados em porcentagem, hiperlinks e textos verbais. Trata-se, portanto, de uma imagem de modalidade tecnológica, em que “a verdade visual está no caráter explicativo da imagem [e]; as cores são irrelevantes assim como a profundidade” (SILVA, 2011, p. 46). O infográfico da Figura 45, retirada do LDFLE3, tem como objetivo informar como vive as crianças na França, uma vez que no topo da página é mencionado que toda a discussão será pautada em “olhares sobre a França”. Assim, o LDFLE3, ao pedir que os alunos comparem tais representações familiares com as de seus países, reforça a noção da França – país desenvolvido do hemisfério Norte – como norma e os demais países como variações.

No infográfico são levadas em consideração informações sobre os tipos de formações familiares, sendo elas recompostas, monoparentais e nucleares; bem como o tipo de moradia da maior parte dessas famílias, tendo como opções casa e apartamento. Ao apresentar as famílias recompostas e nucleares, são utilizadas imagens abstratas em que podemos identificar casais formados por um homem e uma mulher, sendo que as vestimentas configuram uma classe social mais alta, apresentada por terno e gravata para os homens e vestidos de manga longa para as mulheres. Além disso, essas famílias moram, majoritariamente, em casas, o que também é um indício semiótico, para a realidade francesa, de maior poder aquisitivo. Em relação às famílias

monoparentais, a imagem, também abstrata, apresenta apenas uma mulher, identificando a mãe, já que 84% das famílias monoparentais são compostas apenas pela mãe e filhos. Na imagem, entretanto, a mãe é identificada com uma vestimenta mais simples – um vestido de manga curta – e habitam, majoritariamente, em apartamentos.

As informações do infográfico são retiradas do INSEE (2011), a fonte indica uma voz de autoridade, dando o valor de veracidade aos dados apresentados, uma vez que trata-se do *Institut national de la statistique et des études économiques* da França – correspondente ao IBGE brasileiro, sendo o órgão oficial do país responsável pela coleta, análise e publicação de dados e informações sobre a economia e a sociedade da França. As atividades que seguem o infográfico têm um teor um pouco mais crítico das demais atividades analisadas até aqui, ao perguntar aos alunos “por que as crianças de família monoparental vivem majoritariamente em apartamento”. Através da interrogativa, abre-se espaço para que os alunos pensem em questões sociais que circundam essas famílias.


Entretanto, antes de colocar essa pergunta, a atividade interroga os alunos “qual é o habitat de predileção das famílias na França?”, ao fazer a escolha léxico-gramatical “predileção”, a atividade mostra baixo engajamento com as questões sociais e políticas que perpassam essa formação familiar e, para além disso, em nenhum momento, é colocado em questão o porquê do número de mães solas ser amplamente maior que o número de pais que cuidam sozinhos dos filhos. Dessa maneira, embora o LDFLE3 traga, na temática relações familiares, questões ligadas à vida social e política dos franceses, as perguntas que giram em torno do infográfico são majoritariamente de cunho pessoal, como em “Qual é o sentido da palavra ‘família para **você?**”, “qual tipo de relação **você** tem com a **sua** família?” e “**Você** pensa que tem as mesmas qualidades e defeitos dos membros da **sua** família?”.

A atividade B da Figura 56 faz menção ao Dia Internacional das Mulheres para trabalhar a temática relações amorosas. A atividade é intitulada “*A journée* da mulher” e a escolha léxica *journée* é utilizada nesse contexto com dois possíveis efeitos de sentido: jornada e dia. É possível compreender esses dois efeitos a partir da leitura e observação da charge. O Quadro 25 apresenta a tradução.

Figura 56 – A jornada da mulher

REGARDS SUR LA FRANCE

B La journée de la femme



COMPRÉHENSION ÉCRITE

- 1 À quelle occasion ce dessin a-t-il été publié ?
- 2 Décrivez la scène.
- 3 Imaginez ce que pense cette mère de famille.

PRODUCTION ORALE

- 4 Qui s'occupe généralement des enfants dans votre pays ? Le père ? La mère ? Les grands-parents ? Une autre personne ?
- 5 Chaque parent a-t-il un rôle précis ? Lequel ?
- 6 Y a-t-il eu une évolution du rôle du père et de la mère ces dernières années ?

Fonte: HEU *et al.* (2012, p. 69).

Quadro 25 – A jornada da mulher

B. O dia/ a jornada⁵² da mulher

Imagem:

... o dia das mulheres, o dia das mães, o dia dos namorados e depois vocês reclamam!...

(papel na mão do homem:) 8 de março: dia das mulheres

Compreensão Escrita

1. Em que ocasião esse desenho foi publicado?
2. Descreva a cena.
3. Imagine o que pensa essa mãe de família.

Produção oral

4. Quem se ocupa geralmente das crianças em seu país? O pai? A mãe? Os avós? Uma outra pessoa?
5. O pai e a mãe têm um papel preciso? Qual?

Há uma evolução no papel do pai e da mãe nos últimos anos?

Fonte: HEU *et al.* (2012, p. 69), tradução livre.

Trata-se de uma imagem de modalidade parcialmente naturalística, em que há três participantes brancos, magros e jovens, em uma cozinha domiciliar. Por meio desses elementos e por estar inserida na parte do LDFLE3 que trata desse tema, é possível identificar que os PRs compõem uma família, sendo eles o pai, a mãe e o filho. A imagem, no que tange sua função representacional, é narrativa, em que o PR pai, assim como o pai da Figura 44, realiza uma ação verbal, demonstrada através do balão de fala a ele conectado. A PR mãe, por sua vez, é ao

⁵² *Journée* pode ser traduzido tanto como *dia* quanto como *jornada*, a depender do contexto. Como a charge que segue ironiza o fato de existir um dia dedicado às mulheres, enquanto uma mulher lava a louça e cuida do filho, o termo pode também indicar a jornada da mulher e todas as funções que são destinadas a ela em um dia.

mesmo tempo Ator, ao realizar a ação transacional lavar louça, e Meta do PR filho que, por sua vez, também realiza uma ação transacional. A PR mãe, portanto, ao ser Ator e Meta, indica sua sobrecarga, visto que o PR filho demanda sua atenção enquanto o PR pai lê o jornal e expressa sua opinião sobre o assunto. Assim, encontramos o primeiro efeito de sentido da escolha lexical *journalée*, utilizada no título da atividade, que tem carga semântica semelhante à utilizada em jornada de trabalho.

No papel que o PR pai segura, vemos escrito “8 de março: dia das mulheres”, fazendo menção ao dia em que se comemora a luta pela igualdade de direitos civis em favor do voto feminino. Assim, encontramos o outro efeito de sentido da escolha lexical *journalée*, isto é, dia. O PR pai diz “... o dia das mulheres, o dia das mães, o dia dos namorados e depois vocês reclamam!...” A sua fala parte de um pressuposto de que as mulheres reclamam, mas, em uma relação dialética com a imagem, a PR mulher está realizando tarefas que poderiam ser divididas entre os cônjuges sem nada dizer, visto que não realiza nenhuma ação verbal, apenas ação e reação transacional. A generalização ideológica, representando o grupo mulheres, é realizada através da escolha léxico-gramatical do pronome “vocês”, ao dizer isso, o PR masculino evidencia a presunção valorativa de que todas reclamam, mas se dirige a uma única mulher, que está presente na mesma cozinha que ele e que é a sua interlocutora, realizando assim o modo de operação de ideologia através da legitimação feita por um discurso de universalização (THOMPSON, 2002).

A charge é problematizada nas atividades que a seguem, em um primeiro momento, pelo viés da compreensão escrita e, em um segundo momento, pela produção oral, em que os alunos são orientados a discutir as questões propostas. Inicialmente, é pedido aos alunos que descrevam a cena, observem a ocasião em que o desenho foi publicado e imaginar o que pensa essa mãe de família. Através desses enunciados, a atividade faz com que os alunos façam um levantamento discursivo inicial da imagem, para que sejam capazes de discuti-la em seguida. Na parte dedicada à produção oral, a primeira pergunta “Quem se ocupa geralmente das crianças em seu país? O pai? A mãe? Os avós? Uma outra pessoa?” faz menção à reação transacional da PR mulher, em que, enquanto Meta do PR filho, demonstra se ocupar dele. O LDFLE3, através dessa atividade, propõe que os alunos comparem a realidade identificada como francesa com a realidade dos países deles e, ainda que se utilize mais uma vez da lógica França-norma/Demais países-variação, o faz com certa criticidade, uma vez que possibilita que os alunos reflitam sobre a obrigação da PR mãe francófala de cuidar de seu filho.

As perguntas seguintes são “O pai e a mãe têm um papel preciso? Qual?” e “Há uma evolução no papel do pai e da mãe nos últimos anos?”. As escolhas lexicais “pai” e “mãe”,

partem, novamente, do pressuposto da heterossexualidade, assim como a charge e todas as demais imagens do *corpus* apresentam. Já a escolha lexical “evolução” dá à construção linguística um efeito de sentido de que a conquista de direitos iguais por parte da mulher – à quem sempre foram atribuídas as tarefas do lar – é uma evolução social, algo positivo.

A Figura 57 traz a atividade B, intitulada “Famílias de ontem e de hoje”, propondo uma atividade de produção oral, onde os alunos devem discutir os temas propostos tanto pelos enunciados quanto pelas imagens.

Figura 57 – Famílias de ontem e de hoje


B Familles d’hier et d’aujourd’hui

PRODUCTION ORALE


1 Aimez-vous faire des photos de famille ?
Sont-elles généralement posées ou spontanées ?

2 En quoi les familles Marottoli et Guéguin se ressemblent-elles et sont-elles différentes ?
Par groupe, comparez les points suivants :

- a | la composition de la famille
- b | leurs vêtements
- c | leurs goûts et loisirs



La famille Marottoli, 2011.



1
La famille Guéguin, 1942.

2

Fonte: HEU *et al.* (2012, p. 74).

Legenda: B. Famílias de ontem e hoje. Produção oral. 1. Você ama tirar fotos em família? Elas são geralmente posadas ou espontâneas? 2. Em que as famílias Marottoli e Guéguin se parecem e em que são diferentes? Em grupo, compare os seguintes pontos: a. A composição da família; b. Suas roupas; c. Os gostos e lazeres.

Na imagem 1 da Figura 57, tem-se, na metafunção interacional, a modalidade naturalística, em que os participantes se encontram em uma perspectiva frontal, em plano aberto e em contato de demanda, olhando diretamente para o observador. A imagem conta com uma baixa modalidade de brilho, utilizando o preto e o branco para ressaltar seu valor antigo, identificado também na legenda da fotografia, que a data em 1942, em uma relação dialética com o título da imagem, em que é indicado “Famílias de ontem”. Ao fazer a escolha lexical “Famílias”, no plural, o LDFLE3, através dessa atividade, se pauta na universalização

(THOMPSON, 2002), trazendo o efeito de sentido ideológico de que famílias francofalantes dessa época são identificadas dessa maneira: através de participantes brancos, magros, em uma pose tradicionalista, na qual o pai e a mãe figuram o centro da imagem, enquanto as crianças figuram as margens. Trata-se, portanto, no que tange à metafunção representacional, de uma imagem conceitual, na qual “os participantes se relacionam entre si de forma taxonômica, sendo subordinados uns aos outros por um tema, uma categoria em comum” (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 94).

A imagem 2 também se apresenta, na metafunção interacional, a modalidade naturalística, pois o que é visto na fotografia se aproxima o máximo possível do que seria visto ao olho nu. Os participantes também estabelecem um contato de demanda com o observador, em uma distância social de plano aberto, mas em uma perspectiva diferente da imagem anterior, sendo ela o ângulo mais alto da câmera em relação aos participantes. Essa perspectiva atribui a fotografia um valor menos tradicionalista, enquanto a escala de saturação das cores lhe atribui um valor mais moderno, o que é confirmado na fonte da imagem, que data de 2011. Tais elementos estão em uma relação dialética com o texto da atividade e indica que se trata, portanto, de uma representação das famílias francofalantes “de hoje”, com valor menos tradicional, em que os PRs posam de forma menos previamente definida e onde todos os PRs estão no centro da imagem – no que tange à função composicional – dando a essa família uma relação menos marcadamente hierárquica.

Vale mencionar que ambas as famílias configuram modelos hegemônicos no que tange à etnia, raça, à sexualidade, ao tamanho e a classe social. Na primeira imagem, como mencionado, todos os participantes são brancos, magros e a família é composta por um núcleo hétero – pai, mãe, filhos –, estando todos os PRs bem vestidos. A segunda imagem, configura PRs com as mesmas características – o que itera a identificação de famílias francofalantes nessa perspectiva hegemônica – e os PRs estão em uma rua em que encontramos indícios, através do fundo da imagem, francesa, indicada pelo estilo de cadeiras e mesas tipicamente utilizados nos cafés de Paris.

No que tange às relações familiares, encontramos, novamente, alta modalidade de identificação desse tipo de padrão hegemônico, sobretudo no que tange à sexualidade das pessoas que compõem ou que irão formar uma família. Não há identificação de outras possibilidades de formações sexuais para o que os LDFLEs indetificam como famílias francofalantes, uma vez que seu discurso multimodal é pautado no caráter biologizante e reprodutor da família, bem como aponta Butler (2003), quando afirma que o arranjo social da heterossexualidade reprodutora serve como base para manter a estrutura simbólica hegemônica

do casal homem-mulher. De acordo com a autora, é o coito heterossexual que dará origem a uma criança e essa origem tem uma alta força simbólica na sociedade.

No capítulo seguinte apresentaremos a explanatória crítica, trazendo algumas reflexões sobre a análise, a fim de identificar os obstáculos e apontar a função do problema na prática. Ainda neste capítulo, apresentaremos algumas atividades e propostas pedagógicas de cunho emancipatório, como possíveis formas de superar os obstáculos.

CAPÍTULO 5 – EXPLANATÓRIA CRÍTICA

Neste capítulo apresentamos algumas implicações dos problemas identificados na prática socioescolar, com base em Chouliaraki e Fairclough (1999). Em seguida, vamos apresentar algumas possibilidades de práticas sociodiscursivas, materializadas em atividades destinadas ao público aprendiz de FLE, a fim de proporcionar a professoras e professores dessa língua possibilidades de repensar a prática docente a fim de minimizar obstáculos e apresentar pessoas falantes de francês de forma mais diversa e plural.

5.1 Identificando os obstáculos e apontando a função do problema na prática socioescolar

A forma como as pessoas francofalantes são identificadas – ganhando umas mais visibilidade e status do que outras – nos LDFLEs está diretamente relacionada a investimentos ideológicos e de relações de poder. Isso se justifica na medida em que grupos dominantes, homens brancos cis héteros jovens e magros, possuem mais acesso aos meios de comunicação e, conseqüentemente, maior chance de reprodução e perpetuação de suas formas de ser e agir no mundo, sendo assim o padrão a ser seguido, excluindo pessoas que não estão dentro deste “padrão de normalidade”.

Os excertos analisados nesta pesquisa nos mostram que tais produções sociodiscursivas hegemônicas são mantidas, repetidas e iteradas ao longo dos três LDFLEs, que perpassam todo o ensino-aprendizagem de FLE do curso de Letras Português/Francês da UFV. As poucas aberturas às diferenças encontradas ao longo das análises são superficiais e, por não virem acompanhadas de atividades que deem seguimento a essa abertura, ficam à margem e pouco auxiliam na formação emancipatória dos alunos.

Na categoria relações amorosas, por exemplo, ao apresentar uma autora iraniana no terceiro LDFLE analisado, após a completa exclusão de outras referências que não as europeias hegemônicas nos dois livros precedentes, o LDFLE3 o faz de forma rasa e opaca no que tange à identificação de pessoas orientais. Como mencionado na análise, a autora Marjane Sartrapi traz, em sua obra, discussões profundas sobre diversos assuntos que perpassam o povo iraniano, inclusive o uso do véu. Entretanto, voltado para seus objetivos linguísticos, o LDFLE3 faz um recorte temático de um de seus livros que exclui qualquer negociação das diferenças entre o mundo ocidental e o mundo oriental, uma vez que não faz menção – senão na fonte da imagem – nem da autora e nem de sua origem, nem de outros assuntos constantemente debatidos por ela.

Isso nos faz pensar sobre as questões étnicas e raciais abordadas dentro dessa categoria. Com uma maioria considerável de pessoas brancas e ocidentais, há pouca representação de pessoas negras e a única menção feita ao mundo oriental é deslocada e sem grandes propósitos no que tange à identificação dessas pessoas que compõem um grupo não-hegemônico. Não há, portanto, nenhuma identificação de mulheres com véu ao longo dos LDFLEs, ainda que o islamismo constitua a religião que mais cresce atualmente na França, país de origem dos manuais didáticos analisados. De acordo com Butler, em entrevista a Prins e Meijer (2002), o uso do véu é amplamente discutido por teóricas feministas e existe uma parte delas que afirma que o mundo ocidental reconhece de forma negativa esse artefato cultural e instrumento religioso que tem sido utilizado como uma das formas mais tradicionais para que mulheres exerçam poder em suas práticas sociais diárias. Ao considerar o véu como algo que apenas torna a mulher abjeta, podemos estar partindo de uma visão ocidental excludente e silenciadora. Assim, ao silenciar e excluir a representação de mulheres islâmicas, e, portanto, portando o véu – como é comum ver nas ruas da região parisiense, na França, por exemplo – os LDFLEs iteram o poder que sempre foi dado às culturas ocidentais.

Dentre as produções hegemônicas mais iteradas nas categorias relações amorosas e relações familiares, está a da heteronormatividade. Há, ao longo dos LDFLEs, uma total exclusão de formações amorosas e/ou familiares compostas por casais que fogem a essa norma imposta discursivamente nos manuais. Dessa maneira, amparadas em Laclau e Mouffe (2006), podemos dizer que, para que haja a possibilidade de uma articulação hegemônica, é necessária a existência de forças antagônicas e instabilidade nas fronteiras que as separam. Ora, se os LDFLEs sequer identificam falantes de francês fora da norma sexual hegemônica, não há espaço fértil para qualquer luta ou negociação de diferenças, apenas para manutenção de produções e formas de viver que já ocupam lugar de prestígio e poder na nossa sociedade.

Propomos, portanto, algumas sugestões para superar alguns desses obstáculos encontrados na prática socioescolar materializada nos discursos presentes nos LDFLEs analisados.

5.2 Algumas propostas pedagógicas como formas de ultrapassar os obstáculos

Poderíamos iniciar esta sessão seguindo a lógica desta pesquisa e dos LDFLEs, isto é, partindo dos níveis iniciais para os níveis finais do ensino-aprendizagem de FLE. Entretanto, considerando a urgente necessidade de repensar a prática docente em relação ao uso desses manuais, iniciaremos apresentando uma atividade de nível intermediário, feita para alunas e

alunos da disciplina de Cultura e Civilização Francesa, do 6º período do curso de Letras Português/Francês da UFV, no segundo semestre de 2019.

A atividade “O que tem de cultura nos livros didáticos de FLE?” (APÊNDICE 1) é dividida em quatro partes: (i) leitura do artigo *Proposition pour l'analyse du contenu socio-culturel des manuels de français langue seconde*⁵³, de Patricia de Méo; (ii) a compreensão global desse artigo, realizada em duplas; (iii) sua compreensão detalhada, cujas perguntas sobre informações do artigo e de discussões prévias são colocadas para que as alunas e os alunos respondam por escrito; (iv) a elaboração de uma metodologia de análise de livros didáticos, com base no que foi proposto pela autora e em demais vinculações teóricas e metodológicas que as alunas e os alunos já tenham tido contato ao longo da caminhada acadêmica delas/es e; v) a execução da micro-pesquisa, em que, se servindo de dois manuais didáticos de FLE de escolha delas e deles (dentre as opções que a professora ou professor fornecer), deve ser realizada uma análise de aspectos culturais com base na metodologia que as alunas e os alunos elaboraram. Essa atividade convida futuras/os professoras/es de FLE a terem um olhar crítico e questionador para as representações socioculturais apresentadas nos LDFLEs comumente utilizadas por elas/es, seja como alunas/os do curso de Letras, seja como professoras/es estagiárias/os do Curso de Extensão em Língua Francesa da UFV. A atividade pode ainda ser adaptada de diversas formas, abarcando questões de gênero, de sexualidade, de raça, de tamanho, de faixa etária, permitindo que posições em relações assimétricas de poder (re)produzidas em manuais de FLE sejam desveladas, e que a prática docente dessas/es futuras/os professoras/es seja emancipatória.

A segunda atividade se denomina “Você vem?” (APÊNDICE 2) e foi elaborada por mim, Samira Baião Pereira e Mucci, e por Ananda Dutra da Silva Camargo, em 2017, para a disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Letras Português/Francês da UFV. A atividade é destinada ao público iniciante e tem como principal objetivo fazer com que as/os aprendizes consigam, ao fim do curso, produzir convites de casamento. Para isso, a atividade é dividida em quatro partes: (i) uma observação de convites variados, para que as/os alunas/os se sensibilizem para diferentes eventos e diferentes formas de se convidar alguém; (ii) uma compreensão detalhada desses convites, para que elas/es consigam encontrar informações relevantes do gênero convite, como data, horário, local, tipo de evento; (iii) o contato com diferentes convites de casamento (FIGURA 48), com o intuito de mostrar que, mesmo se tratando de um mesmo evento, o gênero convite de casamento pode se apresentar de diversas

⁵³ Tradução livre: Proposta para a análise do conteúdo sociocultural de manuais de francês como segunda língua.

formas; ainda dentro dessa parte, as/os aprendizes são convidadas/os a nomear cada parte de um convite de casamento (Figura 49).

Ao apresentar diferentes convites, não nos preocupamos apenas com a forma, mas também com a identificação dos falantes de francês quanto à sexualidade. Dentre os seis convites que compõem toda a atividade, a metade deles é composta por casais homoafetivos, dando assim abertura à negociação das diferenças dentro da prática socioescolar e permitindo que um número maior de estudantes se identifique com a atividade que estão realizando. A última parte dessa atividade convida as alunas e os alunos a produzirem convites de casamento de pessoas famosas (do mundo francófono ou não). Nesse momento, as/os alunas/os escolhem, arbitrariamente, fotos selecionadas pela professora ou pelo professor de pessoas conhecidas para que elaborem o gênero discursivo estudado; sugere-se aqui que as fotos estejam todas juntas em um mesmo recipiente, para que, quando a/o aluna/o selecione duas fotos, não seja formado, obrigatoriamente, um casal hétero, diferentemente do que foi proposto na atividade presente na Figura 32 da análise, em que, ao escrever uma história de amor, o enunciado do LDFLE2 exige que apenas casais héteros componham o enredo produzido pelos/pelas aprendizes.

Figura 58 – Convites de casamento

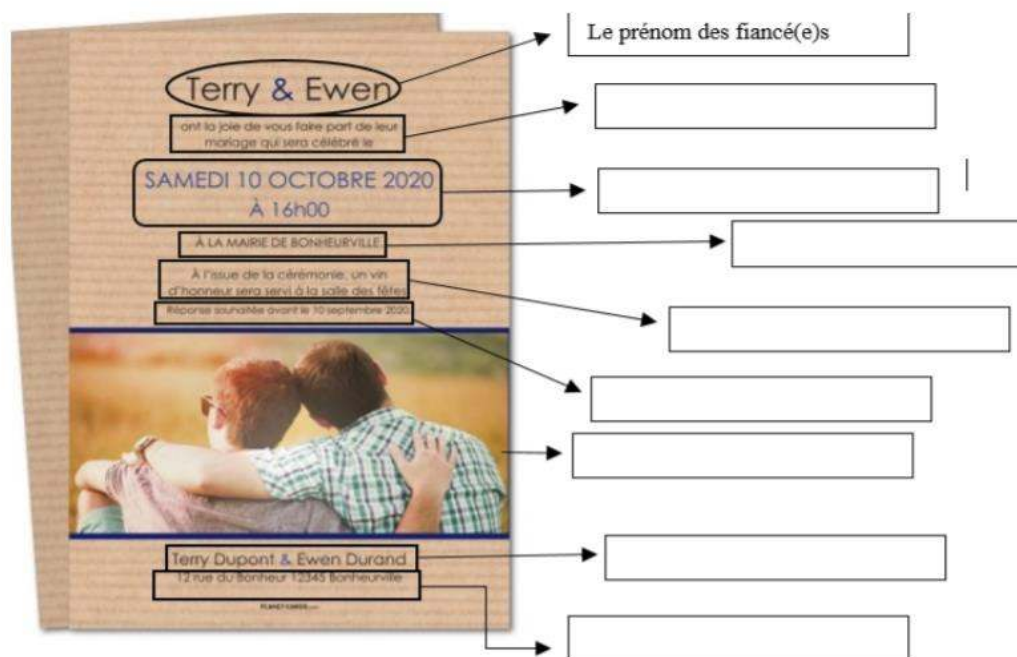
1. Connaissez-vous le genre de ces textes ? Parmi les caractéristiques suivantes, en observant les invitations ci-dessous, cochez la bonne réponse.

The figure displays six distinct wedding invitations:

- Top Left:** A modern invitation for Julia & Marie, dated Samedi 10 Octobre 2020, at 18h00, at La Mare de Bonheurville. It features a photo of a smiling couple.
- Top Right:** A formal invitation for Laurine et Antoine, dated Samedi 26 juillet 2020, at the salle des fêtes de l'Endrovié de Blaye les Mines. It includes a photo of the couple and gold wedding rings.
- Bottom Left:** A simple invitation for Sophie & Antoine, dated Samedi 26 juillet 2020, at the restaurant 'Le Jardin'.
- Bottom Center:** A formal invitation for Christophe Delion, dated 28.10.2018, with a signature in cursive.
- Bottom Right:** A formal invitation for Laurine et Antoine, dated Samedi 26 juillet 2020, at the salle des fêtes de l'Endrovié de Blaye les Mines.

Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Figura 59 – As partes de um convite de casamento



Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Outro problema encontrado através da análise dos LDFLEs foi a baixa representação de pessoas gordas. Para esse problema, propomos a atividade “Se desculpar por existir” (APÊNDICE 3). Essa atividade também foi elaborada para o curso de Cultura e Civilização Francesa do curso de Letras da UFV, sendo, portanto, destinada a um público intermediário, e é dividida em seis partes. A primeira delas consiste em um jogo do modelo bingo e tem como objetivo sensibilizar o tema da aula. Nesse jogo, as/os aprendizes devem andar pela sala e perguntar aos colegas quais enunciados, dentre as opções da cartela, eles ou elas já falaram ou escutaram, sendo todos de cunho gordofóbico como “eu me preocupo com a sua saúde”, “você é tão bonita de rosto”, assinalando as respostas que os/as colegas dão, com o intuito de completar a cartela (FIGURA 50) e fazer com que haja uma reflexão sobre esses enunciados opressores e sobre o tema proposto.

Figura 60 – Bingo da gordofobia

Tu as un beau visage	Ce n'est pas une question d'esthétique, c'est une question de santé	Tu es gros.se parce que tu manges trop	Tu vas mourir	Tu es si belle... Pourquoi tu ne maigris pas ?
Je suis préoccupé.e par ta santé	Tu es gros parce que tu es paresseux	Toutes les lesbiennes sont grosses... et vice-versa	Personne n'aime être grosse	Ah, comme tu es belle, tu as maigri
Elle n'est pas coquette	Tu es gros.se parce que tu manges trop de sucreries	Je ne veux que t'aider	Les gros.ses sont malades	Elle est très belle, <u>mais</u> elle est grosse
Comme elle est grosse, elle ne peut pas avoir des cheveux courts	Tous les gros sont drôles	Tu ne peux pas porter des vêtements blancs	Comme ça, tu ne trouveras personne pour t'épouser	Pourquoi tu ne fais pas un régime ?
Tu vas mourir toute seule	Il n'y a pas de secret : mange moins	Tu n'as pas honte de manger comme ça	Il faut avoir une alimentation saine	Pourquoi tu ne vas pas à la gym ?

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Na segunda parte da aula, os/as estudantes têm o primeiro contato com a escritora Gabrielle Deydier, que escreveu o livro “Não se nasce gorda”. O intuito dessa atividade é fazer com que as alunas e os alunos observem a imagem e o título (Figura 51), que inicia a entrevista – que será lida em seguida – e criem hipóteses, em grupos de três, sobre quem é essa mulher, sobre quais assuntos ela fala, quais sentimentos e impressões sua foto causa.

Figura 61– Não se nasce gorda

Fonte: nouvelobs.com, 2018⁵⁴.

⁵⁴ Imagem retirada do site nouvelobs.com para compor a atividade *S'excuser d'exister*. Disponível em: <https://www.nouvelobs.com/rue89/nos-vies-intimes/20170614.OBS0752/gabrielle-deydier-a-ecrit-on-ne-naît-pas-grosse-et-elle-va-mieux.html>. Acesso em: jul. 2018.

Em seguida, na parte três, as alunas e os alunos fazem uma leitura conjunta da entrevista, com o objetivo de verificar as hipóteses elaboradas na atividade anterior. Para a realização dessa leitura, as/os estudantes são divididas/os em três grupos e cada um deles recebe uma parte da entrevista. O que cada grupo deve fazer é uma leitura silenciosa do texto, uma breve discussão entre elas/es sobre a parte lida e, por fim, explicar aos outros dois grupos o que leram. Os outros grupos devem agir da mesma forma e, ao final da atividade, todos os grupos terão conhecimento da entrevista como um todo e poderão debater as questões que são colocadas pelo professor ou professora e/ou pelos próprios aprendizes.

Como Gabrielle Deydier menciona violências verbais e materiais que ela sofreu ao longo de sua vida, e com o intuito de potencializar a voz de outras mulheres gordas, na quarta parte da atividade, as/os aprendizes são convidadas/os a assistirem ao vídeo extraído do *Youtube* intitulado *Anouch | Je Suis Victime De Grossophobie*⁵⁵ | *Témoignage | AUFEMININ BEAUTÉ*. Nesse vídeo, Anouch – mulher gorda francesa – relata violências verbais que já sofreu e que ainda sofre no cotidiano, principalmente no domínio médico. A partir desse vídeo, as/os aprendizes devem saber diferenciar esses dois domínios da vida social e anotar as violências sofridas dentro de cada categoria (Figura 52), bem como discutir com a turma outras questões que ali perpassam.

Figura 62 – Violências psicológicas

S'excuser d'exister	
AU QUOTIDIEN	DANS LE DOMAINE MÉDICAL

Fonte: elaboração própria (2019).

Após essa reflexão sobre as violências psicológicas e verbais, na quinta parte, as alunas e os alunos assistem uma parte do *TEDTalk* de Caroline Idoux, intitulado *J'habite dans une grosse dame*⁵⁶, retirado do *Youtube*. Nesse vídeo, Caroline relata violências materiais que sofre, de forma descontraída, fazendo a plateia refletir sobre quais elementos eles priorizam ao

⁵⁵ Anouch/ Eu sou vítima de gordofobia/ Testemunho.

⁵⁶ Eu moro em uma mulher gorda.

escolherem um restaurante. Diante das respostas de pessoas magras, como a qualidade do serviço ou o menu de vinhos, Caroline explica sobre suas necessidades materiais, como uma cadeira de boa qualidade, para aguentar seu peso, espaço suficiente entre as mesas. A partir da discussão desse vídeo, as alunas e alunos são divididos em grupos e devem repensar, portanto, os espaços físicos da universidade em que estudam, a começar pela sala de aula, indo para os anfiteatros, banheiros, biblioteca e assim por diante.

Por fim, na última parte da atividade, propomos que os aprendizes continuem suas reflexões em casa; para isso, palavras-chave ligadas à discussão da gordofobia são sugeridas para que busquem mais informações sobre o assunto, a fim de começar a aula seguinte com uma breve discussão, em que elas e eles exponham fatos, dados ou relatos que encontraram em artigos, vídeos, entrevistas. As palavras sugeridas são: gordo/a, obeso/a, tamanho, fetichismo do corpo gordo, gordofobia médica.

O intuito de apresentar essas atividades é despertar em futuros professores/as de FLE o desejo de ultrapassar os obstáculos que encontramos nos LDFLEs dos quais nos servimos quanto à identificação de pessoas francófonas. Através dessas e de outras atividades, podemos negociar as diferenças em sala de aula, contribuindo assim para uma formação cidadã crítica por parte dos aprendizes, propondo momentos questionadores e realizando assim uma prática docente mais emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, D.B.L. Do texto às imagens: novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- ARAUJO, R. D. Gramática Visual: trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 14, n. 2, p. 61-84, 2011.
- AUGÉ, M. *Le temps en ruines*. Paris: Galilée, 2003.
- BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. de. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. *Cadernos de linguagem e sociedade*, v. 10, n. 1, p. 89-107, 2009.
- BERTHET, A.; DAILL, E.; HUGOT, C.; KIZIRIAN, V. M.; WAENDENDRIES, M. *Alter Ego + livre de l'élève*. Hachette: français langue étrangère, Paris: Hachette, 2012.
- BESSE, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier, 1985.
- BORELLA, S. G.; SCHROEDER, D. N. O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação. *Entretextos: revista da pós-graduação em letras. Londrina, PR*. Vol. 13, n. 1 (jan./jun. 2013), p. 231-256, 2013.
- BOURDIEU, P. Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris: Unesco, vol. 3, p. 367-409, 1967.
- BRASIL. *Decreto-Lei n. 8.460, de 26 de dezembro de 1945*. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Campinas. _____ . *O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna*. Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos.html>>. Acesso em 10 nov. 2018. 2006.
- BUNZEN, C; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, MARCUSCHI (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE, autêntica, 2005.
- BUTT, D.; FAHEY, R.; FEEZ, S.; SPINKS, S. & YALLOP, C. *Using functional grammar: an explorer's guide*. 2a. ed. Sidney: National Centre for English Teaching and Research, Macquarie University, 2000.
- CALVET, L. J. *Approche sociolinguistique de l'avenir du français dans le monde*. Hérodote, n. 3, p. 153-160, 2007.

- CARVALHO, F. F. *Semiótica social e imprensa: o layout da primeira página de jornais portugueses sob o enfoque analítico da gramática visual*. 2012. 286f. Tese (Doutorado em Linguística - Aplicada). Universidade de Lisboa- Faculdade de Letras, 2012. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6642/1/ulsd063065_td_Flaviane_Carvalho.pdf. Acesso em: 02 abr. 2019.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*, (vol.I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- CHAGAS, A. T. O sujeito ideológico na perspectiva de Louis Althusser – O Assujeitamento. *Portal dos Psicólogos* [online]. 2012.
- CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares*. Reflexões sobre um campo de pesquisa, Teoria & Educação, nº2, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990, pp. 177-229.
- CHOULIARAK, L. e N. FAIRCLOUGH. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier, 2005.
- CONSELHO, DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa, 2001.
- CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.
- CORACINI, M. J. (Org.). *O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão ética*. In: *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2. ed. Campinas, SP: 2011d.
- CRISTOVÃO, M. L. C. *A imagem nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira: funções, preconizações, possibilidades*. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*. Brasília: Unesco; LetrasLivres: Ed. UnB, 2010.
- DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- duação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: UnB, 2001[1992].
- FERREIRA, J. S. A. B. N.; RÖRHMANN, K. As famílias pluriparentais ou mosaicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA: família e dignidade humana. 2006.
- fias de um currículo. 2011. Tese (Doutorado em História)
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria/RS, 2010.
- GIRAUD, A. C. B. Discursos e estilos de docentes de FLE e a influência da cultura francesa na formação da sociedade brasileira. *Revista Non Plus*, v. 1, n. 2, p. 75-87, 2012.

- GOMES, M. C. A. *A prática sócio-institucional do Licenciamento Ambiental: a tensão entre os gêneros discursivos, discursos e vozes*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- GONÇALVES, E.; PINTO, J. P.; BORGES, L. S. Imagens que falam, silêncios que organizam: Sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 13, n. 1, p. 35–61, 2013.
- GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Caminhos Para Um Ensino Funcional De Gramática Orientado Ao Texto: Pronomes Pessoais E Adjetivos Em Perspectiva Intersubjetiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, n. 1, p. 139–162, 2017.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 16, n. 24, 2009.
- GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M.J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.
- HODGE, R., KRESS, G. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988.
- HOFFMANN, Z. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129516644009>. 2007.
- JOLY, M. *Introdução à análise da Imagem*. Lisboa, Ed.70, 2007.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- JUNIOR, E. M. D. S. Qual a Sexualidade Do Livro Didático De Inglês?: Novos Letramentos E Ensino De Línguas Na Contemporaneidade. *Pesquisas Em Discurso Pedagógico*, v. 2014, n. Especial, 2014.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of Contemporary Communication*. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina,
- LACLAU, E; MOUFFE, C. *Hegemony and Socialist Strategy*, London: Verso, 1985.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Metaphors we live by. In: POTTER, Jonathan (org). *Representing Reality: Discourse: Rhetoric and Social Construction*. London: Sage Publications Ltd., 2003, p.124-132.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP,

n. 4, p. 13-24, 1999.

MAGALHÃES, C. M. (org.) *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001.

MAGALHÃES, I. Linguagem e identidade em contextos institucionais e comunitários. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 1996.

MAGALHÃES, I. *Linguagem e identidade em contextos institucionais e comunitários*. 1996

MANGUEL, A. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARCUSCHI, E.; LEDO, A. C. DE O. Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 1, p. 149–178, 2015.

NATIVIDADE, C.; PIMENTA, S. A Semiótica Social e a Multimodalidade. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO, A. M. T. *Incursões Semióticas: Teoria e Práticas de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Editora Livre Expressão, p. 21-29, 2009.

NETO, M. As discussões sobre gênero e diversidade sexual em livros didáticos de ciências do ensino fundamental II. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, v. 0, n. Extra, p. 1949–1953, 2013.

OLIVEIRA, A. L.; SILVA, L. E. Ideologia segundo John Thompson: reflexões da política de educação no período da ditadura militar brasileira (1964-1985). *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 13, n. 54, p. 220-229, 2013.

OLIVEIRA, R. M. *Injustiça Epistêmica: sobre o marco heteronormativo*. p. 241–256, 2014.

OLIVEIRA, R. M.; DINIZ, Debora. *Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo*. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 1, p. 241-256, 2014.

OLIVEIRA, R. M. Gênero e Sexualidade na TV Escola, p. 57-64. SP: UNICAMP, 2005. (Mestrado em Estudos da Linguagem), do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

OLIVEIRA, S. R. *A violência do dispositivo amoroso e assujeitamento das mulheres nos livros didáticos de história*. p. 1–10, 2017.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.

PARDO ABRIL, N. *et al. Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. 2a. Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (IECO), 2007.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 35, 2000.

ROGER RIOS, J. *et al.* Diversidade sexual, educação e sociedade: Reflexões a partir do programa nacional do livro didático. *Revista Psicologia Política*, v. 8, n. 16, p. 6, 2008.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

SANTOS, M. S. A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica. *Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília*, v. 239, 2013.

SANTOS, M.S. *A Construção de identidades no LDE: uma perspectiva crítica*. Dissertação. UNB, Brasília, 2013.

SANTOS, Z. B. dos. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. *Revista Gatilho*, Juiz de Fora, v. 13, p. 1-13, 2011.

SCOTT, J. W. *The politics of the veil*. Princeton University Press, 2009.

SHIBAYAMA, Ayumi Nakaba. A perspectiva acional no ensino de português como língua estrangeira. De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP-Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, *Anais [...]*. p. 3785-3804, 2017.

SILVA, L. A. *Representações do corpo feminino na moda plus size no Brasil: um olhar multimodal em capas de revistas na versão online*. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (org); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUSA, D.M. Gestos de censura. In: CORACINI, M.J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

TATIANA LIONÇO, A. *et al.* Homofobia, silêncio e naturalização: Por uma narrativa da diversidade sexual. *Revista Psicologia Política*, v. 8, n. 16, p. 5, 2008.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Trad. Carmem Griscietalli. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TÍLIO, R. C. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. *The Specialist*, v. 31, 2010.

TÍLIO, Rogério Casanovas. Revisitando a Análise Crítica do Discurso: um instrumental teórico-metodológico. *Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. 1, n. 2, p. 86-102, 2010.

TOMLINSON, B. (Ed.). Materials development. In: CARTER, D. e NUNAN, D. *Teaching*

English to Speakers of other Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VECHIA, A., LORENZ, K. M. (orgs.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira 1850-1951*, Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VIANNA, C. F. *et al.* A eloquência do silêncio: Gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. *Revista Psicologia Política*, v. 8, n. 16, p. 7, 2008.

VIANNA, C.; DINIZ, D. Em foco: homofobia nos livros didáticos, um desafio ao silêncio. *Psicologia Política*, v. 8, n. 16, p. 305–306, 2008.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, p. 8, 2015.

WOLF, N. *O mito da beleza - como as imagens da beleza são usadas contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

APÊNDICE A - ATIVIDADE 1

Qui y'a-t-il dans les manuels de FLE ?

Évaluation – LET 261 (20%)
Cultura e Civilização Francesa
Profa.: Samira Baião P e Mucci
31/10 et 05/11

Partie 1 : La lecture !

1. Lisez l'article *Proposition pour l'analyse du contenu socioculturel des manuels de français langue seconde*, de Patricia De Méo:

- a) Soulignez les parties les plus importantes
- b) Prenez des notes à côté de ce que vous avez souligné

Partie 2 : La compréhension globale

1. Travaillez en duo et montrez à votre collègue ce que vous avez souligné/noté, discutez des concepts, des thèmes et des théories de l'auteur. Enfin, donnez à votre collègue votre avis par rapport à ce que vous avez lu.

Partie 3 : La compréhension détaillée

1. Toujours avec votre collègue, répondez, sous forme textuelle, aux questions ci-dessous. N'oubliez pas de **donner votre avis** à chaque question :
 - a) D'après l'auteur, quelle est la relation entre notre rôle de professeur de FLE, la culture et les manuels didactiques ? Et selon vous ?
 - b) Quelle est la pensée de Doris Lessing par rapport à la pratique éducatrice ? Êtes-vous d'accord ?
 - c) L'auteur se/nous demande *Qu'est-ce que "le français" ?* comment auriez-vous répondu à cette question ?
 - d) Selon Patricia de Méo, comment était l'apprentissage de la langue française avant et comment est-elle aujourd'hui ? Associez vos commentaires aux méthodologies de l'enseignement du français.
2. Écrivez un résumé de ce que l'auteur comprend comme 'fiction' dans les manuels didactiques. Quels sont les différents types de fiction qu'on peut y trouver ? Parlez des personnages, des images, de la littérature, etc.

Partie 4 : Pour créer notre méthodologie

1. Dans son article, l'auteur propose une méthodologie d'analyse du contenu socioculturel des manuels de français langue seconde, basée sur une grille proposée par Andersen et Risager. Faites votre propre grille – basée sur les auteurs, sur votre avis et sur les discussions que nous avons eu pendant le semestre – avec les aspects que vous trouvez nécessaires pour comprendre les 'dits' et les 'non-dits' des manuels dont nous servons en ce qui concerne les contenus socioculturels.

Qui y'a-t-il dans les manuels de FLE ?

Évaluation – LET 261 (20%)
Cultura e Civilização Francesa
Profa.: Samira Baião P e Mucci
31/10 et 05/11

Partie 5 : Mettez la main à la pâte !

1. En utilisant deux manuels didactiques de FLE, choisissez 1 dossier de chacun qui contient des sujets similaires et utilisez votre grille pour analyser ces dossiers.
2. À la fin de son article, Patrícia de Méo nous pose quelques questions, répondez-y en vous basant sur l'analyse que vous avez faite :

Le manuel possède-t-il une logique interne telle que les informations sont liées entre elles et permettent une vue intelligible de la culture ? S'agit-il au contraire d'une somme d'informations disparates qui rend impossible une compréhension synthétique ? La culture francophone est-elle notamment limitée dans un sens ou un autre (géographiquement, en ce qui concerne la représentation des classes sociales, des intérêts, etc.) ? La culture est-elle vue de manière purement synchronique, comme "immédiate", de façon à nier tout rôle médiateur de l'histoire, ou bien est-elle présentée comme un moment dans une évolution diachronique?

**VOUS ÊTES
FORMIDABLES**

APÊNDICE B – ATIVIDADE 2

Ça te dit de venir ?

Partie 1 : Beaucoup d'options...

1. Observez les images d'invitations et choisissez la réponse qui convient :



	Image 1	Image 2	Image 3	Image 4
Mariage				
Anniversaire				
Exposition d'art				
Dîner				
Théâtre				
Festival de gastronomie				
Fête de la musique				

Ça te dit de venir ?

Partie 2 : Qui ? Quand ? Où ? À quelle heure ?

1. Observez l'image 2 et répondez :
 - a. Qui fait l'invitation ?
 - b. Qui est le public cible ?
 - c. Où est le repas ?
 - d. L'événement commence à quelle heure ?
2. Observez les images 1, 2 et 4 et répondez vrai ou faux et justifiez les affirmations fausses:
 - () Le festival gastronomique aura lieu du 25 au 27 juillet.
 - () L'anniversaire sera chez la personne qui invite.
 - () Le festival gastronomique a un prix élevé.
 - () L'exposition d'art finira à 18h.
 - () Le repas de noces sera à 18h30.
 - () Le festival gastronomique sera en France.
3. Pour vous, quel est l'événement le plus intéressant et pourquoi ? Discutez avec votre voisin.

Partie 3 : Nous nous marions !

1. Connaissez-vous le genre de ces textes ? Parmi les caractéristiques suivantes, en observant les invitations ci-dessous, cochez la bonne réponse.



Activité élaborée par Ananda Camargo et Samira Baião Mucci

Ça te dit de venir ?

- C'est un texte écrit toujours en première personne.
 C'est un texte qui a comme objectif établir une communication sur un évènement.
 C'est un texte qui raconte une histoire.
 Les informations sur l'évènement sont, en général, claires et objectives.
 C'est un texte qui parle d'un fait passé.
 En général, il y a la date, l'heure, le lieu et le prénom des fiancé(e)s.
 L'invitation peut présenter des photos ou des images décoratives.
 On utilise le pronom "vous" pour s'adresser au destinataire.
2. Par rapport aux invitations vues, répondez vrai ou faux.
- Christophe et Julien vont se marier le 28 octobre.
 Sophie et Antoine vont offrir un dîner au restaurant « Le Soleil ».
 Laurine et Antoine habitent à Nantes.
 Le mariage de Julia et Marie aura lieu le matin.
 Christophe et Julien souhaitent la réponse jusqu'au 30 août.
 Le repas de noces de Laurine et Antoine sera à partir de 18h30.
3. Par rapport à sa construction, observez l'invitation ci-dessous et écrivez ce qu'on doit mettre dans chaque partie, comme dans l'exemple :

Le prénom des fiancé(e)s

ont la joie de vous faire part de leur mariage qui sera célébré le

SAMEDI 10 OCTOBRE 2020
À 16h00

À LA MAIRIE DE BONHEURVILLE

À l'issue de la cérémonie, un vin d'honneur sera servi à la salle des fêtes

Réception journalière jusqu'au 10 septembre 2020

Terry Dupont & Ewen Durand
12 rue du Bonheur 12345 Bonheurville

Plus d'infos...

Ça te dit de venir ?

4. Par binômes, discutez :
 - a. Pensez-vous que toutes ces informations sont importantes ?
 - b. Pensez-vous qu'il faut suivre strictement ce modèle en ce qui concerne l'ordre des informations ?
 - c. Avez-vous déjà vu des modèles différents ? Si oui, commentez-en les différences et les ressemblances.

Partie 4 : Mettez la main à la pâte !

1. Comme vous êtes des organisateurs/organisatrices de mariage très renommé(e)s de votre pays, des célébrités ont cherché votre entreprise pour faire leurs invitations de mariage. Par groupe de 3, prenez les photos des fiancé(e)s et fabriquez leurs invitations. Soyez créatifs/créatives et n'oubliez pas de maintenir votre bonne réputation en tant qu'organisateur/organisatrice de mariages.

APÊNDICE C – ATIVIDADE 3

S'excuser d'exister

Partie 1 : Pour briser la glace

1. Bingo du corps.

Partie 2 : Pour entrer dans le sujet

1. Par groupes de 3, observez le début de l'article *Gabrielle Deydier a écrit "On ne naît pas grosse" et elle va mieux*, déduisez des informations et discutez les questions :



Rencontre avec l'auteur d'un fabuleux témoignage enquêté sur l'obésité en France.

Par **Renée Grensard** Publié le 15 juin 2017 à 16h12

- a) Qui est Gabrielle Deydier et de quoi parle-t-elle ?
 - b) Qu'est-ce qu'elle a fait ? Et pourquoi imaginez-vous qu'elle va mieux maintenant ?
 - c) Pourquoi pensez-vous qu'il y a une photo de cette femme dans l'article ?
 - d) Comment son image est représentée ?
 - e) Quand l'article a-t-il été publié ?
2. Partagez vos réponses avec la classe et observez si l'un des groupes a fait des suppositions différentes. Discutez-les.
 3. Avez-vous déjà lu d'autres textes par rapport à ce thème ? Si oui, partagez vos connaissances avec vos collègues.

Profa.: Samira Baião Pereira e Mucci

S'excuser d'exister

Partie 3 : Pour vérifiez nos suppositions et (re)construire l'histoire de cette femme

1. Lisez l'extrait du texte *Gabrielle Deydier a écrit "On ne naît pas grosse" et elle va mieux*, adapté du site nouvelobs.com.

Étapes de l'activité :

- a) Formez des groupes de 3.
 - b) Lisez l'extrait du texte que votre groupe a reçu.
 - c) Lisez les mots clés de votre groupe.
 - d) Avec votre groupe, discutez ces mots, par rapport au texte.
 - e) Formulez une explication pour les autres groupes en disant quels sont vos mots clés et quelles sont les informations du texte par rapport à ces mots.
2. Encore avec votre groupe, soulignez tous les mots qui ont le son [f], comme *grossophobie* et observez les différentes façons d'écrire ce son. Quelles sont-elles ?
Donnez un exemple.
PH : Grossophobie
 _____ : _____
 _____ : _____
 3. À partir de cette lecture collective, pensez-vous que les suppositions de l'activité 1 de la partie 2 étaient correctes ? Discutez avec votre voisin.

Partie 5 : La violence peut être psychologique...

1. Regardez l'extrait de la vidéo *Anouch | Je Suis Victime De Grossophobie | Témoignage | AUFEMININ BEAUTÉ* et, prenez des notes par rapport à la grossophobie dont Anouch souffre :

S'excuser d'exister

AU QUOTIDIEN	DANS LE DOMAINE MÉDICAL

En regardant vos notes, discutez avec la classe :

- a) De quelles violences Anouch souffre-t-elle au quotidien ?
- b) Quelles sont les violences dont les obèses souffrent dans le domaine médical ?
- c) Si Anouch était maigre, qu'allait-elle entendre de la part de la caissière de la boulangerie ?
- d) Selon Anouch, pourquoi les gens pensent qu'ils peuvent dire à une personne qu'elle est grosse ?
- e) Pourquoi la grossophobie médicale tue-t-elle les personnes grasses, d'après Anouch ?

Partie 6 : La violence est aussi matérielle. Pour penser à nos espaces publics...

1. Regardez l'extrait de la vidéo *J'habite dans une grosse dame* | *Caroline Idoux* | *TEDxNouméa* et répondez :
 - a) Pourquoi Caroline pose-t-elle la question aux personnes qui sont restées debout ?
 - b) Quelle question Caroline pose-t-elle ?
 - c) Quelles sont les réponses des personnes maigres ? Cochez les réponses données dans la vidéo :

<input type="checkbox"/> le prix	<input type="checkbox"/> le menu
<input type="checkbox"/> la localisation	<input type="checkbox"/> les vins
<input type="checkbox"/> le choix	<input type="checkbox"/> le plaisir
<input type="checkbox"/> la qualité	<input type="checkbox"/> le desert
<input type="checkbox"/> la qualité du service	
 - d) Qu'est-ce que Caroline regarde lorsqu'elle va dans un restaurant ?
 - e) Quels sont ses critères par rapport aux chaises ?

Profa.: Samira Baião Pereira e Mucci

S'excuser d'exister

- f) Si Caroline aime le théâtre de Lille, pourquoi n'y va-t-elle jamais ?
2. Maintenant observez cette salle de classe. Pensez aux espaces de cette université : la cantine, la bibliothèque, les amphithéâtres... Une personne obèse a-t-elle de la place ici ? Combien de collègues obèses avez-vous ? Où sont ces personnes ? Par groupes de 3, pensez aux possibles solutions par rapport :
- À la salle de classe
 - À la bibliothèque
 - Aux toilettes
 - Aux amphithéâtres
 - À la cantine
 - À d'autres lieux...
3. Partagez vos idées avec la classe.

Partie 7 : Pour réfléchir chez vous...



1. Quelques mots sont encore discutés entre les militants de la grossophobie. Chez vous, choisissez 3 mots de la liste suivante et cherchez-les sur *Youtube*. Trouvez d'autres vidéos sur ce sujet et élaborer votre avis sur ces thèmes pour qu'on puisse les discuter lors de la prochaine séance.

gros.se

obèse

taille

corps

fétichisme du corps gros

boulimie

anorexie

grossophobie médicale

S'excuser d'exister

Pour aller plus loin :

- Texte Gabrielle Deydier a écrit "On ne naît pas grosse" et elle va mieux <https://www.nouvelobs.com/rue89/nos-vies-intimes/20170614.OBS0752/gabrielle-deydier-a-ecrit-on-ne-naît-pas-grosse-et-elle-va-mieux.html>
- Débat entre Gabrielle Deydier et le sociologue Jean François Amadiou sur les discriminations liées à l'apparence physique : <https://www.youtube.com/watch?v=au6CpBMmmCg>
- Court-métrage Miroir Tordu: <https://www.youtube.com/watch?v=x10Lg1ngnAk>
- Livre On ne naît pas grosse, Gabrielle Deydier, 2017.