UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, LITERÁRIOS
E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

ISANDRÉIA GIROTTI DOS SANTOS

**Os estereótipos culturais no ensino do FLE.
Teoria e prática**

(Versão Corrigida)

SÃO PAULO
2012

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, LITERÁRIOS
E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

Os estereótipos culturais no ensino do FLE.

Teoria e prática

Isandréia Girotto dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras

Versão corrigida. Resolução CoPGr 5890, de 20 de dezembro de 2010. A versão original encontra-se disponível no CAPH da FFLCH.

De acordo,
Orientador: Profa. Dra. Tokiko Ishihara

SÃO PAULO
2012

À minha filha, Maria Júlia

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Maria Tereza, pelo amor, incentivo, ajuda e dedicação incansável. A meu pai, Bartolomeu, pelo imenso apoio e senso de humor. A meu irmão, Belchior, pela compreensão e acolhida.

A minha filha, Maria Júlia, que soube interpretar essas longas horas de estudo com lindos sorrisos, abraços e brincadeiras que renovavam minhas energias.

Em especial, a minha orientadora, Profa. Dra. Tokiko Ishihara, que me proporcionou uma oportunidade de crescimento com seus ensinamentos, pelas valiosas sugestões, indicações e críticas.

Aos professores Vera Lúcia Marinelli e Paulo Massaro, membros da minha banca de qualificação.

A Ganesha, Deus do conhecimento.

A minha avó, Delphina, e a minha tia, Dolores, em memória.

À família Bueno - Celso, Clarice e Daniela - pelo enorme auxílio e carinho.

A meus alunos, pelo empenho e bom humor na realização das tarefas.

A meus amigos e queridos, em especial a Fernanda Muller, a Carolina Rodrigues, a Julien Girod, a Rogério Neves e a Luis Eduardo.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

SANTOS, Isandréia Giroto. *Os estereótipos culturais no ensino do FLE. Teoria e prática*. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

Antes mesmo de entrar em contato com outro grupo social ou com uma língua estrangeira, já formamos desse outro certa imagem, a qual se propaga através de representações individuais e coletivas, passando também pelo processo de estereotipagem. Os estereótipos atuam na geração do sentido e, por isso, tornam-se foco de interesse no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Nessa perspectiva, o objeto desta pesquisa é o estudo de tais construções sociais no discurso da mídia, com o objetivo de promover um entendimento mais aprofundado da questão e analisar uma melhor maneira de aplicação didática dos estereótipos, nos cursos de língua. O estudo sobre estereótipos se baseou principalmente nos trabalhos de Ruth Amossy e Anne Herschberg Pierrot, que desenvolveram a noção de estereótipo e outros termos ligados a esse campo semântico nas várias disciplinas das ciências da linguagem. A abordagem desta pesquisa repousa, sobretudo, nos estereótipos culturais associados às imagens francesas e brasileiras que, geralmente, são transmitidas pelos meios de comunicação e reconstruídas por um grupo social. Alguns documentos midiáticos foram selecionados e analisados, para promover uma discussão em torno dessas imagens e propiciar um tratamento em direção a uma didática do estereótipo fundamentada numa perspectiva que envolve a imaginação, o humor e o senso crítico.

Palavras-chave: Estereótipos. Cultura. Ensino-aprendizagem. Didática. Humor. Ficção. Interculturalidade.

ABSTRACT

SANTOS, Isandréia Giroto. The stereotypes in FFL teaching process. 151f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

Before getting in touch with another social group or with a foreign language, we already have an image which travels through individual or collective representations and also faces the stereotype process. The stereotypes act in the generation of the meaning and for that reason they become the focus of interest in the learning-teaching process of a language. Under this perspective, the object of this research is studying such social constructions in the media discourse aiming at promoting a deeper knowledge about this issue and analyzing a better method to didactically apply the stereotypes in language courses. The study about stereotypes was based mainly on Ruth Amossy's and Anne Herschberg Pierrot's works, who have developed the notion of stereotypes and another terms linked to this semantic field in many subjects of the language sciences. The approach of this research lies mainly on the cultural stereotypes associated to French and Brazilian images which are often transmitted through the media and rebuilt by a social group. Some documents in the media were selected and analyzed in order to promote a discussion concerning these images and originate a way to handle it towards a didacticism of the stereotype instantiated in a perspective involving imagination, humor and critical sense.

Keywords: Stereotypes. Culture. Teaching-learning. Didacticism. Humor. Fiction. Interculturality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Torre Eiffel	57
Figura 2 - Cristo Redentor na capa de uma revista	58
Figura 3 - O povo mais feliz do planeta	58
Figura 4 - Modelo de <i>Havaianas</i>	59
Figura 5 - Mulher na praia.....	59
Figura 6 - O Escargot.....	69
Figura 7 - Elles ne se rasent pas	72
Figura 8 - François Mitterand.....	74
Figura 9 - En France les serveurs sont grossiers.....	76
Figura 10 - Beatrix em Kill Bill	81
Figura 11 - Personagem que representa a UE.....	81
Figura 12 - Multiplicação e Meditação	82
Figura 13 - Transformação em estrelas.....	83
Figura 14 - Quantos mais formos, mais fortes seremos	83

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1 Das Noções de Estereótipo.....	11
1.1 Nas Ciências Sociais	11
1.1.1 O Paradoxo do Estereótipo e Outros Conceitos	13
1.1.2 As Perspectivas Teóricas e Funções do Estereótipo: Identidade Social e Cognição	18
1.1.3 Estereótipos, Preconceito e Discriminação.....	22
1.2 Nas Ciências da Linguagem.....	27
1.2.1 A Evolução Semântica dos Termos	27
1.2.2 Estereótipos e outras teorias: língua, argumentação e discurso	33
1.2.2.1 Os Estereótipos na Língua	34
1.2.2.2 Os Estereótipos na Argumentação	36
1.2.2.3 Os Estereótipos na Análise do Discurso	38
1.3 Os Estereótipos e a Didática	41
PARTE II - ANÁLISE DO CORPUS	48
2.1 Mídias e Estereótipos.....	48
2.2 Apresentação do <i>Corpus</i>	53
2.2.1 Publicidade - <i>Lune de Miel</i>	55
2.2.2 Animação - <i>Cliché! La France vue de l'étranger</i>	62
2.2.3 Filme publicitário - <i>Growing Together</i>	78
PARTE III – PROPOSTA DIDÁTICA.....	86
3.1 Humor e Estereótipos	86
3.2 Do estereótipo à ficção	89
3.3 Sugestão de Atividades	91
3.3.1 Atividade “Lune de Miel”	93

3.3.2 Atividade “L'hygiène du corps à travers les siècles”	97
3.3.3 Atividade “La cuisine française”	103
3.3.4 Atividade “Ma caricature”	106
3.3.5 Atividade “Monsieur le Taxi”	108
3.3.6 Atividade “Réveillon do Brasil”	115
CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DA ATIVIDADE “LA CUISINE FRANÇAISE”	131
ANEXO B – AMOSTRA DA ATIVIDADE “LUNE DE MIEL”	137
ANEXO C – AMOSTRA DA ATIVIDADE “MA CARICATURE”	145
ANEXO D – AMOSTRA DA ATIVIDADE “LA CUISINE FRANÇAISE”	147

APRESENTAÇÃO

“Os franceses não tomam banho”, “os italianos falam com as mãos”, “o baiano não gosta de trabalhar”, “todo político é ladrão” e mais “mil e uma ideias” fixas, reduzidas e generalizadas sobre um determinado grupo social: os estereótipos e clichês estão presentes nos mais variados discursos e exercem um papel importante na construção do sentido.

De maneira geral, os estereótipos e clichês aparecem como formas fixas, repetitivas e automatizadas que veiculam ideias compactas, compartilhadas por um grupo. No caso dos franceses, é comum retratá-los como arrogantes, rabugentos e intolerantes; já os brasileiros têm a fama de ser malandros e preguiçosos; os americanos, consumistas e prepotentes, e, assim, cada grupo social vai se constituindo na mentalidade coletiva por meio de uma espécie de carimbo social, que registra essas ideias sem que haja uma preocupação reflexiva.

Os estudos relativos ao estereótipo, em particular no processo de ensino e aprendizagem das línguas, são necessariamente interdisciplinares, pois não é possível observar o estereótipo sem levar em conta a área da psicologia social, nas ciências sociais, e análise do discurso e teoria da argumentação, nas ciências da linguagem. Geralmente, as acepções para o termo se diferenciam, em cada disciplina, porém não se distanciam, sendo utilizadas concomitantemente em termos de análise.

Esta dissertação buscará, na área das ciências sociais e das ciências da linguagem, examinar a noção de estereótipo e termos afins, para promover uma discussão em torno de seu papel no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, especificamente no FLE. A partir dessa investigação e da análise de alguns documentos audiovisuais, objetiva encontrar um modo de usufruir o estereótipo de maneira mais dialógica, numa perspectiva criativa segundo a qual, ao se observar uma imagem da cultura do outro, haja possibilidade de se construírem diferentes imagens estimuladoras de outras formas de pensamento.

O estudo sobre estereótipos será baseado no trabalho de Ruth Amossy e Anne Herschberg Pierrot. Em paralelo, serão abordadas questões como identidade/alteridade e outras que se tornarão pertinentes a fim de se atentar às imagens transmitidas no texto e de se obter respaldo para analisá-las.

O *corpus* desta pesquisa será constituído de três documentos: duas publicidades e um curta-metragem. A escolha desse material se efetivou em função de uma temática comum, ou seja, a exposição dos estereótipos averiguada nesses filmes, porém cada texto vai desempenhar uma função específica. Um estudo sobre mídias e imagens também será realizado para auxiliar na análise e propiciar uma leitura mais atenta das informações transmitidas pelos meios de comunicação.

Em relação à aplicabilidade didática, o humor e a fantasia serão abordados como forma de desestabilização das imagens generalizadas. Assim, as atividades sugeridas terão a intenção de provocar um deslocamento dos significados automatizados a fim de se descobrir, na própria resistência asseverada pelos estereótipos, outras ideias e façanhas.

A proposta mais imediata, então, será a de tratar a questão dos estereótipos no curso de língua estrangeira para que se possa observar melhor esse tipo de construção e estudar algumas alternativas de aplicações didáticas. Por outro lado, como objetivo geral, o projeto propõe uma sensibilização para o intercultural, favorecendo uma reflexão sobre as línguas e culturas, o que estimularia o desenvolvimento de uma competência não apenas linguística, mas comunicativa, pois aprender uma língua é também viver a experiência de ver, de perceber o outro e de sê-lo, revelando-se as multifacetas do ser humano.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 Das Noções de Estereótipo

1.1 Nas Ciências Sociais

Antes de ser uma noção desenvolvida em ciências sociais e áreas afins, o termo estereótipo, de origem grega *stéréo* (rígido) + *type* (tipo, traço), referia-se, no final do século XVIII, ao procedimento tipográfico que consistia em reproduzir imagens através de formas fixas. Segundo o estudo desenvolvido por Ruth Amossy, a primeira explicação dada ao vocábulo estereótipo aparece em *Le Grand Dictionnaire Universel du XIX siècle* de Larousse, que define «ouvrage stéréotype» como «imprimé avec des planches dont les caractères ne sont pas mobiles, et que l'on conserve pour de nouveaux tirages»¹. Assim, na indústria da época, o estereótipo é o objeto que possibilita uma reprodução infinita de um mesmo modelo, uma espécie de placa metálica de caracteres fixos, destinada à impressão em série.

Amossy faz conhecer que, a partir desse sentido tipográfico, o particípio do verbo “stéréotyper” começou a adquirir uma orientação figurada que instaurava ideia de imobilidade e passou a ser usado em expressões do tipo “sorriso estereotipado”, clichê dos folhetins, “frase estereotipada”, para representar uma estrutura que se banalizou, além de outras que davam uma ideia de fixação e repetição e, dessa maneira, cercando-se de uma aceção negativa.

Na área das ciências sociais, a noção de estereótipo se desenvolve, segundo o estudo realizado por Marcos Emanuel Pereira, em *Psicologia Social dos Estereótipos* (2002), em uma trajetória compreendendo desde uma perspectiva que destaca a questão das imagens e atributos generalizados de um grupo sobre outro, até uma dinâmica que envolve os aspectos cognitivos responsáveis pela manutenção de uma economia mental.

Os estereótipos, considerados crenças compartilhadas pela maioria das pessoas a respeito de alguns grupos, receberam um tratamento mais aprofundado pelo jornalista americano Walter Lippman, figura pioneira nessa linha, que usa a

¹ « obra estereótipo »; « impresso feito com uma placa em que os caracteres não são móveis e que se conserva para executar novas tiragens. » (tradução nossa).

palavra estereótipo num sentido mais amplo, afirmando que o conhecimento da realidade exterior não se realiza de modo direto, mas por meio das representações mentais. Em sua obra *Opinion Publique*², de 1922, ele conduz um raciocínio ligado à necessidade de existir o estereótipo, afirmando que essas imagens preestabelecidas são indispensáveis para se viver em sociedade, pois organizam o caos gerado pelo fluxo de informações e pela complexidade dos indivíduos. O estereótipo atuaria como um filtro da realidade que tende a reter as generalidades do mundo, visto que, num primeiro momento, seria impossível conhecer detalhadamente cada referente. Funcionando como uma espécie de selecionador de informações, ele restringe, mas, ao mesmo tempo, ajuda-nos a enfrentar certas situações que exigem um conhecimento mínimo e genérico.

Após reflexão de Lippman, os psicólogos sociais americanos irão se opor a esse conceito mais funcional e insistirão novamente numa concepção redutora e negativa do estereótipo, tratando-o como elemento pejorativo e nocivo, que poderia deformar a realidade e acarretar preconceitos. Todavia, outras concepções, vindas ainda de psicólogos americanos, começam a relativizar essa noção nociva do estereótipo e passam a tratá-lo como indispensável à cognição e ao entendimento do mundo que nos cerca, mesmo que ele signifique uma limitação, repetição e imposição a uma visão não-crítica. Essa reformulação, que resgata os conceitos iniciais de Lippman, valoriza a concepção de construtor do sentido que aceleraria nossa capacidade de captar o essencial das coisas, ainda que implique uma simplificação e uma generalização excessivas.

Assim, na psicologia social, o estereótipo é visto também como um processo cognitivo natural, pois seleciona, organiza e resume uma quantidade enorme de informações; ele funciona como se fosse uma peneira do meio social, em que o objeto saliente permanece, assim como o que salta aos olhos fica.

A percepção rápida de coisas e pessoas de forma selecionada é uma capacidade cognitiva do ser humano que o orienta em função do processo de categorização. Este seleciona todas as informações sobre um grupo que, mesmo sem conhecer diretamente certa categoria, passa a representá-la. As atribuições, na maioria das vezes, são negativas, pois tendemos, como uma espécie de proteção, a considerar nosso grupo melhor do que os outros. As pessoas, antes mesmo de

² Obra citada no livro *Stéréotypes et clichés* (2007) de Amossy e Herschberg.

observar o mundo, recebem uma informação pronta, já existente no seio de seu grupo e que se cristaliza através da repetição. Esse grupo compartilha as mesmas ideias e comportamentos e tende sempre a uma autovalorização e desvalorização do outro. Além disso, deve-se aceitar a ideia de multicausalidade que envolverá a influência conjunta de vários fatores, como os físicos, biológicos, individuais, grupais e contextuais.

Essas considerações colocam a noção de estereótipo numa condição de bivalência: seja restringindo ou construindo, intentam analisar melhor as imagens e relações entre os grupos sociais.

1.1.1 O Paradoxo do Estereótipo e Outros Conceitos

A concepção de que o estereótipo é sempre negativo, pois reduz e deturpa uma realidade e repete as falsas imagens adquiridas sem uma experiência concreta, é complementada pela opinião de que, fugindo do seu próprio sentido de estereótipo, assegura a união de um determinado grupo, aguçando um sentimento de solidariedade entre os mesmos membros.

Tratado em termos de redução de ideias, banalização e generalização, mas cumprindo uma função indispensável à vida comunitária, pois com seu poder agregador garante uma coesão social e protege contra qualquer ameaça, além de simplificar as complexidades impossíveis de ser assimiladas de uma só vez, ele aparece como um primeiro estágio para uma melhor compreensão das situações e pessoas; “la simplification aide souvent à voir clairement une situation et à surmonter la perplexité et la confusion suscitées par la multiplicité des détails” (AMOSSY, 1991 p.38).

Para os sociólogos, o fato de nos reconhecermos como pertencentes a um grupo significa que passamos a defender posições, crenças e hábitos perante o mundo e, nesse aparente corpo homogêneo, sentimos segurança e proteção. No interior de um grupo, uma pessoa é apenas uma abstração convertida numa imagem que confere uma informação mínima. Impossível conhecer os indivíduos, um por um, sendo assim necessária a generalização, que estabiliza e organiza essas informações. Além desse dado que representa uma economia mental, visto que

estaríamos totalmente exauridos pela quantidade de detalhes e complexidades, existe a função social de proteger o grupo de qualquer ameaça que venha perturbar sua suposta estabilidade e união. O estereótipo é fundamental para o indivíduo na sociedade, e Lippman definiu sua importância:

Les systèmes de stéréotypes peuvent être le fondement de notre tradition personnelle, les défenses de notre position en société. Ils constituent un tableau ordonné, plus ou moins consistant, du monde auquel nos habitudes, nos goûts, nos capacités, nos comforts et nos espoirs se sont ajustés. Peut-être n'offrent-ils pas un tableau complet du monde, mais ils composent celui d'un monde possible auquel nous sommes adaptés. Là les personnes et les objets ont une place bien à eux et font des choses prévisibles. Là nous nous sentons chez nous [...]. Là nous trouvons le charme du familier, du normal. (1946, p.71 apud AMOSSY, 1991, p.36).

O fato de precisarmos de passaporte ou de permissão para entrar num país exemplifica que os grupos se protegem e se defendem; às vezes até hostilizam os outros grupos, medrosos de uma invasão e temerosos de não se reconhecer mais como grupo. Assim, é revelador que o estereótipo atenda aos interesses da democracia e da sociedade, classifique e julgue os grupos como sistema de defesa e os beneficie com suas implicações simplistas e repetitivas. Ainda nesse ponto, ele se revela uma via de mão dupla, defensor de valores que podem levar a um ato de tirania, abuso de poder e até preconceito; será na sua revelação que ele poderá suscitar reações e, desse modo, ser combatido ou contestado, ou seja, uma imagem negativa amplamente difundida pode gerar um contra-ataque que envolverá maiores reflexões.

As contradições do estereótipo se relacionam, e, por isso, aflora a dificuldade de defini-lo e de conciliar suas várias funções. Ao mesmo tempo em que se mostra nocivo, errôneo, reducionista e repetitivo, ele se manifesta como um facilitador na construção de sentido, organizando a primeira etapa para o desenvolvimento de um conhecimento mais profundo e real das situações. Seu caráter protetor e agregador facilita a sobrevivência do grupo, o que também favorece uma observação mais detalhada das causas dessa autovalorização e desvalorização do outro, promovendo, assim, uma atitude mais crítica quando se notar necessário.

Convém também distinguir outra noção que poderia confundir-se com o processo de estereotipagem: trata-se da representação social, teoria desenvolvida

em psicologia social pelo estudioso Serge Moscovici, e mencionada em *Stéréotypes et Clichés*. Como o estereótipo, essa noção é entendida como uma visão de mundo socialmente construída e partilhada, produto das interações e relações sociais. No entanto, ela se difere do estereótipo no momento em que, no meio desse universo de conceitos, um determinado elemento começa a ganhar uma proporção mais visível e se cristaliza, tornando-se apenas uma marca pontual dessa representação. Assim como o estereótipo, as representações são formas de conhecimento, construções e interações, mas não carregam a conotação negativa do estereótipo ligada ao reducionismo extremo. O estudo sobre o estereótipo na perspectiva contemporânea entremeia-se com o da representação social, segundo Amossy:

Les études contemporaines sur le stéréotype et sur la représentation sociale se recoupent donc fréquemment. Dans une perspective qui s'intéresse à l'imaginaire social, à la logique des représentations collectives à travers lesquelles un groupe perçoit et interprète le monde, le terme de représentation sociale a sans doute sur celui de stéréotype l'avantage de ne pas être chargé de connotations négatives. (2007, p.51).

O conceito³ de representação é muito próximo ao de estereótipo, pois aponta para um desejo social, produz normas e revela sistemas de valores. Segundo Patrick Charaudeau⁴, “os saberes de conhecimento e de crenças constroem-se, pois, no interior desse processo de representações, mas a fronteira entre eles é difícil de determinar.” Henri Boyer (2008) menciona o conceito de representação ligado, de acordo com trabalhos desenvolvidos em psicologia social, à teoria dita “núcleo central”, identificando dois componentes na representação: um sistema central fechado, que garante à representação sua estabilidade, e um sistema periférico ou traços, de natureza instável, que permite o ajustamento das representações. Assim, seria possível levantar a hipótese de que os elementos centrais da representação de um grupo social seriam idênticos aos elementos estereotípicos. No caso da representação, a estrutura deve ser vista como complexa e dinâmica, tendo como característica uma elasticidade que envolveria e

³ “Conceito” aqui é empregado no sentido de “noção”.

⁴ Cf. Charaudeau, *Discurso das mídias*, 2009. O autor apresenta o conceito de representação, baseado nos pontos em comum dos pressupostos teóricos das disciplinas que trabalham com essa noção (Sociologia, Psicologia Social e Antropologia).

movimentaria os dois sistemas. Com relação ao estereótipo, essa flexibilidade desaparece na medida em que as estruturas seriam reduzidas a um elemento fechado dos traços, como se o sistema periférico fosse completamente absorvido pelo sistema central e, assim, conduzido a um estado solidificado, ou seja, com conteúdo compacto. Como se nota, o estereótipo se apresenta como a parte congelada do imaginário coletivo, das representações; já a « ideologia » se mostra como uma construção com o propósito de dominação. Considera Boyer:

En définitive, il s'agit d'une construction sociocognitive spécifique, [...] (qu'elle soit ostensible ou occultée) proposant une certaine vision du monde et susceptible de légitimer des discours performatifs et normatifs et donc des pratiques individuelles et des actions collectives dans la perspective de la conquête, de l'exercice, du maintien d'un pouvoir (politique, culturel, spirituel...), ou à tout le moins d'un fort impact (coercitif ?) au sein de la communauté concernée ou face à une autre/d'autres communauté(s). (BOYER, 2003, p.17).

Outros termos que se relacionam aos processos de cognição social são a categorização e a simbolização. A categorização, segundo Boyer, é da ordem do estereótipo, já que classifica os objetos em certas categorias, fornecendo-lhes uma etiqueta, uma identificação. A simbolização revela-se como um sistema que produz o mito e o emblema. Dessa maneira, encontramos três tipos de cristalização que se assemelham: o estereótipo, o emblema e o mito.

O mito e o emblema permanecem na esfera da exaltação, o primeiro num nível eufórico de idealização, transcendendo o emblema e o estereótipo. Figuras como Napoleão Bonaparte, Brigitte Bardot, Abade Pierre, Marilyn Monroe⁵ encarnam a configuração do mito que exhibe uma representação ideal, um modelo glorioso e fascinante. O advento do mito é facilitado pela propagação constante, sobretudo pelas mídias, de uma imagem que se encaixa perfeitamente nas aspirações coletivas do momento, causando a sensação de se preencherem lacunas psicossociais, com projeções espetaculares e inquestionáveis, porém que desvia as mazelas as quais afetariam um sistema, ao apresentar um modelo ideal. Roland Barthes, em *Mitologias* (2009), reconhece no mito um valor despolitizado, cujo papel é inocentar uma imagem, naturalizar os acontecimentos, evacuar um sentido e

⁵ Exemplos retirados de Boyer (2008) e Amossy (1991).

camuflar uma realidade. “O mito não nega as coisas; a sua função é, pelo contrário, falar delas; simplesmente, purifica-as, inocenta-as, fundamenta-as em natureza e em eternidade, dá-lhes uma clareza, não de explicação, mas de constatação.” (BARTHES, 2009, p. 235).

Assim como o estereótipo, ele faz uma economia mental e elimina a complexidade das coisas, servindo-se também de uma imagem simplificada e de um modelo coletivo, ou seja, das representações e do imaginário de uma época. No entanto, o mito não permite ser contestado, ele é a encarnação da verdade e de uma unidade que desvia qualquer impressão de desconfiança ou incerteza.

As figuras que não conseguem atingir a sublimação do mito, ou seja, uma posição acima do bem e do mal, permanecem na linha do emblema. Os exemplos fornecidos por Boyer, tais como celebridades francesas do mundo do esporte (Zinedine Zidane), ou produtos culturais (Douce France), esclarecem a orientação do emblema: concentrar as principais características de uma categoria num só objeto. É o que Amossy denomina “tipo” e que, em consonância com a concepção de estereótipo, divulga um saber generalizado, representativo de uma classe. O emblema ou tipo se posicionam na via da realidade e, assim, adquirem um estatuto mais para positivo e aceitável. O estereótipo, nesse sentido, parece estar frequentemente ligado ao submundo dos pensamentos, das deformações. Entretanto, não parece transparente a distinção entre tipo e estereótipo, tudo parece depender da mensagem transmitida e dos interlocutores. Para a estudiosa:

Les deux concepts fonctionnent simultanément, et parallèlement, dans l'espace social qui les nécessite tous deux. Chacun est utilisé en son temps et en son lieu. Est stéréotype l'image de la femme au foyer pour les féministes, du Noir paresseux et ignare pour l'anti-raciste, du fedayin en terroriste sanguinaire pour les propalestiniens. Ces mêmes représentations collectives se donnent comme des types à valeur de connaissance pour les membres conservateurs des deux sexes, les partisans de l'apartheid, les citoyens israéliens violemment hostile à l'OLP. (AMOSSY, 1991, p. 75).

Todas essas diferenciações são fundamentais, pois vão contribuir para uma observação mais apurada das mensagens transmitidas pela televisão, internet, jornais e, também, pela escola que, aliás, é lugar privilegiado por excelência, pois, ao mesmo tempo em que propaga uma informação, está incumbida de realizar uma

análise. No contexto de ensino-aprendizagem, os textos devem ser examinados e submetidos a uma visão crítica, e o professor deve estar preparado para desenvolver essa tarefa.

1.1.2 As Perspectivas Teóricas e Funções do Estereótipo: Identidade Social e Cognição

Num mundo cada vez mais apressado e sedento de velocidade, o estereótipo acaba ocupando um lugar de destaque em todas as situações e relações: na mídia, na escola, no trabalho e nos mais diversos contextos. Essa presença constante implica, por assim dizer, uma reformulação conceitual e um estudo mais detalhado dos casos.

De algumas décadas para cá, o estereótipo, na psicologia social, é considerado não apenas um objeto pejorativo que influencia as relações dos indivíduos em sociedade como também um elemento construtivo e até indispensável nessas relações.

Segundo Pereira (2002), os estudos realizados sobre os estereótipos postulam quatro perspectivas teóricas: a teoria do bode expiatório, a teoria sociocultural, a teoria da identidade social e a teoria da cognição.

Baseada em concepções psicanalíticas, a teoria do bode expiatório ou teoria da frustração-agressão considera que uma experiência frustrante poderá desencadear uma atitude agressiva, de preferência contra quem gerou essa frustração. Pela falta da pessoa alvo responsável pela frustração, ocorre uma inibição da reação agressiva em relação a essa pessoa e, por consequência, um deslocamento da agressão para uma terceira pessoa, que exerceria a função de bode expiatório. Toda sociedade possui pessoas ou grupos sujeitos a sofrer tais agressões (judeus, negros, homossexuais etc.) porque estão estigmatizados por um conjunto de atributos que lembraria a situação causadora da frustração. No entanto, essa teoria não aprofunda algumas questões como, por exemplo, o tipo de frustração geradora da agressão e as circunstâncias em que a agressão poderia se manifestar, mesmo não ocorrendo uma frustração.

A teoria sociocultural preocupa-se, principalmente, com a evolução e os modos de transmissão dos estereótipos, já que considera as influências diretas (observação dos grupos) e indiretas (informações difundidas pela mídia) como determinantes na formação dos estereótipos. Os meios de comunicação de massa exerceriam um papel fundamental na manutenção dos estereótipos na medida em que contribuem para a propagação de crenças coletivamente compartilhadas. O cinema, segundo Pereira, seria uma das principais fontes de difusão dos estereótipos:

Os asiáticos são sempre representados como lutadores de karatê, os latinos, como exímios dançarinos de salsa, os russos, como membros da KGB ou, se o filme for mais recente, como membros da máfia russa. Nos filmes ambientados no México, cedo ou tarde, o herói será cercado por um grupo de mexicanos maus, que sorrirão em uníssono do herói, chamando-o de gringo. (2002, p. 98).

Como se nota, as imagens fornecidas pelo cinema ou pela televisão realimentam o imaginário coletivo ou, de certa maneira, podem limitar uma visão de mundo, caso os observadores tenham tido poucas oportunidades de realizar uma observação direta dos membros de um determinado grupo. Ainda assim, de acordo com Pereira, essa teoria não apresenta os mecanismos subjacentes à formação dos estereótipos, restringindo seu conteúdo a demonstrar que estes últimos são absorvidos pela influência externa, sobretudo, da mídia. Essa tese permite, assim, que se considere a suposição da existência de um fundo de verdade, visto que os meios de comunicação retratam, de certo modo, aspectos da realidade. No entanto, essa concepção de que os estereótipos são apreendidos como qualquer outro tipo de conhecimento negligencia aquela forte tendência de desvalorização do outro, ainda que atributos positivos também sejam, de certa maneira, admitidos por determinados grupos.

Na teoria da identidade social, são observadas as estratégias adotadas para diferenciar o próprio grupo (ingroup) dos grupos externos (outgroup), ocorrendo, dessa forma, uma comparação entre os grupos, que se caracteriza pela maximização das diferenças. O ingroup apresenta uma necessidade de tornar sua imagem positiva, buscando status e autoestima, enquanto o outgroup passa a ser desvalorizado em função de uma distorção na percepção.

Ao aderir a uma opinião generalizada, o indivíduo proclama indiretamente a que grupo pertence, contribuindo, assim, para a manutenção da mesma ideia. Nesse sentido, o estereótipo favorece a integração social do indivíduo e mantém a coesão social do grupo. Ele intervém na elaboração da identidade social, que vai sendo adquirida pelas interações e representações dos indivíduos em determinados grupos. Cada pessoa possui várias identidades sociais, pois se relaciona em diferentes contextos como, por exemplo, um grupo profissional, um país, um bairro, uma classe social e assim por diante.

Dessa maneira, cada grupo produz imagens que serão determinantes na constituição da identidade pessoal, nos comportamentos e nas relações. Além disso, essas imagens estimulam uma valorização de si, pois são reforçadas pelo grupo em que se encontra o indivíduo, e esse grupo é sempre considerado o melhor, visto que existe essa tendência natural de união e de orgulho. O estereótipo assume, por conseguinte, uma função de proteger o grupo, propiciando a formação de imagens generalizadas e deformadas da realidade, resultando numa desvalorização dos outros grupos. Cada grupo adquire prestígio e se mantém unificado pela colaboração permanente da emissão e transmissão de imagens positivas de si, mas negativas ou generalizadas de outras categorias.

O slogan da campanha governamental do presidente Lula - *“sou brasileiro e não desisto nunca”* - ilustra bem essa necessidade de reconhecimento e de autoestima e o papel do estereótipo para reforçá-la e mantê-la. Nossa identidade social é baseada no espírito de tenacidade e força de vontade, segundo o qual o brasileiro, em geral, considera-se “mais batalhador”, “mais otimista”, “mais persistente”, “mais criativo/inovador”, “mais patriota”, entre outros atributos que o caracterizam como um indivíduo alegre, emotivo e musical, que atingirá seu objetivo sendo batalhador, persistente e otimista. Assim, naturalmente, outras nacionalidades passam a ser vistas como menos enérgicas e criativas.

Os estereótipos vistos como estruturas cognitivas se inserem no ramo da cognição social, que se apresenta como uma tentativa de explicar o funcionamento do processamento da informação. Portanto, o estereótipo é entendido como um processo natural de tratamento de informações e aquisição de impressões, um primeiro passo em direção a um conhecimento mais aprofundado da realidade. Nesses termos, é necessário distinguir, então, o estereótipo da estereotipagem, o primeiro considerado como produto, e o segundo visto como o processo cognitivo

em si, que promove o primeiro. Segundo os professores de psicologia Jacques-Philippe Leyens, Vincent Yzerbyt e Georges Schadron - *Stéréotypes et cognition sociale* (1996), pode-se fugir do produto, mas não do processo que poderá ser útil ou ruim, de acordo com as condições de uso.

Ainda nesse campo, como mostraram várias experiências, as imagens preestabelecidas geram outras informações relacionadas muito mais às nossas expectativas do que propriamente a algo que não se espera. Assim, a seleção de novas informações visa a atingir essas expectativas, e tais informações são mais facilmente assimiladas e memorizadas pela existência das concepções.

Lorsque nous avons en tête une image préétablie qui suscite une certaine attente, nous avons tendance à sélectionner les informations nouvelles qui viennent confirmer cette attente. Elles sont mieux perçues et mémorisées dans la mesure où elles s'assimilent plus aisément aux conceptions stéréotypées préexistantes. (AMOSSY, 2007, p. 49).

Os estudos sobre categorização social preconizam a incidência dessa aquisição generalizada na maioria das vezes sobre os elementos que esperamos encontrar. Por isso, o novo é visto frequentemente como uma ameaça à estabilidade aparentemente natural dos acontecimentos. Romper uma expectativa é mexer com uma estrutura solidificada e provocar um esforço que se deseja evitar. O organismo humano conta com um sistema que facilita a compreensão do mundo em linhas gerais e, desse modo, fazendo um reconhecimento imediato do “já visto”, favorece o convívio social. Só conseguimos perceber os elementos em meio às aglomerações em função da modalidade de pensamento chamada categórica: reconhecer um vendedor em uma loja, um padre, um médico, um garçom é, basicamente, fazer uso das crenças gerais e antigas, organizadas e armazenadas na memória. Sem essa capacidade de distribuir os elementos em categorias, correríamos o risco de achar que, num restaurante, por exemplo, o moço uniformizado de bandeja fosse o dançarino da noite. É possível até que seja, mas ninguém ousará abordá-lo e pedir uns passinhos, em vez de uma cerveja. O reconhecimento do garçom, nesse contexto, é instantâneo: bandeja, uniforme, sorriso, agilidade, equilíbrio e outras imagens. Essas imagens observadas podem ser explicadas pelo processo de categorização, que conduz o indivíduo a aplicar rótulos verbais aos objetos do

mundo e classificá-los em categorias; assim, uma série de elementos e atributos passa a representar uma determinada categoria.

O fato de classificar os objetos e dividi-los em categorias organiza os pensamentos e ativa um repertório de crenças, que será resgatado de acordo com as necessidades esperadas. Fatores relativos à motivação, ao contexto, às crenças podem incentivar a ocorrência das ideias estereotipadas; dependendo da situação, “on se contentera d’un recours superficiel à un modèle préétabli menant à une impression globale simple, ou on prêter une attention plus soutenue aux donnés, parfois hétérogènes ou inconsistantes.” (AMOSSY, 2007, p. 48).

O que parece evidente é que existe, sim, uma tendência natural e maior para pensarmos de maneira reduzida ou deformada da realidade e que os pensamentos estereotipados podem ocorrer sem nenhuma base ou experiência objetiva. Várias pesquisas e exemplos comprovam esse fato, como cita Amossy: o caso de uma comunidade da Guatemala que nunca teve contato com judeus e, assim mesmo, revela uma visão negativa desse povo. Outro caso mais surpreendente foi uma experiência realizada em uma sala de aula nos Estados Unidos: depois de mostrar rapidamente uma foto de uma bela casa para um grupo de estudantes brancos, alguém perguntava quem era a mulher negra que aparecia na foto. Muitos responderam que se tratava de uma mulher que limpava a casa; no entanto, não existia mulher nenhuma na foto.

A questão de existir ou não um fundo de verdade nas imagens estereotipadas acaba sendo relativizada por um conjunto de fatores complexos que acontecem na mente humana e nas interações. O que se observa é que a própria realidade não é capaz de dar conta de uma visão mais real: o peso das crenças e culturas acaba se sobrepondo até às experiências pessoais.

1.1.3 Estereótipos, Preconceito e Discriminação

Enquanto os estereótipos são representações mentais da realidade, cuja origem é social e que fixam, simplificam ou generalizam certas ideias, geralmente de forma negativa, a atitude orientada por essas imagens preestabelecidas pode ser considerada um preconceito, ou seja, um julgamento negativo manifestado pela

pessoa em relação a um grupo ou a um indivíduo pertencente ao grupo. Essa posição preconceituosa aparece de forma mais afetiva e pessoal; já a discriminação está ligada ao comportamento do indivíduo preconceituoso, isto é, à atitude diante de uma situação em que o preconceito é manifestado. O estereótipo, nesse sentido, poderá vir a construir uma visão preconceituosa e atitudes discriminatórias, justificando, assim, sua importância como objeto de análise e crítica em qualquer área do conhecimento.

Esses três elementos formam um tripé que se divide em componente cognitivo (estereótipo), componente afetivo (preconceito) e componente comportamental (discriminação). Tomemos como parâmetro uma das imagens que formamos da mulher na sociedade: a do “sexo frágil” (sensível, intuitiva, fraca, emocional etc.). A partir dessa representação, pode ocorrer uma atitude discriminatória no momento em que, por exemplo, ela sofre uma recusa injustificável quando busca, no mercado de trabalho, um cargo que exige mais raciocínio lógico ou força física, mesmo possuindo as respectivas habilidades e formação compatíveis ao cargo. Não enxergar na mulher outras características dissociáveis da fragilidade é limitar o pensamento, recorrendo apenas aos estereótipos, e manifestar uma atitude preconceituosa que pode resultar em discriminação. A mulher como categoria não se livra da expressão comum e do rótulo social que lhe é imposto: nasce-se um ser humano e torna-se mulher, como já dizia Simone de Beauvoir, ao abordar a diferença sexual socialmente construída.

Com isso, observamos uma ocorrência fincada no peso das relações sociais que transmitem as crenças e opiniões de um grupo, ou melhor, nossas visões de mundo derivam muito mais do pensamento coletivo que da própria realidade em si. Um vídeo intitulado *Je vois ce que je crois* (2007), realizado por Nicole Dubois, mostra a experiência inspirada na do pesquisador François Le Poulthier, em 1987, sobre os efeitos da categorização nas formas de pensamento. Esse documento apresenta três situações diversas para cada grupo de participantes da experiência: na primeira situação, eles têm de assistir a um vídeo, sem o áudio, em que duas mulheres conversam, mas não lhe dão nenhuma informação sobre estas; na segunda, eles informam que a mulher da esquerda é uma assistente social e a outra uma pessoa que busca ajuda; já na terceira situação, a mulher da direita é a assistente social, enquanto a outra desenvolve o papel daquela que procura ajuda. O fato é que, quando se define uma etiqueta, o resultado se apresenta diferente

para cada mulher, e os adjetivos que os participantes empregam para as duas mulheres variam de acordo com o rótulo fornecido.

Essa experiência é reveladora na medida em que percebemos como o pensamento é condicionado, em função de um carimbo social, e como ele pode ser facilmente manipulado para atender aos interesses específicos de um grupo. O perigo circulante nessa questão atesta uma tendência que envolve preconceito ou discriminação e que pode levar a atitudes extremas e a uma não aceitação de certos grupos. Atualmente, assistimos à luta dos homossexuais pelo respeito à diversidade sexual, mas frequentemente sofrem agressões físicas e psicológicas, por motivos que culminam em preconceito e discriminação. Esses atos só confirmam que a maximização de uma opinião negativa, reforçada permanentemente pela família e pela sociedade, pode prejudicar e maltratar indivíduos classificados em grupos. E, nesse sentido, os estereótipos e clichês retomam a conotação negativa que lhes vem sendo atribuída.

Os psicólogos sociais tentam investigar as causas dos preconceitos para que, talvez, seja possível intervir nelas e, então, propiciar uma diminuição dos atos considerados preconceituosos ou discriminatórios. Esses motivos são os mesmos que contribuem para a formação dos estereótipos, ou seja, implicam componentes sociais, afetivos e cognitivos; porém, tal como vimos, a discriminação pode levar a um tratamento injusto em relação a alguma pessoa, e por isso, para os psicólogos sociais, deveria ser combatida com recursos voltados a algumas questões como a redução da ignorância, atividade de contato e identidade transcultural⁶.

A hipótese do contato sustenta a ideia de que quanto maior for o contato entre os grupos, menor será a ocorrência de preconceitos. Entretanto, essa posição corre o risco de fracassar, já que se evidencia que a intensificação de contatos pode também despertar mais agressividade e levar à adoção de comportamentos discriminatórios. Em relação à redução da ignorância, presume-se que, se as pessoas tiverem mais conhecimento e informações objetivas sobre os grupos, elas tenderão a ser mais abertas e, conseqüentemente, a adotar atitudes menos conflituosas. Essa disposição para conhecer o outro é uma orientação em direção a

⁶ Cf. PEREIRA, 2002, p. 84. O autor apresenta três hipóteses, baseadas em concepções teóricas, para a redução dos preconceitos: hipótese do contato, hipótese da redução da ignorância e a hipótese transculturalista.

uma identidade transcultural que almeja o surgimento de um “homem universal”, capaz de romper o isolamento intergrupar e de se libertar das alienações⁷.

Outro conceito determinante para o entendimento dos conflitos sociais e da intolerância intergrupar é o etnocentrismo. Este tem sido objeto de preocupação dos estudiosos do comportamento social e se caracteriza pela falta de aceitação da diversidade cultural e pela intolerância em relação a pessoas dos outros grupos; trata-se de enxergar o outro com os próprios óculos culturais e não aceitar as diferenças naturais de cada grupo. Quando, por exemplo, consideramos o povo português “ignorante” e o povo brasileiro muito mais esperto que aquele, pensamos através de estereótipos e clichês, e tal consideração desencadeia uma atitude etnocêntrica cujo fim é o preconceito e a discriminação. Em oposição ao etnocentrismo, encontra-se a perspectiva do multiculturalismo, que pretende favorecer as relações intergrupais e estabelecer a confiança e tolerância entre os diversos grupos. Sabe-se que o Canadá é um país caracterizado por uma sociedade multicultural, que acolhe diversas nacionalidades e, assim, deve procurar superar uma série de problemas de convívio e de diferenças culturais. Tenta-se, por meio do multiculturalismo, manter os diversos grupos estabelecidos no país em sintonia com a sociedade canadense, mas sem que estes recorram ao abandono de suas origens étnicas.

Outro termo comumente empregado e relacionado ao etnocentrismo é o racismo⁸. Trata-se de uma ideologia essencialista, pois postula a divisão da humanidade em raças superiores e inferiores, segregando o grupo pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. Visto deste ponto de vista, o racismo atribui as características intelectuais e morais de um dado grupo à suas características físicas ou biológicas.

Todas essas questões são importantes para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, já que atuam nas relações e nos contatos com a língua e cultura estudada. Além disso, o professor tem um papel fundamental porque desempenha a função de mediador e de divulgador da outra cultura, podendo conduzir, influenciar e

⁷Cf. *ibid.* p. 87. O autor cita o trabalho desenvolvido por Adam Schaff que, em *A sociedade informática* (1995), postula a hipótese do surgimento de um homem universal, em consequência das transformações observadas no mundo moderno.

⁸ Cf. MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In *ação educativa*. Disponível em www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem Acesso em 5 fev 2012.

até direcionar a maneira de pensar dos alunos. Não é sem razão que o conceito de interculturalidade, indo além do multiculturalismo, desperta enorme interesse no ensino de línguas, uma vez que, em sua aplicação, visa construir valores de cidadania, tolerância e respeito à diversidade. A interculturalidade alude a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas, os grupos sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam uma mútua compreensão e valorização. O prefixo “inter” expressaria uma interação positiva que, concretamente, se expressa na busca da supressão das barreiras entre os povos, comunidades étnicas e grupos humanos. Como assinala Abdallah-Pretceille:

La démarche interculturelle, confondue souvent avec une approche culturelle voire multiculturelle, met au contraire l'accent sur les processus et les interactions qui unissent et définissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres. Il ne s'agit pas de s'arrêter sur les caractéristiques auto-attribuées ou hétéro-attribuées des autres, mais d'opérer, dans le même temps, un retour sur soi. En effet, toute focalisation excessive sur les spécificités d'autrui conduit à l'exotisme ainsi qu'aux impasses du culturalisme, par survalorisation des différences culturelles et par accentuation, consciente ou non, des stéréotypes voire des préjugés. L'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle. Le travail d'analyse et de connaissance porte autant sur autrui que sur soi-même. (2006, p. 79.)

Essa reflexão, desenvolvida na área das ciências da linguagem e educação, não se separa das que se desenvolvem no campo das ciências sociais, por dizer respeito aos problemas ligados aos indivíduos ou grupos sociais e a suas maneiras de representar, olhar, comunicar e agir em sociedade. A dimensão social está imbricada com a linguagem, e elas se entrecruzam, na tentativa de melhor explicar os fenômenos humanos fundidos na língua e na cultura.

1.2 Nas Ciências da Linguagem

1.2.1 A Evolução Semântica dos Termos

Se, nas ciências sociais, o estereótipo se apresenta como uma representação coletiva cristalizada nos grupos, ou seja, como imagens grupais circulando em determinada comunidade e transmitidas de geração em geração, em linguística essa noção se destaca por designar a descrição típica de uma palavra, isto é, uma definição previsível que abrange um conceito geral. Quando pensamos na palavra “elefante”, por exemplo, resgatamos nosso conhecimento enciclopédico e atribuímos a esse animal uma série de traços que lhe são característicos, como grande, pesado, lento, orelhudo etc. Divulgamos, também, sua relação com fatores socioculturais, segundo perspectivas da análise do discurso, como África, circo e amendoim. Assim, na análise do discurso, o estereótipo - representação coletiva simplificada - é concebido como uma construção de leitura realizada por meio das interações sociais, visto que ele emerge somente no momento em que se recuperam, no discurso, elementos espalhados e frequentemente lacunares que deverão ser reconstruídos em função de um modelo cultural preexistente. Nesse sentido, o estereótipo não existe em si e depende de modelos culturais e fatores individuais, que podem variar de acordo com a época e o meio. Na análise do discurso, ele pode transfigurar-se em um esquema abstrato: “omniprésent et fuyant, il ressemble aux fantômes qui ne se manifestent qu’à ceux qui s’obstinent à les reconnaître dans un nuage, un lambeau de brume, un coin de rêve” (AMOSSY, 1991, p. 24), diferentemente da abordagem experimental realizada em psicologia social, que se servia de questionários e enquetes.

O estereótipo ocupa, junto com o lugar-comum, o clichê, “les idées reçues” e outros termos afins, a função de manter e divulgar as crenças, opiniões e ideias coletivas. Mas qual é a diferença entre esses termos e a origem de cada um?

A diferença entre clichê e estereótipo consiste no fato de que o último está mais ancorado no discurso, enquanto o primeiro se estabelece pela repetição literal de frases do tipo “lugar de mulher é na cozinha”. O estereótipo, no discurso, deve ser reconstruído pelo leitor, por meio dos modelos culturais existentes; assim, no

caso da mulher, está-se na dependência do conjunto das imagens que em geral se tem dela: fragilidade, maternidade, tanque, cozinha etc. O clichê, por sua vez, diferencia-se do estereótipo por estar mais ligado a um estilo banalizado, a figuras que se repetem ou a frases feitas, repetidas nos discursos, a pensamentos marcados pela banalidade e falta de originalidade. Trata-se, também, de uma figura de estilo, que pode ser uma metáfora - “coração partido” - , uma antítese - “meu doce veneno” -, uma hipérbole - “já falei milhões de vezes” e, nesse sentido, pode ser confundido com expressões fixas, locuções ou provérbios. Porém, essas estruturas são mais rígidas e dependentes entre si e perdem o sentido quando um dos vocábulos é alterado. A expressão idiomática “água que passarinho não bebe”, por exemplo, só pode ser entendida mantendo-se sua estrutura determinada: a supressão ou alteração de um dos elementos compromete o significado.

Emprestado do setor tipográfico do século XIX, o termo clichê, assim como o estereótipo, designava primeiramente a placa em relevo utilizada para reproduzir cópias, segundo Anne Herschberg Pierrot. Mais tarde, em 1860, passou a ser empregado no campo da fotografia, representando o negativo que permitia cópia infinita da imagem, e, no final desse mesmo século, junto a outros termos semelhantes tornou-se objeto do discurso crítico. Várias antologias, dicionários e definições começam a ser produzidos e divulgados, como, por exemplo, *Le Dictionnaire des Idées Reçues*, de Gustave Flaubert (Herschberg Pierrot, 1997). Rémy de Gourmont define clichê recorrendo ao seu valor de origem:

Par allusion à une opération de fonderie élémentaire usitée dans les imprimeries, on a donné à ces phrases, à ces blocs infrangibles et utilisables à l'infini le nom de clichés. Certains pensent avec des phrases toutes faites et en usent exactement comme un écrivain original use des mots tout faits du dictionnaire. (1899, p. 284 apud Amossy, 2007, p.12).

Gourmont afirma que o clichê vem da literatura considerada de “má qualidade”, dos folhetins, dos imitadores que copiam os estilos e processos dos grandes escritores. Aparece no discurso da imprensa, do parlamento, da igreja e em todo contexto em que a opinião pública se faz presente. Entretanto, uma reflexão se faz necessária, já que combater o clichê ou repudiá-lo seria mais uma maneira de expressar um clichê diretamente às avessas: tentar escapar do senso comum é

indicação para calar-se, visto que cada palavra carrega um significado formulado. Jean Molino, em seu texto “La culture du cliché: Archéologie critique d’une notion problématique”⁹, considera ambígua a questão do clichê, pois tudo já está determinado, e, mesmo que se crie algo novo, depois de um tempo isso se transformará em “déjà-vu”, tornando-se banal e vulgar. Tudo muda porque se deseja ser diferente, e, para que aconteça a mudança, é necessário que o igual se repita incessantemente, o que significa que o círculo vicioso da repetição é a própria fonte para se fazer o diferente; assim, um clichê estimula e projeta outra ideia. A petrificação recorrente do clichê não é tão estática como se imagina, pois provoca reações diversas e pode estimular um pensamento criativo. Uma nova fórmula, montada a partir da ideia pré-fabricada, pode ser caracterizada pelo humor, pela ironia ou pelo absurdo. Uma destruição ou reconstrução do clichê pode provocar uma desordem no pensamento que libera novas sensações. É curioso observar a publicidade dos tecidos “Ferreira Guimarães”, com o slogan, “Toda nudez será bem vestida”¹⁰, ou passar na frente de um restaurante a beira-mar cujo nome é “Uns e Ostras”, ou mesmo, num estudo mais profundo, ler as memórias de Simone de Beauvoir e descobrir o próprio estereótipo da mulher (submissa e apaixonada), completamente invertido e dissociado de sua imagem de mulher reivindicadora, feminista e independente¹¹.

O clichê, visto em sua ambivalência, transforma-se numa placa derretida e maleável em função das necessidades e mudanças linguístico-culturais. Flaubert só teria escrito *Le Dictionnaire des Idées Reçues* graças à existência da repetição e da banalização das concepções que suscitariam outras formas de pensamento. Ele realiza uma crítica com aparência de aceitação, uma vez que o formato de dicionário repete, em ordem, o já repetido; porém, na realidade, seu objetivo é outro: com *Le Dictionnaire*, o escritor denuncia, com humor, o gosto burguês pela iteração das crenças e opiniões coletivas e a imensa dificuldade de escapar do comum.

⁹ Molino, J. « La culture du cliché : Archéologie critique d’une notion problématique » in Gilles Mathis, *Le Cliché*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1998 p. 35-56.

¹⁰ Essa campanha ganhou o XI Prêmio Colunista Rio de Janeiro 1992, na categoria de Moda, Vestuário e Acessórios Pessoais (prata). Diretor de Criação: Lula Vieira.

¹¹ Aqui está um trecho das cartas, retirado do livro *Lettre à Nelson Algren*, organizado por Sylvie Le Bon: *J’accepte de souffrir par vous, j’accepte que vous me manquiez si fort puisque je vous manque aussi, c’est comme si j’étais vous et vous moi. Croyez en moi comme je crois en vous, quoi qu’il advienne, et nous ne sentirons jamais séparés. Entre nous il n’y aura que de l’amour. Je vous attends, je vous désire. Prenez-moi dans vos bras, embrassez-moi et faites de moi votre femme.* (BEAUVOIR, 1997, p.74).

Fala-se, assim, de “idées reçues”, expressão muitas vezes confundida com lugar-comum, desde o século XVIII, e um dos primeiros a empregá-la foi Voltaire em *Lettres philosophiques* (1715). Segundo Herchsberg, esse sintagma era empregado tanto para denunciar a tradição como para afirmá-la. As “idées reçues” no XVIII

traversent la question de l'opinion dans la polysémie: de la manière individuelle de penser, expression du jugement à la pensée majoritaire, au discours du nombre, l'opinion quantifiable dans les sondages, de l'opinion éclairée à l'opinion statistique: les deux versions ne sont plus opposables au XIX siècle. (1997, p. 32).

Assim, seu valor inicial também significava compartilhar uma opinião consagrada, emitida pela grande maioria num contexto respaldado pela tradição; tentar negá-la seria um desrespeito aos bons costumes e às crenças. Tendo como função impor uma verdade fundamentada pelos poderes públicos, as “idées reçues”

ne mettent pas en jeu la notion de banalité, mais une relation à l'autorité politique et sociale qui les conforte. Les idées reçues ne sont pas seulement des idées reçues qu'on réemploie. On les suit, on s'y conforme, ou, au contraire, on les contredit. (AMOSSY, 2007, p.22).

No final do século XVIII, grupos mais esclarecidos se opõem às crenças estabelecidas e opiniões consagradas, mas ainda não se manifestam, por razões sociais. É somente em 1820, com os escritores, que as “idées reçues” adquirem um cunho pejorativo e passam a ser combatidas, significando um protesto contra o conformismo e a massificação.

Flaubert é o grande responsável por legitimar o termo “idées reçues”, inclusive no singular - uma “idée reçue” – e, a partir de 1850, fornece indícios do projeto do Dicionário por meio de suas correspondências, como, por exemplo, sua carta a Louise Colet em 1852:

T'aperçois-tu que je deviens moraliste! Est-ce un signe de vieillesse ? Mais je tourne certainement à la haute comédie. J'ai quelquefois des prurits atroces d'engueuler les humains et je le ferais à quelque jour, dans dix ans d'ici, dans quelque roman à cadre large ; en attendant, une vieille idée m'est revenue, à savoir celle de mon *Dictionnaire des Idées Reçues* (sais-tu ce que c'est ?). La préface surtout m'excite fort, et de la manière dont je la conçois (ce serait tout un livre),

aucune loi ne pourrait me mordre quoique j'y attaquerai tout. Ce serait la glorification historique de tout ce qu'on approuve. J'y démontrerais que les majorités ont toujours raison, les minorités toujours tort. J'immolerais les grands hommes à tous les imbéciles, les martyrs à tous les bourreaux, et cela dans un style poussé à outrance, à fusée. [...] Cette apologie de la canaillerie humaine sur toute ses faces, ironique et hurlante d'un bout à l'autre, pleine de citations, de preuves (qui prouveraient le contraire) et de textes effrayants (ce serait facile), est dans le but, dirais-je, d'en finir une fois pour toute avec les excentricités quelles qu'elles soient. (Flaubert ; Herschberg, 1997, p.7).

Como se nota, a intenção do dicionário é de satirizar e ironizar as ideias admitidas e aceitas pela tradição, denunciar o conformismo social e a voz imperiosa do grupo. De acordo com as ideias de Herschberg, ao chamar sua obra de Dicionário, Flaubert foi capaz de fornecer ao texto toda autoridade e verdade de que necessitava, impondo o princípio da norma e dos valores universais da época. No entanto, esse título representa a máscara social que vai revelar o conjunto de bobagens pensado e dito pela maioria das pessoas em sociedade: o autor se empenhou em reunir crenças populares e expressões tradicionais instaurando um dispositivo irônico ligado às opiniões públicas e um deboche do que era considerado clássico, erudito e natural do grande homem ou burguês daquela época¹². Tudo o que na sociedade se diz de um jeito e não de outro é catalogado e exposto para que o público “enlouqueça”. Segundo o autor, em uma carta à Mme Brainne em 1878, seu objetivo secreto na realidade seria “ahurir tellement le lecteur qu’il en devienne fou.” Segundo Herschberg, o projeto do dicionário parece acompanhar a gênese de *Madame Bovary*: os tipos romanceados por Flaubert são os estereótipos da sociedade burguesa da época. Na literatura, esses estereótipos aparecem (às vezes evidentes, outras vezes dissimulados), mas sempre como um recurso de denúncia e crítica. Uma compressão às avessas que explode na arte do texto, a pequena porta que abre para outro mundo.

O Dicionário de Flaubert ainda hoje participa do imaginário coletivo, alguns conteúdos são tão atuais que até parecem do nosso tempo. Por exemplo: “CONVERSATION - la politique et la religion doivent en être exclues; LION - est généreux, joue toujours avec une boule”. Outros se perdem um pouco em função

¹² Gustave Flaubert também escreveu *Bouvard et Pécuchet*, obra inacabada em que o autor faz crítica mordaz do diletantismo cultural da burguesia, satirizando o enciclopedismo.

das mudanças socioculturais ou por falta de uma referência histórica do fato: “GLACE - il est dangereux d’en prendre; STUART (Marie) - s’apitoyer sur son sort”.

Esse fato demonstra como as “*idées reçues*” podem resistir ao tempo e se fixar, percorrendo as várias gerações como uma entidade ambulante, um monumento do pensamento e da fala. Por outro lado, essas ideias pretendem não corresponder à banalidade, ao lugar comum, nem se opõem às ideias mais novas: estão ligadas às instituições, ao poder e às normas sociais e, assim, adquirem uma oficialização de uso. Propagar, hoje, que o Brasil é um país emergente ou que é imprescindível possuir um telefone celular é reconhecer o valor dessas informações, mesmo imperando uma banalização. Já é lugar-comum afirmar que as pessoas têm que fazer parte de redes sociais como Facebook, assim como afirmar que, no Google, pode-se encontrar resposta a qualquer busca.

Assim, o lugar-comum, muitas vezes aproximado das “*idées reçues*”, em sua acepção moderna adquire estatuto de ideia muito comum, que se torna banal e vulgar com a força de sua utilização. No entanto, a origem da palavra não tem sentido pejorativo e deriva da Antiguidade Grega, que considerava lugares-comuns ou *topoi koinoi* formas gerais de afirmações ou argumentos tipos, usados no discurso para reforçar a adesão do auditório ao tema exposto. Dessa maneira, o lugar-comum permite expor uma quantidade de propostas concretas que servirá de força argumentativa, tal como: “s’il a même battu son père, Il aura certainement aussi battu son voisin” (ARISTÓTELES, 1991, p. 23 apud AMOSSY, 2007, p. 102) estabelecendo uma relação entre as declarações com o objetivo de convencer.

Valorizado em função de uma eficácia argumentativa e de uma concretude de pensamentos, o lugar-comum se funda sobre uma opinião comum.

Si mes auditeurs admettent que ce qui existe déjà vaut mieux que ce qui est seulement possible et encore incertain, je pourrais les persuader de préférer l’ordre en vigueur dans leur communauté à des réformes dont les résultats sont difficilement prévisible, voire dangereux. (AMOSSY, 1991, p.31).

A partir dos românticos, esse conceito de comum como geral e de opinião mais sensata vai sendo substituído pelo de comum/vulgar, e, no século XIX, se instaura uma recusa aos modelos comuns de ideias e pensamentos. Na literatura, o lugar-comum ocupa um ponto de destaque, com temas e cenas que se repetem ou

com personagens que revelam pensamentos limitados e fechados. Chega-se, então, à noção de “poncif”, referência diretamente literária concernente aos temas ou modos de expressão que perderam sua originalidade por se caracterizar pela imitação. A origem da palavra procede das artes gráficas e designa o processo de reprodução de um desenho com a ajuda de um ponçador.

Todas essas noções assemelham-se, confundem-se, e, no uso corrente, são empregadas indiferentemente. Até mesmo os dicionários fornecem como sinônimos ao menos um dos termos citados, por isso, quando se trata de classificar ou analisar uma mensagem, deve-se levar em conta esses conhecimentos, o contexto em que acontece a enunciação e sua recepção, ou seja, a interação. Apesar da semelhança e das origens parecidas, há uma distinção entre essas noções, em certos níveis: o estereótipo se diferencia do clichê por ocorrer num plano mais discursivo, em que o destinatário deverá reconstruir os modelos para alcançar o reconhecimento das imagens. O clichê, vizinho das expressões fixas, locuções ou provérbios, é objeto da estilística e da poética e concretiza-se mais no nível frasal; representa uma materialidade propriamente dita, como expressões do tipo “a gente sai de casa, mas não sabe se volta”, e suscita reações como “déjà-vu”, banal, batido e vulgar. Já a ideia limitada que se tem sobre determinado assunto poderá ser uma “idée-reçue” ou lugar-comum como, por exemplo, a consideração de que o Rio de Janeiro é a cidade mais perigosa do mundo.

O estereótipo manifesta-se como uma construção de leitura, e sua definição e reconhecimento tornam-se menos precisos que dos outros termos citados porque também se deslocam conforme a área do conhecimento. Vimos que, nas ciências sociais, ele se constitui para designar e classificar um grupo (nação, gênero, classe, etc.). Nas ciências da linguagem, em linguística, representa uma construção de sentido e, na literatura, possui um caráter estético e social revelado em figuras e esquemas congelados.

1.2.2 Estereótipos e outras teorias: língua, argumentação e discurso

Um breve estudo sobre estereótipos que perpassasse análise do discurso, língua e teoria da argumentação contribuirá para um entendimento mais apurado da

questão desta pesquisa e poderá fornecer alguma base à análise de textos que envolvam esse tema ou que ofereçam suporte para orientar atividades didáticas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Embora este trabalho não vise especificamente o estudo do estereótipo na língua, consideramos importante tecer algumas observações sobre ele no nível da língua e do discurso, pois, como já foi dito, o entendimento de como se opera o estereótipo está estreitamente ligado à leitura e à compreensão de textos e à construção do sentido pelo aprendiz.

1.2.2.1 Os Estereótipos na Língua

O semiólogo Barthes, em sua aula inaugural no Colégio de França, já dissera que a língua não é reacionária nem progressista; ela é fascista porque nos obriga a dizer algo, e dentro de cada signo dorme um monstro: “um estereótipo”. Cada palavra está condenada a um significado comum compartilhado e, assim, mantém um esquema estável de sentido.

A semântica do estereótipo, segundo Hilary Putnam¹³, determina o significado da palavra restringindo-lhe determinadas características específicas da espécie, ou uma forma comum de conhecimento. Entretanto, essa explicação pode não corresponder a uma realidade concreta, admitindo-se que nem todo “tigre”, por exemplo, se caracteriza pelos membros listrados e nem todo limão é verde. Trata-se, então, de uma representação simplificada que ajuda a comunicação estabelecendo um panorama geral. É necessário reter uma informação mínima sobre os seres do mundo fundamentada pela norma social e cultural em que se vive. Segundo Putnam, citado por Amossy:

Dans notre culture, on exige que les locuteurs sachent à quoi ressemblent les tigres (s'ils acquièrent le mot « tigre », ce qui est virtuellement obligatoire) ; on ne leur demande pas de connaître de menus détails (comme la forme des feuilles) de ce à quoi doit ressembler un orme. Leur langue requiert des anglophones qu'ils soient capables de distinguer les tigres des léopards ; elle ne requiert pas qu'ils puissent distinguer les ormes des hêtres. (1885, p. 37-38 apud AMOSSY, 2007, p. 90).

¹³ Filósofo americano que trabalha com significação e cultura.

Nesse sentido, o estereótipo não carrega uma nuance pejorativa, mesmo que revele algo insuficiente ou incorreto. De acordo com um exemplo de Amossy, o fato de se desconhecer a verdadeira cor do “ouro”, no seu estado de metal bruto, não prejudica o ato comunicativo em si: as informações mais detalhadas são, geralmente, adquiridas por especialistas da área, não sendo necessário aos demais conhecer as minúcias e sim dispor de um conhecimento dito “enciclopédico”.

Além dessa descrição da unidade lexical, o estereótipo pode se estender a uma concepção mais fraseológica ou discursiva. Um dos elementos faz crer que outro elemento será tratado como uma espécie de indicador de sentido, na qual a compreensão estará ligada as propriedades típicas do léxico. Observa-se que, no encadeamento do enunciado, “chegamos a uma cidadezinha e passamos pela praça”, a palavra “cidadezinha” desperta, por associação, o termo “praça”, ou seja, fornece outros elementos associados a esse vocábulo. Estruturas textuais, como as propriedades típicas ou prototípicas do léxico, permitem alcançar um reconhecimento e construir sentido para que haja uma compreensão.

O termo protótipo é outro que se relaciona ao estereótipo por evocar os dados mais marcantes das categorias. A semântica do protótipo, oriunda da psicologia cognitiva, é também uma teoria relacionada com a palavra, é a imagem mental ou conceito que se produz quando se pensa numa categoria. O protótipo é, então, o melhor exemplar ou os melhores exemplares pertencentes a um grupo. Ao pensar em “ave”, recuperamos, por exemplo, o elemento “gaivota” em vez de “galinha”, o que demonstra o efeito de uma categorização gradativa que seleciona o tipo mais característico da linha. O vocábulo “ave” transfere, primeiramente, uma ideia de que, para ser “ave”, precisa voar alto disponibilizando, de imediato, uma imagem mais aproximada dessa situação, da qual o outro termo não dispõe.

Partindo de um princípio psicológico de economia e respondendo à questão da categorização, o protótipo toca o sistema cognitivo individual e apresenta o elemento mais típico da categoria, um superlativo da espécie, enquanto o estereótipo repousa mais sobre o conhecimento linguístico em dada comunidade e toca a organização social desse conhecimento e suas convenções sociais.

A semântica do protótipo se entrecruza com a do estereótipo na medida em que os dados mais relevantes se manifestam tanto como objeto da categoria, no primeiro, quanto como exposição dos traços desse objeto, no segundo. Assim,

poderíamos ter como protótipo de ave - “gaivota”- um exemplar típico do grupo, que se caracteriza por um conjunto coletivo e compartilhado de saberes em uma comunidade – seu estereótipo.

Podemos falar ainda em estereótipos sociais que se manifestam, não apenas no plano semântico ou sintático, como desejava Putnam (nível descritivo), mas por meio de um componente sócio-ideológico (nível prescritivo): o vocábulo “bandeira” engloba também um valor sociocultural que não deve ser descartado, relacionado à pátria (morrer pela bandeira).

1.2.2.2 Os Estereótipos na Argumentação

Como veremos mais adiante, na análise do *corpus*, os estereótipos podem simbolizar fortes argumentos a favor de um objetivo específico. É o caso, muitas vezes, do discurso publicitário, que tem por objetivo convencer um público ao utilizar os elementos já enraizados na memória coletiva.

Assim, no que tange à teoria da argumentação, o estereótipo se apresenta como uma construção discursiva que se apoia nas representações coletivas e crenças, entremeando-se, assim, com as concepções no campo das ciências sociais. Segundo Amossy, o estereótipo na perspectiva argumentativa

permite designar os modos de raciocínio próprios a um grupo e os conteúdos globais do setor da doxa na qual ele se situa. O locutor só pode representar seus locutores se os relacionar a uma categoria social, étnica, política ou outra. (2008, p.126).

Nessa teoria, é desenvolvida a questão do “ethos prévio”, a imagem prévia do locutor, e do “ethos discursivo”, a imagem que ele constrói em seu discurso, conduzindo-o a adaptar o mesmo em função dessa imagem, ou seja, “o orador adapta sua apresentação de si aos esquemas coletivos que ele crê interiorizados e valorizados por seu público-alvo.” (AMOSSY, 2008 p.126). Nesse contexto, o estereótipo torna-se um elemento importante na construção do discurso, pois, a partir das imagens preexistentes, pode-se modificar o discurso em função de um objetivo. Amossy revela como é elaborada a argumentação no discurso:

No momento em que toma a palavra, o orador faz uma ideia de seu auditório e da maneira pela qual será percebido; avalia o impacto sobre seu discurso atual e trabalha para confirmar sua imagem, para reelaborá-la ou transformá-la e produzir uma impressão conforme as exigências de seu projeto argumentativo (2008, p.125).

O lugar-comum reaparece como forma de argumentação e se divide em comum e específico, segundo a aplicação levantada por Aristóteles. Os lugares específicos acomodam as crenças e valores e servem de premissa para sustentar um raciocínio e, por isso, numa perspectiva contemporânea, equivalem às “*idées reçues*”. Pode-se distinguir, então, o lógico-discursivo (se existir o bem, existirá também o mal) do ligado à doxa (é belo ter amor pela pátria e servir a ela). As mensagens expostas tanto numa direção quanto na outra podem induzir mais facilmente o público; elas são recursos estratégicos para o bom desenvolvimento e funcionamento do discurso, com a finalidade de uma adesão.

Amossy, em seu artigo « *La Force des Évidences Partagées* »¹⁴, afirma que a eficácia do discurso argumentativo não depende somente da boa utilização dos articuladores lógicos; ele necessita também de uma base que mobilize as crenças, opiniões compartilhadas e imagens culturais que circulam na sociedade. Dessa forma, o discurso argumentativo atravessa a área das ciências sociais porque recolhe, num universo de representações e imagens, os artefatos humanos construídos, mais propícios para determinado objetivo. Nessas condições, o discurso argumentativo fornece uma representação que, adaptada ao público, permite a este a recomposição de uma figura preexistente. A operação acontece de modo explícito ou implícito, mas vai depender também do conhecimento de mundo de cada pessoa. O modo explícito facilita o reconhecimento imediato do estereótipo: “os brasileiros e latinos são alegres, calorosos e dançam bem”. O modo implícito convida o destinatário a reconstruir as imagens espalhadas no discurso e, segundo Amossy, apresenta alguns traços como a omissão, a dispersão, o dizer sem dizer, a forma indireta e o remanejamento. Cada uma dessas características participa de estratégias argumentativas e exige uma atividade de compreensão mais complexa porque dificulta o reconhecimento do pré-construído. Nem sempre os estereótipos que são mais evidentes serão os mais eficazes; para que seu projeto tenha sucesso,

¹⁴ Artigo publicado na revista ÉLA. *Stéréotype et Alentours*, julho-setembro, 1997.

o orador deverá saber adaptar seu discurso, levando em conta a origem e o nível cultural do auditório.

Beneficiar-se da força das crenças e opiniões comumente compartilhadas é uma das funções da teoria da argumentação, que enxerga no consenso e nos estereótipos modelos de persuasão promotores de sucesso nas tarefas, tendo em vista que ninguém pretende não convencer quando se trata de passar uma mensagem. A arte eficaz da palavra é retomada por essa abordagem ramificada da análise do discurso e envolve o ato comunicativo, com a finalidade de agir sobre os participantes da situação comunicativa ou de influenciá-los. Por outro lado, os estereótipos podem também atrapalhar um projeto em razão de uma atitude contrária, manifestada pelo público: este último consegue reconhecer as imagens preconcebidas, mas recusa uma adesão.

Como vimos, na teoria da argumentação, os estereótipos exercem uma função importante, visto que podem facilitar ou prejudicar a aceitação de uma mensagem, num determinado contexto. A questão do “ethos” torna-se fundamental porque coloca a construção da imagem de si ligada à representação coletiva cristalizada e aos estereótipos, tendo como finalidade uma adesão do público. Para a análise do *corpus* proposto neste trabalho, essa teoria é de extrema importância, visto que reconhece nos estereótipos um valor persuasivo, em função de um projeto comunicativo no contexto das mídias. A exaltação das opiniões generalizadas também tem o poder de convencer a massa e de reforçar um pensamento, como será o caso da publicidade *Havaianas*, a ser analisada na segunda parte desta pesquisa.

1.2.2.3 Os Estereótipos na Análise do Discurso

Já na análise do discurso, não existe necessariamente essa preocupação em convencer, mas nem por isso serão descartados os componentes que contribuem para conquistar o público. Toda leitura implica um conhecimento de mundo compartilhado e uma informação nova que devem ser interpretados; eles exigem um exercício de análise que deveria ser sempre praticado em sala de aula, e, por sua vez, os estereótipos participam constantemente da prática de leitura e da construção do sentido.

Dominique Maingueneau, em seu artigo “Ethos, cenografia, incorporação”¹⁵, propõe uma reformulação do “ethos”, no quadro da análise do discurso, que, afastando-se um pouco da imagem eloquente do enunciador, permite encontrar em qualquer discurso uma fonte enunciativa que diz algo, ou seja, que revela uma vocalidade, um caráter e uma corporalidade. Esses elementos se apoiam também em representações e estereótipos manifestando-se numa enunciação voltada para um co-enunciador, que se identifica com esse universo porque participa dele.

Na perspectiva da análise do discurso, o “ethos” não é apenas um meio de persuasão que se apoia em representações coletivas; ele é parte integrante do discurso inscrito em determinada configuração cultural. O discurso impõe uma “cena” para poder se tornar enunciado e, assim, podemos falar em “cena de enunciação” que, segundo Maingueneau, divide-se em “cena englobante” (tipo de discurso), “cena genérica” (gênero do discurso) e “cenografia” (texto).

Alguns gêneros não apresentam cenografia, pois se limitam a uma cena englobante ou genérica; é o caso da lista telefônica, por exemplo. Outros gêneros (publicidade, discurso político) suscitam cenografias porque têm a intenção de persuadir o co-enunciador, captando seu imaginário para produzir a cena. Dessa maneira, o co-enunciador não é apenas aquele que recebe o conteúdo, mas o que participa e está implicado na cenografia deste. Essas cenografias apoiam-se em “cenas validadas”, pois já estão instaladas na memória coletiva. São cenas estereotipadas, com as quais os leitores se identificam, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam.

Embora ocorra uma visão estratificada do estereótipo, dando a impressão de ser ele um objeto finalizado, compacto e pronto para ser usado, a reflexão contemporânea, especificamente a análise do discurso, reconhece nele uma condição lacunar e incompleta, que vai sendo preenchida com o repertório de cada enunciador. Chega-se, então, ao entendimento de que o estereótipo é uma construção de leitura e necessita de interpretação para se constituir como modelo coletivo cristalizado. Ele está lá, onipresente, mas não existe em si, pois depende das relações e interações que se integram na situação comunicativa. Cada indivíduo poderá reconhecê-lo à sua maneira e de acordo com seus modelos culturais, os quais também serão variáveis e estarão sujeitos às mudanças. Essa relatividade

¹⁵ Cf. capítulo 3 em *Imagens de si no discurso*, 2008.

atribuída ao estereótipo confirma o grau de abertura possível do modelo congelado e remete ao movimento dialógico pelo qual o texto está sempre sendo preenchido, atravessado por outros textos e pelo conhecimento de mundo do leitor. A teoria bakhtiniana do dialogismo¹⁶ responde a esse conflito quando reconhece no discurso um mecanismo dinâmico, que leva em consideração as relações, as múltiplas situações e os diversos contextos. É somente numa instância determinada que as estruturas congeladas podem ser reconhecidas; elas não conseguem existir de forma abstrata, sem vínculos relacionais e contextuais. Tais considerações lançam uma nova luz sobre o objeto imobilizado, denominado estereótipo: sua relatividade, regulada pela mobilidade dos modelos culturais e dependente de fatores psicossociais.

Nesse sentido, a noção de estereótipo desenvolvida nessas várias disciplinas facilita uma compreensão menos limitada da questão e favorece uma análise mais atenta dos documentos selecionados nesta pesquisa, pois envolve a língua e o discurso. Uma observação mais apurada das informações que nos são transmitidas, sobretudo pela mídia, poderá descortinar uma ideologia que se apresenta de forma disfarçada, mas intencionalmente formulada para atender os interesses de um grupo. Torna-se necessária, então, uma leitura menos ingênua de textos, principalmente daqueles de cunho publicitário ou político, que intentam uma manipulação da massa e adesão ao enfoque transmitido.

Este tópico da pesquisa teve por objetivo apresentar algumas intersecções da questão dos estereótipos e mostrar a complexidade de seus estudos. Trata-se de uma etapa importante para uma compreensão mais abrangente da situação de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que evoca questões de posicionamento, imagens, apreensão e interpretação das informações.

¹⁶ Cf. Lopes, E. Discurso Literário e Dialogismo em Bakhtin. In: Barros, D.L.P., Fiorin, J.L. (Org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994.

1.3 Os Estereótipos e a Didática

“Nove em dez vezes, o novo é apenas o estereótipo da novidade”.

(BARTHES)

Na atual situação socioeconômica e tecnológica, em que as informações surgem em ritmo acelerado, sem que tenhamos tempo de refletir sobre elas, o estereótipo ocupa um lugar importante em qualquer discurso, seja na mídia, na televisão, como na prática de leitura, na didática e nas trocas interculturais. Esse fato se justifica por fatores psicossociais, já explicitados anteriormente, e que também podem servir aos interesses de determinado grupo, pois cumprem uma função social de proteção, coesão ou manipulação.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o estereótipo também desenvolve um papel social, já que, nesse campo, as diferentes nacionalidades se relacionam e atuam na construção das suas identidades. No contexto escolar, especificamente no ensino-aprendizado de uma língua estrangeira, há uma constatação instantânea da existência de um outro que nos transmite uma imagem. Essa imagem preexistente poderá, dependendo de uma série de fatores como contexto, didática, identidade subjetiva etc., modificar-se ou não. O que parece relevante nessa questão é refletir como essa pré-construção e construção podem influenciar o aprendizado de uma língua. Quais são os aspectos positivos e negativos do estereótipo num curso de língua estrangeira e qual seria a melhor forma de abordá-los na sala de aula?

O componente cultural tratado nas aulas de língua estrangeira poderá estimular uma apreensão crítica do estereótipo e possibilitará estabelecer uma relação e comparação entre o “eu” e o “outro”. Patrick Charaudeau, em seu artigo “Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l’activité langagière” (2009), afirma que a relação com o outro acontece obedecendo ao *princípio da alteridade*, o que possibilita um reconhecimento desse outro, tanto na diferença como na semelhança, e, assim, a construção da própria identidade, realizada por meio da relação com o outro, não existindo, então, um “eu” sem um “você”. Entretanto, tal relação se faz problemática uma vez que, percebendo-se a diferença no outro, duas orientações são desencadeadas: uma de atração e outra de

rejeição. A primeira faz despertar uma curiosidade e um desejo de absorção pelo outro, uma fascinação predatória que está mais engajada na vontade de dominar aquilo que se apresenta diferente do que propriamente na aceitação do outro. A rejeição, por sua vez, é manifestada porque é difícil aceitar outros valores e outras formas de pensamento. Isso tudo se torna uma ameaça ao aparente equilíbrio composicional de cada indivíduo que, naturalmente, não sabe se entregar às diferenças, temendo perder o seu referencial, sua capa individual/cultural protetora.

Essa relação conflitante passa a ser um campo fértil para a elaboração de julgamentos negativos e, conseqüentemente, para a formação de clichês, estereótipos e preconceitos. Solicita, com urgência, o levantamento de uma questão, principalmente na área de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, que possa oferecer alternativas a um aprendizado mais satisfatório e analisar mais atentamente esse conflito resultante do processo complexo de interação e comunicação. Ainda se nota uma escassez de estudos desenvolvidos nessa área: o estereótipo, apesar de ser muito estudado em outras disciplinas, em didática ocupa um espaço pequeno, como objeto de investigação. Segundo Jean-Louis Dufays, tal situação ocorre em razão de sua má reputação de redutor de pensamentos, a qual induziria os professores a simplesmente retirá-lo do contexto de ensino, sem uma real reflexão ou deixando de desenvolver um trabalho mais direcionado.

Nota-se que as primeiras experiências de aprendizado em língua e cultura francesa trazem à tona as imagens mais comuns da França e dos franceses como, por exemplo, alguns símbolos nacionais: “Tour Eiffel”, “l’Arc de Triomphe”, “baguette”, “foulard” e outros.

No que se refere à língua francesa, observa-se uma série de opiniões e julgamentos sobre a beleza, a dificuldade e a lógica da língua¹⁷. Marina Yaguello tratou de explicar ou desmistificar as várias imagens que circulam sobre a língua, no caso do francês, a ideia de que é uma língua bela, pura e difícil. A autora argumenta que a língua pode produzir uma impressão agradável aos ouvidos graças ao ritmo e à fonética: ligações, o uso de mais vogais que consoantes, utilização reduzida de consoantes oclusivas (/p/, /t/, /k/, /b/) etc. Fatores ideológicos podem intervir igualmente: o chauvinismo linguístico, refletido em exaltação e prestígio, sendo um

¹⁷ Cf. Yaguello, 1988, p.12.

reflexo do medo e uma forma de proteção, explora a imagem de beleza e perfeição¹⁸.

Os estereótipos se apresentam como um recurso eficaz para gerar uma apreciação da língua, por mascararem o jogo de um sistema imperialista com finalidades de expansão e domínio. O inglês, por exemplo, é considerado fácil, no entanto todas as línguas são, ao mesmo tempo, simples e complexas; estruturas mais complicadas, numa determinada língua, são compensadas por algum tipo de simplicidade num outro plano. O fato de todas as crianças do mundo levarem o mesmo tempo para aprender sua língua materna anula uma classificação entre fácil/difícil. Pode-se falar em escala de maior ou menor complexidade num determinado ponto: algumas línguas apresentam uma morfologia mais confusa, outras uma sintaxe mais elaborada, e, assim, cada língua tem sua particularidade. O não reconhecimento de que cada língua envolve construções e representações diversas pode dificultar a aprendizagem de uma língua estrangeira porque mantém a ilusão de existir somente um ponto de vista sobre certos aspectos¹⁹.

Dessa forma, como coloca Christine Revuz (1998): “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós.” (p. 217). Se em português eu posso dizer “eu estou chegando”, não significa que em todas as outras línguas essa forma (gerúndio) será usada²⁰. Os alunos de francês do Brasil ficam desconcertados quando se deparam com essas diferenças e, muitas vezes, entram num processo de rejeição ou de encantamento, duas situações extremas que merecem ser estudadas. Todas essas representações de língua estruturam a memória coletiva e alimentam o imaginário dos alunos e, desse modo, necessitam de um tratamento adequado no campo da didática.

Embora os manuais publicados a partir de 2001 sigam as recomendações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, que preconiza a competência intercultural, eles continuam apresentando temas que valorizam sobretudo a cultura francesa e seus símbolos nacionais.²¹ No decorrer da

¹⁸ Yaguello cita a música de Yves Duteil : « C'est une langue belle avec des mots superbes, qui porte son histoire à travers ses accents, où l'on sent la musique et le parfum des herbes, le fromage de chèvre et le pain de froment » (1988, p. 116).

¹⁹ Cf. REVUZ, 1998, p. 217.

²⁰ O artigo « On n'appelle pas toujours un chat un chat » de Thérèse Brouat (1986) apresenta essa questão da migração de um sistema de representação para outro.

²¹ Por exemplo, no manual *Connexions 1* (2004), a parte sobre « civilização » apresenta, respectivamente, os temas: La géographie de la France; La France en Europe; La

aprendizagem, é percebido o conflito estabelecido em relação ao outro grupo que, mesmo presenciando um “bem-estar”, não consegue formar uma imagem sempre positiva desse outro, o que evidencia a formação de estereótipos de desvalorização. No entanto, observa-se também o contrário, fala-se tão bem do outro, atribuindo-lhe características perfeitas, que o resultado é a construção de uma imagem idealizada, que leva ao sonho de conhecê-lo. Constrói-se, então, o estereótipo de valorização, que resulta em “exotismo”. Nesse caso, percebe-se uma orientação contrária ao nacionalismo, já que ocorre uma supervalorização do outro, sem um verdadeiro conhecimento da realidade deste outro.

O exotismo suscita “une sorte de paradis perdu, projeté dans l'ailleurs le plus lointain, dans une altérité radicale qui apparaît comme l'inversion des insatisfactions et des frustrations attachées à la culture d'appartenance” (LADMIRAL, 1989, p.140). Uma descrença em seus próprios valores, provocado talvez por um cansaço relacionado aos problemas nacionais, cria condições perfeitas para o surgimento de idealizações de todos os tipos: fascinação por grupos julgados como naturais ou não pervertidos (bom selvagem), ou mesmo civilizações consideradas mais refinadas, sofisticadas ou modernas. A indústria do turismo se aproveita dessa disposição para a admiração do outro para vender os lugares, selecionando os pontos mais típicos (paisagem, obras de arte, culinária, monumentos etc.). Segundo Ladmiral, assim acontece também com a produção dos livros didáticos de língua estrangeira: o mundo do outro é geralmente apresentado para ser desejado, com a ocorrência dos mesmos temas ligados ao turismo. O julgamento favorável, na linha do exotismo, não favorece os contatos nem valoriza verdadeiramente o outro. Tzvetan Todorov rejeita a concepção de valorização e conhecimento:

Or la méconnaissance des autres, le refus de les voir tels qu'ils sont peuvent difficilement être assimilés à une valorisation. C'est un compliment bien ambigu que de louer l'autre simplement parce qu'il est différent de moi. La connaissance est incompatible avec l'exotisme, mais la méconnaissance est à son tour inconciliable avec l'éloge des autres ; or, c'est précisément ce que l'exotisme voudrait être, un éloge dans la méconnaissance. Tel est son paradoxe constitutif. (1989, p.355).

télévision; Les fêtes en France ; Les sorties des français ; Le repas français ; Les jeux de français ; Le tri sélectif ; Chanson : Simone à la neige ; Les français et la lecture ; La francophonie ; Notre vie dans 50 ans.

A formação de estereótipos nessas duas direções irá depender de uma série de fatores, como individuais, sociais, contextuais e até didáticos. Ambas podem atrapalhar as interações e pairam na superfície: uma instaura um atrito, uma antipatia; a outra idealiza uma imagem que, talvez, cause frustração ou decepção num contato mais direto com um nativo. Uma construção binária é ativada nas mentalidades, uma dicotomia se instaura no pensamento, o que não precisa, entretanto, ser tratado como algo negativo que deva ser descartado ou abolido. A primeira orientação seria tomar consciência das imagens em construção e desenvolver uma visão crítica.

Dufays (1997, p. 320) analisa as maneiras de abordar os estereótipos no ensino-aprendizagem e apresenta duas situações de tratamento:

1. “Des objets à mettre à distance”, afirmando o caráter reducionista e simplista que poderá levar a um julgamento errôneo, havendo, então, a necessidade de desenvolver uma visão menos ingênua;

2. “Des savoirs et des modèles à utiliser”, já que, para aprender, é necessário conhecer os modelos preestabelecidos e saberes partilhados. Esses conhecimentos favorecem uma atividade mental e comunicativa, contribuindo para a aprendizagem.

A competência intercultural, nesse contexto, assume um papel importante no processo, pois coloca em questão a cultura como ação e comunicação e destaca a relação do “eu” com o “outro”, promovendo a transmissão do saber (savoir), um saber-fazer (savoir-faire), um saber-ser ou estar (savoir-être) e um saber-aprender (savoir-apprendre)²².

O intercultural tratado no QECRL remete às competências gerais e traduz uma preocupação em refletir sobre as deduções operadas e verdades cristalizadas, aumentando a capacidade crítica do indivíduo, no que diz respeito a sua cultura e à do outro, permitindo uma abertura às novas mensagens e experiências culturais. Em outros termos, trata-se de uma necessidade de reavaliar sua própria cultura, crenças e valores através da cultura do outro e perceber que não existe apenas um conceito certo ou errado, mas sim singularidades e diversidades.

A educação intercultural, na França, teve sua origem nos anos 70 e decorreu em função dos problemas acarretados pela imigração: o movimento migratório, em

²² Cf. QECRL, disponível em:

http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf Acesso em: 28 abr 2011.

que minorias não conseguiam se integrar muito bem, gerou uma relação conflituosa entre os grupos. A tentativa de reintegrá-los na sociedade francesa, promovendo uma educação que despertasse uma compreensão mútua entre os grupos, foi, inicialmente, o objetivo dessa educação.

Atualmente, são estes os principais motivos que suscitam sua aplicação: ótica de integração e sensibilização da própria cultura, ligação com o componente cultural (fenômeno imprescindível nas aprendizagens e relações) e prática de uma vivência solidária e tolerante em uma sociedade democrática e pluricultural.

A competência intercultural desvia o aprendiz das armadilhas dos estereótipos, proporcionando uma visão mais ampla da realidade; então, deve-se ter em vista sua importância nas aulas de línguas, principalmente quando se notar uma limitação ou preconceito sobre determinado assunto. É preciso propor atividades, com documentos autênticos e variados, que aproximem o aluno da realidade cultural do outro, a fim de provocar-lhe os questionamentos e reflexões sobre os processos de contato, interação e comunicação.

A abordagem intercultural, comprometida com essa questão, pode favorecer uma atitude mais aberta perante o próximo, mas ainda não elimina a problemática do posicionamento paradoxal relativo aos estereótipos no ensino-aprendizagem de uma língua. Os educadores ora comprometem-se a explorá-los, ora recusam-se porque enxergam neles uma forma redutora da realidade. Entre rejeição ou adesão, os estereótipos se fazem presentes de qualquer maneira e, desse modo, necessitam de um tratamento adaptado ao contexto escolar²³.

Os estereótipos não são inatos e podem ser modificados com o tempo, alterados conforme variáveis pessoais e sociais: por trás de sua aparente imutabilidade, ocorre uma transformação, de acordo com as mudanças do mundo. O fato é que, para se mudar uma ideia coletiva, é necessário um conjunto de fatores que pode levar anos ou mesmo séculos; no entanto, é possível usar a própria ideia estereotipada para subvertê-la, substituí-la, alterá-la e até carnavalizá-la num contexto específico, criando um antídoto do próprio veneno.

Dessa maneira, transmutar formas fixas, repetitivas e monossêmicas para fora da realidade, conduzir o que se aproxima do real para o surreal, brincar com os defeitos e qualidades cristalizados nos grupos seria uma possibilidade de trabalhar

²³ Cf. BIAGIOLI, 2010.

com o estereótipo na sala de aula. O estereótipo, nessa ótica, funcionaria como elemento criativo, promotor do humor e da fantasia, o que possibilitaria a exploração do vocabulário, a estimulação da criatividade e o diálogo com outros textos que desestabilizem a unicidade de uma mensagem.

Nessa dinâmica, os estereótipos seriam submetidos a um procedimento que pudesse estabelecer uma interação com outros discursos desestabilizadores da unicidade das mensagens, que trouxesse para seu núcleo jogos ou tarefas que contribuiriam para ampliar os atos de fala e multiplicar as imagens numa dinâmica de diálogo.

Sabe-se que o humor é

uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir. Ele é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão de mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios. (TRAVAGLIA, 1990, p. 55).

O humor pode apresentar-se como um recurso pedagógico interessante nesse campo, uma vez que induz soluções inusitadas às questões banalizadas; torna-se possível com ele redesenhar, alterar ou eliminar o carimbo social das ideias, pois fornece todos os elementos para a ocorrência do acréscimo, mudança ou ruptura do pré-construído. Embora considerado, muitas vezes, o vilão, constitui-se como extremamente necessário para organização do pensamento e, apesar de sua aparente negatividade, revela-se como um elemento em potencial a ser explorado nas aulas de línguas.

PARTE II - ANÁLISE DO CORPUS

2.1 Mídias e Estereótipos

De todos os contextos de produção de discurso, nenhum é mais propício à difusão dos estereótipos do que a instância da mídia (rádio, televisão, jornal, internet ou qualquer meio capaz de transmitir mensagem). É inegável, assim, que os meios de comunicação de massa contribuam para a formação e a manutenção dos estereótipos, distribuindo as mesmas simplificações a um grande número de pessoas. Segundo Charaudeau, em *Discurso das Mídias*:

A ideologia do “mostrar a qualquer preço”, do “tornar visível o invisível” e do “selecionar o que é mais surpreendente” (as notícias ruins) faz com que se construa uma imagem fragmentada do espaço público, uma visão adequada aos objetivos das mídias, mas bem afastada de um reflexo fiel. Se são um espelho, as mídias não são mais do que um espelho deformante, ou mais ainda, são vários espelhos deformantes ao mesmo tempo, daqueles que se encontram nos parques de diversões e que, mesmo deformando, mostram, cada um a sua maneira, um fragmento amplificado, simplificado, estereotipado do mundo. (2009, p.20).

Para despertar e atrair o interesse do público, com o objetivo de lhe vender informações ou produtos, esses meios se especializaram em tocar a afetividade do destinatário. O caminho mais rápido para atingir esse propósito seria recorrer ao estudo cultural do grupo ao qual se pretende informar, para saber quem é esse receptor e como atingi-lo. O tipo de tratamento dado à informação também é uma preocupação constante dos produtores, ou seja, o modo pelo qual eles decidem transpô-la em linguagem ou imagem.

Essas escolhas são essenciais e vão influir diretamente no efeito produzido, o qual pode ou não coincidir com o efeito visado ou esperado pelos informadores. Por mais real ou transparente que possa parecer a mensagem, ela carrega sempre uma nuance conotativa, podendo ocorrer interpretações variadas, pois dependem da relação com o receptor. A língua oferece formas que influenciam os resultados: o sentido (polissemia ou sinonímia), os valores (referencial ou enunciativo) e os modos (implícito ou explícito).

O sentido é construído no ato de uma interação que envolve a *transformação* e a *transação*²⁴; todo discurso, então, tem por base uma relação e só se constitui em função de cada situação de troca. Nesse sentido, os estereótipos disponibilizariam um arsenal de ideias e pensamentos que poderiam ajudar ou prejudicar a tarefa de promover a informação e comunicação entre as pessoas. As informações produzidas, muitas vezes cobertas pelo véu da objetividade, da realidade, escondem crenças, estereótipos e preconceitos de todos os tipos. O valor de verdade (instrumentação) concorre com o efeito de verdade (crenças), e o “acreditar ser verdadeiro” pode ser confundido com o “verdadeiro”. Contudo, o que se pretende, seja na linha da evidência ou da convicção, é estabelecer uma credibilidade, efetuar um convencimento e incentivar uma adesão.

As mídias, assim, tornam-se os principais propagadores de informações e são, em sua maioria, filtradas e redundantes, apoiadas na repetição e no conformismo. Boyer, em *Stéréotype, emblème, mythe* (2008), apresenta e propõe o seguinte quadro para essa questão:

Quadro 1 – Estereótipos, emblemas e mitos

Esse quadro evidencia o papel decisivo das mídias no que diz respeito ao processo de fazer circular as representações do imaginário coletivo, que podem ser convertidas em estereótipos, mitos e emblemas.

²⁴ Cf. CHARAUDEAU, 2009, p. 41. “O processo de transformação consiste em transformar o “mundo a significar” em “mundo significado”, estruturando-o segundo um certo número de categorias que são, elas próprias, expressas por formas.” Essas formas são nomear, qualificar, narrar, argumentar etc. “O processo de transação consiste [...] em dar uma significação psicossocial a seu ato, isto é, atribuir-lhe um objetivo em função de um certo número de parâmetros.”

No livro *Mitologias* (1957/2009) de Barthes, encontramos um exemplo daquilo que se revela como cultura de massa. O material apresentado pelo semiólogo, geralmente proveniente das mídias, é criticado por ele já que se manifesta como elemento natural, transformando o valor da verdade em efeito de verdade, que vai do ideológico-estereotipado para o natural e real. O espetáculo do mundo burguês, disposto em discurso, é consumido sem a reflexão necessária e faz da armadilha um reduto confortável. Barthes elucida sua posição:

O ponto de partida desta reflexão era, as mais das vezes, um sentimento de impaciência frente ao "natural" com que a imprensa, a arte, o senso comum, mascaram continuamente uma realidade que, pelo fato de ser aquela em que vivemos, não deixa de ser por isso perfeitamente histórica: resumindo, sofria por ver a todo momento confundidas, nos relatos da nossa atualidade, Natureza e História, e queria recuperar na exposição decorativa do-que-é-óbvio, o abuso ideológico que, na minha opinião, nele se dissimula. (2009, p.11).

Para Barthes, tudo pode ser mito, pois cada objeto do mundo está aberto a significações. Por exemplo, quando o autor menciona *árvore*, ela é apenas um objeto, mas quando alguém a ela se refere, em um determinado momento e com determinada pretensão, já não é simplesmente uma árvore, pois está envolvida numa situação.

As mídias, para o semiólogo, tendem a apresentar um material dito “inocente”, mas que, na realidade, envolve uma aplicação do componente sócio político-cultural. Dessa forma, os estereótipos também participam dessa dinâmica, pois recuperam uma imagem que nos parece natural e familiar, mas que está embutida no plano alienante da sociedade de consumo.

Tendo em vista um olhar menos ingênuo em relação às mensagens que nos são transmitidas pelas mídias, cabe à escola e aos professores, não importa a área de conhecimento, investir num projeto de análise e visão crítica. Para esta pesquisa, a atenção incide em documentos mais específicos e que se distinguem dos noticiários em geral.

No caso do FLE, tendo como base o estudo dos estereótipos, três documentos audiovisuais serão analisados com a finalidade de se perceber, com mais clareza e profundidade, o conteúdo das mensagens. Os suportes que divulgam

esses conteúdos (televisão e internet) fazem uso da linguagem verbal e visual, e cada documento vai apresentar uma finalidade específica.

Desse modo, torna-se importante para a análise desse material o estudo da imagem. Das várias definições de imagem, reunidas em *Introdução à Análise da Imagem* (2005), por Martine Joly, encontra-se aquela que representa um denominador comum entre todas: o da analogia e semelhança, cuja função é, utilizando o processo da semelhança, evocar algum ser que não será exatamente ele próprio, mas que parecerá. Isso significa que a imagem, ao tentar dizer algo sobre o objeto que tenta representar, pode estar mais próxima ou menos próxima dele: “semelhança demais provoca confusão entre imagem e objeto representado. Semelhança de menos, uma ilegibilidade perturbadora e inútil.” (2005, p.39).

Assim como os textos escritos, as imagens também são confundidas com a aparência natural dos seres, contudo sabemos que elas, sendo uma representação, não podem fugir da questão ideológica. Uma simples fotografia numa festa em família, por exemplo, revela que, no momento em que é tirada, as pessoas fazem a pose e forçam o sorriso, ou seja, elas vestem a figura social que lhes é solicitada, falsificando, assim, os efeitos de sentido. Barthes afirma que não existe uma imagem que esteja totalmente num estado denotado, e, se existir um estado que não seja conotado, ele é composto de uma não significação, de um “insignificante”; é o caso das imagens ditas “traumáticas” (incêndio, catástrofe, morte etc.).

A pergunta relativa a uma análise que envolva a imagem é saber como o sentido vem às imagens. Não bastaria somente ver uma imagem para entendê-la? Se a pretensão for sair da superfície, será necessário observar o estudo proposto por Barthes²⁵: toda imagem contém signos (significante e significado)²⁶, e esses signos transmitem as mensagens, as quais podem ser divididas em três categorias: mensagem linguística, mensagem icônica codificada e mensagem icônica não codificada.

A mensagem linguística é aquela que acompanha a imagem, por via do texto escrito (slogan, legenda, título), cuja função é a de controlar as inúmeras interpretações que a imagem em si possa despertar, visto que a imagem visual é

²⁵ Cf. BARTHES. A escritura do visível, 1990. Barthes parte de um questionamento sobre o conteúdo da mensagem fotográfica.

²⁶ Cf. JOLY, 2005, p. 15. A autora resume os conceitos desenvolvidos por Ferdinand de Saussure e Peirce sobre os signos.

mais polissêmica e ambígua que as mensagens verbais. Além dessa função de fixação, direcionando o sentido da imagem, ela pode apresentar uma função de *relais* que é descrita por Barthes (1990, p. 33-34) como uma relação de complementaridade entre imagem e texto, na qual a mensagem linguística seria capaz de trazer sentidos que a imagem não contém, como por exemplo, nas histórias, filmes e anedotas.

A mensagem icônica codificada se difere da icônica não codificada pela oposição entre cultural e natural ou entre mensagem simbólica (conotada) e mensagem literal (denotada); uma imagem sem código, como é o caso da fotografia, sugere um estado natural dos objetos, dando a sensação de que a imagem representada é realmente verdadeira, pois não ocorre uma grande interferência como, por exemplo, no cinema ou no desenho. Um valor de realidade/objetividade mascara o aspecto fabricado do objeto que, muito mais do que estar ali, percorre a linha espiral dos saberes socialmente construídos. Dessa forma, as representações e os estereótipos acompanhariam esse processo, e até mesmo os preconceitos estariam envolvidos, geralmente encobertos pela película de naturalidade que uma imagem reflete.

Essas considerações, mesmo que voltadas para a imagem visual fixa, podem ser aplicadas às imagens em movimento; contudo, é necessário observar que, nestas (fotografia em movimento), acontece uma sequência de imagens que indicará uma temporalidade (começo, meio e fim). Além disso, como assinala Diana Rose (2000), nesse tipo de imagem “os dois modos, o visual e o verbal, irão contar a mesma história, pois essa é uma convenção em televisão. Há, contudo, a possibilidade de conflito ou contradição (ou ironia e sarcasmo) entre os dois.” (ROSE, 2000, p.355).

É importante, nesse sentido, comprometer-se com uma observação mais aguda de documentos que evocam as nacionalidades, sobretudo a brasileira e a francesa, pois no ensino do francês, aqui no Brasil, esses grupos se destacam como assunto relevante em sala de aula. As mídias podem influenciar os julgamentos futuros dos alunos que, sem um exercício crítico, tendem a desenvolver uma visão mítica do outro. As publicidades que tratam do tema nacional, as informações prestadas na área do turismo, as campanhas e as notícias internacionais veiculam mensagens que exigem uma leitura mais crítica da nossa parte.

2.2 Apresentação do *Corpus*

Os meios de comunicação de massa, como revista, jornal, televisão e internet, divulgam constantemente muitas informações sobre determinada cultura ou língua; tais informações, de certa maneira, buscam apresentar e propagar as características oriundas do imaginário coletivo, provocando, assim, uma modalidade de mensagem que tenderia à formação de estereótipos, já que um componente alimenta o outro: o imaginário coletivo ajuda a produzir texto que, por sua vez, vai ajudar a produzir imagens. Pensando nessa relação inquietante e nas possibilidades de servir-se dos estereótipos como aplicações didáticas, no contexto do ensino-aprendizagem do FLE, três documentos foram selecionados com o propósito de explorar e analisar as imagens promotoras de estereótipos.

O primeiro é um filme publicitário, divulgado em televisão, da marca brasileira *Havaianas*, da companhia São Paulo Alpargatas, controlada pelo grupo Camargo Corrêa, operante também nos setores industrial e de serviços.

O filme tem como título *Lune de Miel* (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=2pcVw581iEo>) e foi estreado no dia 17/04/2011, na Rede Globo de Televisão, registrando 33 segundos de difusão. Os atores franceses Camille Emma Hakaoune Bonnenfant e Emmanuel David Pasqualini protagonizaram o comercial em língua francesa, com direção de criação de Marcello Serpa, da produtora Cine e direção de Clovis Mello. O roteiro é assinado por Reynaldo Gondim e André Nassar.

A publicidade retrata um momento da vida de uma jovem francesa. Ela está escolhendo o destino de sua lua de mel e, ao folhear revistas de turismo, depara-se com uma reportagem ressaltando o Brasil. Após ler e emitir comentários sempre positivos sobre o Brasil e os brasileiros, admirando as fotos da matéria, ela vê uma imagem dos chinelos *Havaianas* e, então, decide que quer passar sua lua de mel no Brasil. Quando vai informar o marido sobre sua escolha, a moça visualiza, na mesma revista, uma fotografia de uma bela jovem mulher de biquíni na praia e, no ato, renuncia à ideia de vir para o Brasil e opta por Veneza.

A escolha desse documento justifica-se por duas razões: a primeira pela veiculação de uma mensagem que utiliza o estrangeiro, isto é, o francês, como porta-voz de seus próprios estereótipos positivos. Através do olhar do outro é mostrada a nossa autorrepresentatividade, ou seja, como nós nos vemos como

brasileiros por intermédio do outro. A segunda justificativa se realiza pelo poder das técnicas persuasivas apoiadas na divulgação, no meio publicitário, de imagens generalizadas.

O segundo documento, de outra natureza, traz um filme curta-metragem de animação intitulado *Cliché! La France vue de l'étranger* (2010), produzido por um enunciator francês, Cédric Villain²⁷, (http://www.cedric-villain.info/cliche/index_cliche_fr.html), que apresenta diversas formas de estereótipos e clichês da França e dos franceses, recorrentes no imaginário coletivo de outros povos. Os exemplos citados serão observados com a finalidade de desenvolver uma análise para, na terceira parte da dissertação, propor atividades que aprofundem algumas das informações abordadas nessa análise e que, ao mesmo tempo, despertem a criatividade, a curiosidade e o humor nos alunos. O objetivo, então, é analisar esses estereótipos e observar como foram coenunciadas, por um autor francês, as imagens dos franceses vistas por outras nacionalidades.

Esse filme²⁸ foi apresentado no Festival Internacional de Animação do Brasil, o *Anima Mundi*, em 2010, sendo que, no ano anterior, o mesmo produtor recebera prêmio de melhor curta-metragem na categoria de júri popular, pelo curta *Mon Chinois* (2009). O tema deste último está relacionado aos estereótipos sobre o povo asiático, especificamente os chineses.

O terceiro documento é um vídeo²⁹ divulgado na internet, no dia 6 de março de 2012, pela Comissão Europeia, com a intenção de realizar uma campanha a favor de sua expansão junto a jovens de 17 a 24 anos. Ele foi retirado, algumas horas depois, por ter sido acusado de emitir conteúdo preconceituoso e racista. A publicidade faz menção ao conhecido filme *Kill Bill*, de Quentin Tarantino, pois recupera a figura da personagem vingadora Beatrix Kiddo, interpretada no cinema

²⁷ O professor de artes aplicadas e designer, Cédric Villain (nascido em Lille, 1971), possui ainda outros filmes, totalizando 17 curtas-metragens e disponíveis em: <http://www.cedric-villain.info/>; a maioria de conteúdo documental ou experimental. Ele integra a equipe pedagógica do cinema de animação de l'ESAAT (École Supérieure des Arts Appliqués et du Textile) de Roubaix onde ele ensina técnicas de “compositing sous After Effects” e “Flash”. Outros trabalhos tais como organizador de concurso, administrador de Forum e criador de web sites, atuando hoje como web designer em <http://www.fousdanim.org/>.

²⁸ O filme *Cliché* de Cédric Villain tem atingido um número excepcional de acessos no Youtube e recebido ótimos comentários, além de possuir uma versão em inglês que contribui, certamente, para atrair mais público.

²⁹ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=aPYTxb03U08>

por Uma Thurman. São mostrados três lutadores de artes marciais se preparando para enfrentar a sócia de Beatrix: primeiramente, um especialista em Kung Fu pula na frente da lutadora; em seguida, um mestre da arte indiana aponta uma espada contra a mulher e flutua. Por último, um capoeirista negro derruba uma porta e invade o galpão. Quando ela se multiplica por doze, para formar um círculo ao redor dos rivais, estes imediatamente abaixam suas armas. Todos se acalmam e se sentam em posição de meditação, e as doze projeções da mulher se transformam nas estrelas da bandeira da União Europeia. A campanha é finalizada com um slogan “the more you are, the stronger we are.” A análise desse *corpus* pode contribuir para se verificar a fina camada que separa estereótipos de preconceito ou racismo e contribuir para instigar um debate a respeito da temática apresentada.

2.2.1 Publicidade - *Lune de Miel*

Não é difícil lembrar, para os nascidos há mais ou menos 30 anos, aquele modelo popular, de tiras azuis, pretas ou amarelas dos chinelos Havaianas, que se compravam na feira, no supermercado ou em qualquer ponto comercial. Divulgada até 1994, sua publicidade baseava-se primeiramente em estabelecer relações entre os modelos originais (Havaianas – as legítimas) e os outros modelos falsificados de seus concorrentes.

Após essa campanha de sucesso, que se reflete até hoje nas mentes dos consumidores arrebatados por esse slogan, o procedimento de comunicação da marca passou por uma grande transformação, com o intuito de atrair outro público, de conquistar as camadas elitizadas, indo em direção a uma ofensiva internacional. O responsável pelas campanhas publicitárias da marca, Marcello Serpa, chegou a afirmar, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo³⁰, que “é uma simples sandália de borracha. Não é algo caríssimo que as pessoas não possam adquirir, mas é uma marca de prestígio no mercado internacional, que carrega o DNA brasileiro.” É graças a um trabalho de divulgação e a eventos desenvolvidos nessa perspectiva, isto é, produto simples, mas sofisticado; nacional, porém internacionalizado, que o

³⁰ Cf. MALZONI, Isabel. Trajetória de sucesso: brasileiras nos pés. *Folha*, 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u461559.shtml>.

produto triunfa no mercado e passa de item popular para artigo de moda, atingindo todas as camadas sociais e, além disso, sendo vendido em sessenta países no mundo.

Muitos filmes publicitários foram realizados com esse mesmo repertório de muitas décadas, e vale destacar que grande parte deles se caracteriza pela elaboração da temática nacional, com situações e personagens típicos ou pessoas reais, que representam nossa cultura. Com isso, esses filmes conseguem estimular a construção de um imaginário sobre o Brasil que evoca praias paradisíacas, belas mulheres, samba, futebol e sambista.

Essa tentativa de promover o Brasil, fora dele e nele próprio, reproduz o processo de alteridade que cada indivíduo vivencia (esse ser “eu” percebido na revelação do “outro”), no qual se notam diferenças e semelhanças, oscilando entre aceitação e negação.

No caso da publicidade *Lune de Miel*, presenciamos todos esses conflitos em 33 segundos de história. O filme começa mostrando a imagem da Torre Eiffel vista de um apartamento onde uma francesa, sentada em sua poltrona, vê uma revista que descreve o Brasil. Eis as cenas relativas às imagens e nas quais ocorrem as falas em francês, legendadas em português:

Cena 1 :

Imagem aérea da Torre Eiffel

Cena 2 :

ELA : - Le Brésil, un des plus beaux pays au monde.

Cena 3 :

ELA : - Les gens les plus heureux de la planète.

Cena 4 :

ELA - Tous les modèles d'*Havaianas* sont au Brésil !

Cena 5 :

ELA - Chéri, je crois que je sais où on devrait aller pour notre Lune de Miel.

Cena 6 :

ELE - Ah ouais, et tu veux aller où alors ?

Cena 7:

Imagem das fotos das mulheres de biquíni na revista:

Cena 8:

ELA: - À Venise!

Cena 9:

Imagem da reação do homem

Cena 10:

Imagem dos chinelos Havaianas e indicação do site da marca

Aqui estão as legendas que aparecem na publicidade:

ELA: Brasil. Um dos países mais lindos do mundo.

ELA: O povo mais feliz do planeta.

ELA: Todos os modelos de *Havaianas* no Brasil!

ELA: - Querido, já sei onde iremos na Lua de Mel.

ELE: - Aonde vamos, querida?

ELA: - Veneza!

Figura 1 - Torre Eiffel

A imagem da Torre Eiffel, logo no início da publicidade, sugere algumas observações: a primeira é que se apresenta o maior símbolo nacional francês para, em seguida, ser mostrada a foto do Cristo Redentor na revista, contrastando-se, assim, os monumentos mais famosos dos dois países e concretizando-se, na fala da personagem, que o Brasil é um dos países mais lindos do mundo. Revela-se ainda a boa condição financeira do casal, que mora em lugar privilegiado, com vista para Torre Eiffel, com a intenção de visitar um país como o Brasil, conhecido também por suas belezas naturais. Constrói-se, então, a imagem do paraíso perdido em terras tropicais: o exotismo. Essa construção projeta a idealização de um lugar julgado natural e não pervertido, e, nessa linha, o Brasil e os brasileiros se encaixam no ideal, promovendo condições perfeitas para realização desse imaginário.

Figura 2 - Cristo Redentor na capa de uma revista

Enquanto nosso país é apresentado através da imagem do Cristo Redentor, os brasileiros estão representados numa foto (figura 3) por um mulato sorridente, vestido de terno branco, usando chapéu panamá e com um pandeiro na mão, símbolos da cultura do samba. A felicidade estigmatizada dos brasileiros é realçada pela imagem e pelo discurso da francesa que, visualmente, demonstra imensa alegria só de pensar na possibilidade de visitar o Brasil.

Figura 3 - O povo mais feliz do planeta

A marca *Havaianas* e seu produto aparecem na revista, com exposição de um chinelo rosa e um comentário (em off) em francês “Vous ne pouvez trouver tous les modèles d’Havaianas qu’au Brésil”, na imagem-argumento que decide o destino da lua de mel.

Figura 4 - Modelo de *Havaianas*

Entretanto, todo esse mecanismo de sedução é logo anulado pela constatação de que as mulheres brasileiras são lindas e representam uma ameaça para o sucesso da lua de mel. Duas fotos de mulher de biquíni na praia são exibidas: uma não mostra o rosto da mulher, e na outra se nota muito pouco dele, pelo fato de a modelo estar de costas. A legitimação do corpo da mulher brasileira, explorada no Brasil e no mundo, é exposta sem pudor e consegue provocar, junto com o estereótipo de sua beleza, o insucesso da viagem de lua de mel.

Figura 5 - Mulher na praia

A publicidade encarna a questão da identidade/alteridade e expõe os fenômenos da categorização e redução de conhecimentos revelados em forma de

estereótipos. Voltada para o público brasileiro e com o objetivo de seduzi-lo por meio do humor e da valorização nacional, ela transmite a ideia de um país lindo, com gente feliz e mulheres bonitas, favorecendo uma sensação de bem-estar e vantagem em relação ao outro país. Note-se que a atriz francesa não é exatamente o padrão de beleza esperado e, assim, destoa da bela brasileira apresentada. A autorrepresentação do brasileiro, ou seja, a visão que ele tem de si mesmo é incorporada e exposta pela e na voz do outro, que, por sua vez, não consegue desenvolver uma imagem menos limitada de nosso povo, pois foca sempre as mesmas características culturais disseminadas pelas mídias. Trata-se de um jogo duplo, que se opera entre ser e não-ser, querer e não-querer, que traz o outro para nós e nos leva ao outro, numa relação paradoxal na qual se constrói a identidade, a alteridade e, por fim, os estereótipos, como sistema de proteção.

O fascínio pelo outro e, ao mesmo tempo, o medo são sentidos pela personagem, que enxerga em nós todos os atributos considerados brasileiros (alegria, beleza), reduções que desencadeiam duas atitudes contraditórias, uma de atração (valorização do outro, estereótipos positivos) e outra de rejeição (desvalorização do outro, estereótipos negativos). Sua fala é permeada de superlativos que realçam uma paixão pelo brasileiro, conseguindo recuperar em nós uma autoestima perdida e desfazer a ideia de que outras culturas, sobretudo a europeia, nos são superiores. A valorização do brasileiro pela campanha publicitária é realizada numa perspectiva argumentativa, e ela usa os estereótipos de valorização para induzir seu público a comprar um produto que, nesse contexto, adquire elegância e prestígio, ao explorar, por meio da voz da personagem francesa, uma condição de beleza e alegria divulgada principalmente no âmbito turístico. As agências turísticas, as revistas, a televisão, as músicas e os filmes brasileiros sempre exportaram aquela imagem da mulher brasileira que caminha de biquíni pela praia ou que samba. A famosa canção “garota de Ipanema” instaurou essa imagem de mulher e abriu as portas para uma série de construções idealizadas que alimentam o imaginário coletivo do estrangeiro e até do próprio brasileiro. A mulher brasileira é, então, estimulada a realizar esse ideal, não apenas no plano da criação como também em situação real, e acaba caindo na armadilha da sedução desejada.

No final da publicidade, na Cena 7, ao ver na revista de turismo a jovem de biquíni, a personagem francesa aciona seu sistema de proteção e rejeita a condição de beleza da mulher brasileira, mas ao rejeitá-la, reafirma o poder da imagem e

conduz ao triunfo dessa mulher. Tal atitude produz um sentimento de vitória nas consumidoras brasileiras de *Havaianas* e registra uma forma de elogio, porque elas, como mulheres, se encontram no universo do ideal de beleza e se identificam com ele, porém não conseguem depreender o fundo superficial e preconceituoso da situação.

Observe-se também que a campanha se preocupou em não cair no estereótipo da mulher de formas voluptuosas, comumente veiculada, já que seu objetivo é atingir um público mais elitizado. A mulher apresentada é mais uma “garota de Ipanema” resgatada, que dança na página congelada da revista a música suave selecionada pelos produtores. A língua francesa escolhida para essa divulgação, ao mesmo tempo que brinca com outra representação estereotipada - a da musicalidade -, proporciona mais leveza, equilíbrio e glamour à situação. Além disso, é mais uma estratégia de sedução para garantir um público considerado e que se considera sofisticado, consumidor de um produto brasileiro com fama internacional. Os não alfabetizados, que não são mais o alvo principal, não conseguem ler a legenda e assim são excluídos da informação publicitária.

O humor final gerado pela mudança repentina de rumo da lua de mel mascara a conduta machista e narcisista relacionada à exploração do corpo da brasileira e restitui o equilíbrio da situação inicial, na qual Paris é vista pela janela do apartamento da personagem. A opção por Veneza recupera a identidade perdida e consolida a imagem de um destino muito desejado para se passar a lua de mel.

O contato com uma língua ou cultura estrangeira vem perturbar e suscitar reações em nossas mentes, passa pelo processo de alteridade e caminha nas trilhas das paisagens imutáveis. A vontade de conhecer o outro é proporcional ao medo de fazê-lo, e a francesa da mensagem publicitária incorporou essa contradição à medida que foi entrando em contato com a cultura brasileira. No entanto, esse conhecimento apresenta-se, primeiramente, como um carimbo social marcado de crenças e imagens preestabelecidas, influenciando comportamentos e decisões. No caso da publicidade *Havaianas*, o autor se aproveitou de um estereótipo da mulher brasileira para brincar com a insegurança da personagem francesa.

Essas imagens podem ser comercializadas para produtos serem vendidos e atuam como mercadorias das criações publicitárias, cujo objetivo é seduzir, fazer sonhar ou rir para, finalmente, fazer comprar. Nessa publicidade em questão, os brasileiros se reconhecem com uma autoestima elevada, contudo estão inseridos

numa conduta estratégica de manipulação de imagens. Os estereótipos, nessa ótica, cumprem o papel de induzir mais facilmente o público porque constroem uma operação de conforto e bem-estar: “là nous nous sentons chez nous [...]. Là nous trouvons le charme du familier³¹.” Nesse contexto, são recursos estratégicos para o bom desenvolvimento e funcionamento da campanha, com a finalidade de uma adesão que resulta em compra do produto. “Le discours à visée persuasive mobilise à son profit des opinions entérinées, des croyances, des évidences culturelles, pour donner à sa démonstration le plus grand impact possible. » (AMOSSY, 1997 p. 255).

Pensando na aula de francês, essa publicidade permite uma reflexão sobre o processo de contato com o universo do outro, sobre essa tensão articulada entre o desejo e o temor, que reivindica inevitavelmente os estereótipos. A partir dessa análise, é possível sugerir algumas atividades que façam uso dessa publicidade e que promovam a questão da identidade e das imagens, numa dinâmica argumentativa, com o propósito de favorecer o aprendizado do francês, não apenas no que refere ao conteúdo temático e ao aprimoramento crítico, mas também no que se refere à língua, ampliando o conhecimento linguístico.³²

2.2.2 Animação - *Cliché! La France vue de l'étranger*

Quais são as imagens da França e dos franceses mais disseminadas em outros países? Podem elas corresponder a uma verdade? Quais são os fatores favoráveis e desfavoráveis de tais representações? Por que apresentar um trabalho envolvendo essas questões?

O curta-metragem pode ajudar a responder essas perguntas e, para facilitar a análise, será dividido em sete temas, na seguinte sequência:

- 1- lugares e monumentos
- 2- alimentação e culinária francesa
- 3- personalidades e personagens
- 4- hábitos de higiene

³¹ LIPPMAN, 1946, p.71 apud Amossy, 1991, p.36.

³² A atividade proposta, baseada na publicidade *Lune de Miel*, encontra-se na terceira parte do trabalho p. 93.

- 5- expressões da língua francesa
- 6- política
- 7- comportamentos

O título do curta transmite a ideia de que a França, observada de fora, está repleta de “Cliché!”, mas o que isso quer dizer?

O termo “clichê” é utilizado, na maioria das vezes, como sinônimo de algo que se repete ou se tornou banal. No entanto, retomando os estudos de Amossy, que estabelece uma diferenciação entre campos semânticos parecidos, os clichês remetem às expressões que se reproduzem incessantemente, já que eles se encontram num nível mais fraseológico; no entanto, também não se desvencilham de uma nuance social e complexa do mesmo modo que os estereótipos. Estes últimos, ao contrário, não trazem para si a repetição literal e devem ser entendidos mais como uma construção que o destinatário deve recuperar, no discurso, reconhecendo as imagens que circulam em determinado contexto.

A ideia que se faz e se divulga dos franceses no Brasil, por exemplo, pode transfigurar-se em estereótipo cultural (representação simplificada), em vias de se tornar um clichê. É o caso do banho: dizer por aí que “francês não toma banho” já virou uma frase comum, um clichê, que acompanha uma outra informação relacionada à produção e consumo dos melhores perfumes, um estereótipo. Nota-se, então, que, mesmo não abrangendo um mesmo significado, os dois se cruzam e se relacionam.

A brevidade, característica dos curtas-metragens, está em consonância com o assunto tratado da animação: uma economia de pensamentos e imagens da língua e da cultura francesa. Observa-se uma sequência de informação, sem que haja explicações sobre a França e os franceses. Transcrevemos em seguida o texto recitado, correspondente a uma situação apresentada pela imagem:

<p>Cena 1</p>	<p>En France tout le monde porte des rayures Un foulard rouge, un béret et une baguette</p>
<p>Cena 2</p>	<p>Tous les Français vivent à Paris ou sur la Côte d'Azur</p>
<p>Cena 3</p>	<p>En France on a tous une vue sur la Tour Eiffel</p>
<p>Cena 4</p>	<p>Bien qu'on mange de la viande de cheval, des grenouilles, des escargots, des fromages puants Notre cuisine est connue comme une des meilleures du monde</p>
<p>Cena 5</p>	<p>En France on est élégant avec des grands couturiers réputés dans le monde entier Même si les français les plus célèbres sont Jeanne d'Arc, Napoléon, général du Gaulle, le commandant Cousteau ou mime Marceau</p>
<p>Cena 6</p>	<p>En France notre alimentation est à base de croissant, de foie-gras, d'aïl et d'oignon Et nous ne buvons que du vin rouge ou du champagne</p>
<p>Cena 7</p>	<p>En France on croit que les frites (french fries) viennent de Belgique</p>

<p>Cena 8</p>	<p>En France on se donne « rendez-vous » dans des « culs-de-sac »</p>
<p>Cena 9</p>	<p>Les Français aiment les femmes mais pas dans les affaires ni en politique « - Oh, voilà notre cota féminin » (soubrette)</p>
<p>Cena 10</p>	<p>En France on dit souvent « - Holala ! »</p>
<p>Cena 11</p>	<p>En France on a une façon très spéciale d'embrasser</p>
<p>Cena 12</p>	<p>En France on écoute de l'accordéon en toutes circonstances</p>
<p>Cena 13</p>	<p>En France on a des « Bateaux Mouches »</p>
<p>Cena 14</p>	<p>Le monument français le plus connu est une antenne radio</p>

<p>Cena 15</p>	<p>En France on a le « déjà-vu »</p>
<p>Cena 16</p>	<p>La France est le pays de la diplomatie Charles de Gaulle - « - Vive le Québec libre » François Mitterrand, Jacques Chirac Nicolas Sarkozy « - L'homme africain n'est pas assez entré dans l'histoire »</p>
<p>Cena 17</p>	<p>En France les filles sont jolies mais ne se rasent pas</p>
<p>Cena 18</p>	<p>En France on ne se lave pas Pourquoi croyez-vous qu'on fasse des parfums</p>
<p>Cena 19</p>	<p>En France les taxis sont grossiers</p>
<p>Cena 20</p>	<p>En France les serveurs sont grossiers</p>
<p>Cena 21</p>	<p>En France on a les super-héros sexy et des mascottes publicitaires poétiques</p>

<p>Cena 22</p>	<p>En France on coupe les têtes avec une machine bizarre</p>
<p>Cena 23</p>	<p>En France on veut abreuver nos sillons de sangs impurs</p>
<p>Cena 24</p>	<p>En France le sport populaire est la pétanque « - Ah, oui ! encore un excellent coup de Jean Pierre que marque un point pour l'équipe bleue. Revoyons l'action au ralenti</p>
<p>Cena 25</p>	<p>Il y a énormément des français célèbres comme Picasso (qui était espagnol), Salvador Dalí (qui était espagnol aussi), Vincent Van Gogh (qui était hollandais), Apollinaire, Frédéric Chopin et Marie Curie (qui tous trois étaient polonais) Ou Josephine Baker qui était américaine</p>
<p>Cena 26</p>	<p>La France est le pays de droit de l'homme</p>
<p>Cena 27</p>	<p>En France on est toujours en grève ou en vacances, Heh merde !</p>
<p>Cena 28</p>	<p>Ce cliché est fermé pour cause de Grève</p>

Com predomínio das cores azul, branca e vermelha, iguais às da bandeira nacional francesa, o filme começa compondo a imagem a mais estereotipada possível de um francês: camisa listrada, lenço vermelho, boina e baguete debaixo do braço.

No tema 1 - lugares e monumentos -, confirma-se a função redutora do estereótipo que anula as possibilidades de referência a outros locais: por falta de um conhecimento mais profundo da França, de suas regiões e departamentos, os outros povos só conhecem ou sabem citar, em se tratando de lugar, a cidade de Paris ou a famosa “Côte d’Azur”. Ao dizer que “tous les Français vivent à Paris ou sur Côte d’Azur / en France on a tous une vue sur la Tour Eiffel”, o autor indica, através de uma afirmação sobre os franceses, o desconhecimento, por parte dos estrangeiros, de outros lugares. Mesmo que “Côte d’Azur” represente um lugar de destaque no mundo, assim como, por exemplo, Rio de Janeiro, nota-se uma sutil alfinetada pela ignorância constatada e redução maximizada de informações. Essa região é citada constantemente em filmes, revistas e até nos manuais didáticos do francês³³. Paris e Côte d’Azur são lugares que causam admiração, devido não apenas a suas qualidades próprias como também a convenções e opiniões geradas que ninguém ousa negar. Nesse caso, essas informações se encontram na esfera da exaltação, do emblema, e têm como resultado um parecer mais favorável. Esses lugares ou monumentos se tornam emblemáticos na medida em que são realimentados por uma intensa divulgação pelo mercado de turismo ou produtos. Foi o caso, por exemplo, da publicidade *Havaianas*, que selecionou as cidades mais desejadas por turistas de todo o mundo para vender um produto: os modestos chinelos, colocados ao lado desses emblemas, adquirem prestígio, tornam-se engrandecidos.

Em se tratando da culinária francesa - tema 2 -, observa-se um contraste de ideias que resulta em ironia: ao afirmar que a cozinha francesa é uma das melhores do mundo, a imagem apresenta alimentos considerados exóticos, impróprios ou até repugnantes, dependendo da cultura do receptor, como o cavalo, a rã, o escargot e os queijos fortes.

Esses alimentos são alvos constantes de filmes, programas de humor, novelas, seriados e até de piadas sobre os franceses. Principalmente o escargot, que serve de tema para compor algumas das cenas dessas emissões.

³³ No livro *Forum 1*, p. 24, uma das personagens foi para Nice, e aparece uma foto da cidade: “La photo, c’est Nice? Oui...Vous aimez la Côte d’Azur? Oh oui, la Côte, j’adore!”.

Figura 6 - O Escargot

Tomemos apenas como referência um show de humor muito difundido como “stand-up”, do humorista Bruno Motta³⁴, que descreve uma situação com o referido animal. Esse documento foi escolhido a título de observação, em nosso contexto, da imagem promotora de estereótipos. Aqui está um trecho do texto que foi interpretado pelo humorista:

A cozinha francesa!

Os franceses têm essa pecha de ser um povo meio sujo, né?

Um povo meio assim, os franceses não tomam banho, a gente não fala isso?

Imagina a cena, vem a mãe francesa e fala:

— Filho, janta!

O filho olha aquela mulher toda peluda, sem depilar, quinze dias sem tomar banho, aí ele pensa “eu vou preferir comer essa lesma, que é o escargot, né!”

Lá em BH a gente foi comemorar um negócio.....cozinha francesa, novidade, eu topei. Logo que eu cheguei, eu falei:

— Garçom, meu prato está úmido.

— Úmido não, isto é sopa, pode tomar.

O francês é o povo mais pão duro do mundo, é o povo mais preguiçoso do mundo também, qual o prato principal da cozinha francesa? Escargot!

Já viu o trabalho que dá fazer escargot?

A caça, já viu escargot fugir?

Não foge!

Tá lá o cozinheiro passeando pelo jardim, ele ouve “crek”, é o abate.

³⁴ Pode-se assistir ao número completo, realizado no Clube Concórdia, durante o Festival de Teatro de Curitiba, em 2005. Disponível em: http://www.youtube.com/brunomotta?gl=BR&hl=pt#p/a/8DF39D17F94F216E/0/30DYXedt_-U. Acesso em: 3 maio 2011.

O preparo (ele assopra), Pierre, mesa 5, você na mesa 5, pagar o valor de 72 reais a porção. Fique claro que porção é o nome em francês para dois.

A culinária francesa aqui no Brasil é, de fato, considerada muito requintada, cara e com comida servida em pouca quantidade; os brasileiros desconhecem as variadas porções servidas numa mesma refeição e as especialidades que cada região da França oferece.

No que se refere à alimentação base, o texto cita o croissant, o *foie-gras*, o alho e a cebola; quanto às bebidas são apresentados o vinho tinto em galão e champanhe em latas. Esses alimentos, no filme, são emparelhados em máquinas remetendo ao consumo do americano, que comercializa os produtos e alimentos nesses equipamentos. Ao dispor os alimentos dentro dessas máquinas e permitir uma acessibilidade instantânea ao produto, o autor compõe uma figura caricatural do francês e de sua alimentação, indicando um consumo exagerado do produto.

No entanto, o *foie-gras* é uma iguaria que recebe um tratamento cuidadoso e específico e não se aplica à categoria de alimentos que os franceses consomem diariamente: mais uma redução referente aos produtos alimentícios dos franceses e que se manifesta em forma de estereótipos. Nesse sentido, é importante desenvolver um trabalho com os alunos que explore outras possibilidades de trabalhar com o tema “alimentação”.³⁵

O tema 3 - personalidades francesas mais conhecidas – menciona-as em dois momentos e revela, mais uma vez, em tom de ironia, a falta de conhecimento do outro. Os franceses mais famosos, na realidade, não são franceses, os mesmos se estabeleceram no país e se tornaram célebres pelo mundo afora (Picasso, Salvador Dalí, Van Gogh, Chopin e Apollinaire). A frase “Il y a énormément des français célèbres comme” (todos os comentados anteriormente) trata a questão da superficialidade das informações que acarreta uma distorção da realidade, ou seja, mantém uma mentira imposta como verdade. Nem mesmo todos os franceses sabem que as tais celebridades não são francesas, facilitando que se duvide, por exemplo, de que Chopin seja polonês, tão forte é a impregnação da mensagem de que ele é francês. O pensamento fabricado, nessa situação, é uma inverdade desacreditada que conduz ao erro. Do mesmo modo, as ideias prontas, tais como “beber gelado faz mal para garganta”, “manga com leite faz mal”, entre outras,

³⁵ Ver atividade proposta sobre essa temática na p. 102.

transmitem uma sensação de verdade, pois quanto mais forte é a imposição da informação, maior será a crença.

Os franceses mais famosos mencionados no filme são Jeanne d'Arc, Napoleão, o general de Gaulle, o comandante Cousteau e o mímico Marceau. Essas personalidades, colocadas lado a lado, apresentam algo em comum: seus uniformes. Essa informação é antecédida pela ideia de que os franceses são elegantes, servem-se dos melhores costureiros e exportam moda. Trata-se de uma autoironia que brinca com um estereótipo sobre os franceses bastante difundido, já que as figuras mais importantes da França aparecem usando um traje padronizado e distintivo de sua categoria. A ideia de fardar a moda nessas condições desconstrói o pensamento fabricado sobre a elegância, o charme e o estilo francês. Já fazer uma referência a essas personalidades por intermédio de suas vestimentas reforça uma imagem já registrada no imaginário coletivo, mas evita um aprofundamento histórico.

As personalidades citadas no curta estão petrificadas pela imponentia do mito, cuja função é evacuar um sentido e deixar apenas um valor de eternidade, sem que haja necessidade de explicação e comprovação. Não importam mais os diferentes comentários, críticas e julgamentos que se formam sobre essas pessoas, pois o mito condensa todas as interpretações e mantém sua unidade luminosa; ele transforma o homem em divindade e o conduz a um outro universo, que separa o plano real do ideal. Por essas razões, o mito se torna objeto de imitação, já que desencadeia vontade de se alcançar um sonho, uma utopia. Sendo a encarnação da verdade, ele influencia os comportamentos individuais e movimentos de massa e, ao contrário do estereótipo, ele desvia qualquer desqualificação ou desvalorização, não aceitando protesto. As personalidades mitológicas citadas no curta continuam a viver da própria imagem, suscitando diversos interesses nas pessoas; estas, sem refletir muito, visitam os lugares ou compram souvenirs que lembram essas entidades.

Além destas, personagens de história em quadrinhos, os famosos super-heróis "Asterix e Obélix", são retratados como "sexy", e o mascote publicitário³⁶ dos pneus Michelin, como "poético". A situação é paradoxal, em dois planos: no que se refere ao físico, paradoxal no nível físico, Obélix é gordo e desajeitado, e, no plano comercial, o mascote anunciador de pneus é encantador. Isso revela que os franceses, para os outros povos, têm um gosto por criações que provoquem um

³⁶ O mascote das campanhas publicitárias do grupo Michelin é um homem cujo corpo é formado de pneus.

estranhamento. É comum escutar, por exemplo, que os filmes franceses são difíceis de se entender e sem ação.

Quando se fala em hábitos de higiene dos franceses - tema 4 -, logo ouvimos os comentários: “povo sujo”, “não toma banho”, “que nojo, baguete debaixo do braço”, “as mulheres não se depilam”. Aqui no Brasil, no contexto escolar, a questão do banho dos franceses já se tornou um assunto comum em sala de aula. O professor é sempre solicitado a emitir apreciações e a confirmar o estereótipo, mas raramente é realizada uma discussão ou mesmo esta é aprofundada, objetivando algum benefício ao ensino-aprendizagem.

Na animação, duas imagens sobre esse tema são apresentadas - a da falta de banho, na cena 18, e outra da depilação não realizada, na cena 18. Esta última inclui uma composição fraseológica do estereótipo, na medida em que a primeira informação fornece indícios para entendimento da segunda – “en France les filles sont jolies mais...”. Ou seja, a continuação é previsível.

Figura 7 - Elles ne se rasent pas

Essa situação revela que o social se aproxima ou vem junto com o linguístico, ou melhor, muitas frases ou discursos se compõem de uma previsibilidade, pois carregam as marcas sociais e ideológicas da sociedade. A temática do banho ou hábitos de higiene deveria receber um tratamento criativo e histórico, no curso de francês, para não propiciar apenas comentários em vão. Segundo George Vigarello, sociólogo francês: “chaque civilisation se considère comme propre. Seuls les critères changent. La propreté compose avec l’imaginaire

du corps, l'imaginaire de l'eau. Le retour en arrière sur les plaisirs anciens de l'eau permet de relativiser nos critères actuels de propreté³⁷.

Além disso, saber se é verdade ou não que os franceses não se lavam e as mulheres não se depilam não é o fator mais importante, pois, na esfera do estereótipo, o fundo de verdade poderá ser sempre relativo, haverá o sim e o não, o verdadeiro e o falso, dependendo das variáveis. O interessante é que tais afirmações podem revelar algo de nós mesmos: ao informar que os franceses não tomam banho, dizemos nas entrelinhas que essa característica não faz parte da nossa cultura; falar do outro é dizer alguma coisa de si.

Quanto às expressões de língua apresentadas no filme - tema 5 -, algumas delas se constituem em estrangeirismo devido às estreitas relações culturais que a França manteve com os vários países do mundo, inclusive com o Brasil. As palavras “rendez-vous”, “déjà-vu” e “cul-de-sac”, por exemplo, aparecem nos dicionários da Língua Portuguesa e atuam, principalmente, em situações mais específicas como na área da psicologia (déjà-vu) e urbanismo (cul-de-sac). No curta, essas locuções restringem tais circunstâncias mais aos franceses, reforçando a ideia de que essas situações não acontecem em outros países: “en France on a le “déjà-vu”; “en France on se donne rendez-vous dans des culs-de-sac”. A ideia de que muitas palavras, em todas as línguas, apresentam essa característica de únicas e de intraduzíveis é estereotipada, pois faz acreditar que o sentido do vocábulo só pode ser entendido e vivenciado no seu país. É bem possível que isso ocorra, uma vez que toda língua possui sua singularidade e que, como afirma Yaguello (1988), “chaque langue a son propre “génie””; porém, demonstrar sentimento de exclusividade com superioridade é desrespeitar as diversidades linguísticas.

No filme, o tema foi tratado com humor: o personagem representa toda a França, aparece para um “rendez-vous” em um “cul-de-sac” e depois, na mesma cena, mais à frente, ele manifesta, decepcionado, um “déjà-vu”, pois a pessoa que esperava não compareceu. Além da caracterização de uma exclusividade da França no tocante às expressões, ocorreu uma relação entre elas que resultou numa história: marcar um encontro numa rua sem saída e esperar em vão por alguém que se comprometeu a vir.

³⁷ VIGARELLO, G. La toilette à travers les siècles. *L'Express*. Disponível em : http://www.lexpress.fr/informations/la-toilette-a-travers-les-siecles_602796.html Acesso em : 10 maio 2011. Ver atividade sugerida sobre essa temática p. 97.

Com relação à política - tema 6 -, o dispositivo usado é a ironia³⁸. A própria informação estereotipada, percebida em seu sentido literal, serve de elemento para a ocorrência de um desvio no sentido. Ao se apresentar uma informação, já estigmatizada, provoca-se uma deformação em seu sentido que resulta em escarnecimento. A primeira mensagem é anunciar que a França é o país da diplomacia, para depois apresentar quatro situações nas quais os ex-presidentes da república francesa cometeram um disparate no âmbito das relações internacionais.

A primeira situação apresenta o general da França Charles de Gaulle pronunciando “Vive le Québec libre”. Devido a seu discurso separatista, que se encerra com o eufórico “viva o Quebec livre” e que, mais tarde, virou slogan dos movimentos autonomistas, o general, visitante oficial do Canadá, foi convidado a se retirar deste país, causando desagradados e complicando as relações futuras entre os dois países.

Na segunda situação, François Mitterrand aparece perto de um barco que afunda. Trata-se do episódio *Rainbow Warrior*³⁹, em que o presidente teria dado permissão para a sabotagem do navio, ancorado na Nova Zelândia, provocando, assim, um enorme escândalo político-diplomático.

Figura 8 - François Mitterrand

³⁸ Segundo Catherine Kerbrat-Orecchioni, « ironiser, c'est toujours d'une certaine manière railler, disqualifier, tourner en dérision, se moquer de quelqu'un ou de quelque chose » (1980, p.119). A autora desenvolve a noção de “tropo”, afirmando que a ironia como tropo promove uma inversão semântica da hierarquia usual dos sentidos das proposições. Trata-se da constituição dupla do tropo: uma característica semântica e outra pragmática.

³⁹ Embarcação de protesto contra os ensaios nucleares, sabotada pelos agentes secretos franceses (DGDE) e que causou a morte de um fotógrafo no porto de Auckland, Nova Zelândia. Disponível em: http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=615950 Acesso em: 11 jan. 2012.

A terceira imagem mostra Jacques Chirac apertando um botão, supostamente para acionar uma bomba. Subentende-se que esse ato se refira a uma entrevista que esse presidente concedeu aos três jornais⁴⁰ *The New York Times*, *The International Herald Tribune* e *Le Nouvel Observateur*, afirmando que a posse de uma bomba nuclear por parte do Irã "não seria algo muito perigoso". Ele comentou ainda que, caso Teerã resolvesse atacar Israel, a capital da república islâmica seria "imediatamente arrasada". Com essas declarações, ele acirrou um conflito, visto que elas contradiziam a posição da França e de seus aliados no que dizia respeito às atividades nucleares e ao próprio Irã, que não fizera, até então, nenhuma declaração sobre o assunto. Desculpando-se no dia seguinte, ele retificou suas palavras, retirando o que dissera sobre "arrasar" Teerã, afirmando que a bomba seria destruída no momento imediato em que fosse lançada: "nós temos meios, diversos países têm meios de destruir uma bomba." (CHIRAC, 2007).

A última imagem, por analogia, exhibe Nicolas Sarkozy em cena afirmando que "l'homme africain n'est pas assez entré dans l'histoire". Seu discurso⁴¹, pronunciado para os alunos da Universidade Cheikh-Anta-Diop (em Dakar, 2007), considerado desrespeitoso, desencadeou uma polêmica que envergonhou os franceses. Outras autoridades da política apresentaram pedidos de desculpa, todavia o episódio humilhou a África e maculou a França.

Assim, a França, no curta, é um país da diplomacia, dos deslizes perigosos e gafes, dos atentados e dos preconceitos e da desvalorização do outro. O estereótipo da diplomacia foi destruído por meio de um procedimento irônico que, conseqüentemente, desqualificou o valor da diplomacia. Em "La France est le pays de droit de l'homme", também ocorreu esse processo: junto a essa informação, aparecem quatro homens rindo cinicamente, caracterizados como ditadores e pertencentes a outras culturas. Logo em seguida, mostra-se a imagem de um canhão e balas ao lado de uma mensagem de texto "human rigth free". Ou seja, o discurso dos direitos humanos é constantemente violado e usado para encobrir os interesses econômicos da França, onde a venda de armas, a ditadura e as guerras são os verdadeiros direitos dos homens. O estereótipo, nesses casos, funcionou

⁴⁰ Artigo disponível em: <http://www.estadao.com.br/arquivo/mundo/2007/not20070201p22931.htm> Acesso em 11 jan. 2012.

⁴¹ Discurso pronunciado dia 26 de julho de 2007, em sua primeira visita à África. Disponível em: <http://www.lepoint.fr/actualites-politique/2009-04-07/quand-nicolas-sarkozy-decrivait-l-homme-africain/917/0/332932> Acesso em: 11 jan. 2012.

como um elemento de denúncia e de crítica a um sistema decadente, que não faz por merecer sua reputação de fundador da razão e do conhecimento.

A respeito dos hábitos e comportamentos - tema 7- , o filme apresenta com humor os traços peculiares dos franceses. Taxistas e garçons são julgados mal-educados, numa sequência de imagens em que essas duas categorias destratam seus clientes de modo muito exagerado. O passageiro é jogado do taxi e cai no meio da rua, mas continua lendo seu jornal *Le Monde*. No bar, o garçom lança saliva no café do freguês e joga água em sua cabeça, mas este continua lendo seu jornal. As grosserias dos prestadores de serviço e a indiferença dos clientes são características que estão em harmonia, visto que não existe solução para a falta de educação e para a atitude blasée. No curta, essa situação é levada ao extremo para produzir o riso: as características estereotipadas conduzidas ao exagero geram um efeito cômico, e isso só foi possível por meio de imagens que aumentaram demasiadamente essas características, fugindo do plano real.

Figura 9 - En France les serveurs sont grossiers

No aspecto amoroso, o homem francês é galanteador em qualquer situação, mesmo que negue tal característica. Ela é mostrada no filme de forma irônica, já que a informação relatada vai sendo desconstruída pela imagem: no momento em que se diz que “os franceses gostam das mulheres, mas não nos negócios nem na política” é exibida a cena em que ocorre uma reunião com três homens cortejando a empregada que vem servi-los; assim, além da galantaria, se evidencia uma forma de machismo. Os franceses são famosos pelo beijo, o “french Kiss”, e no filme este se

torna hiperbólico, pelo tamanho da língua exibida e pela forma como se dá, fazendo lembrar um sapo capturando o inseto.

A França é o país do “bateau- mouche”, das “french fries”, das greves, das férias, da guilhotina, do “oh-lala” e do “jeu de pétanque” (parecido com o jogo de bocha). Contestadores ou indiferentes, maçantes ou fascinantes, os franceses têm sua identidade cultural condensada pela estratégia dos estereótipos. O autor desse filme, posicionando-se como um francês, ora se inclui, ora se afasta; aceita, mas contesta, numa ambiguidade que se formaliza linguisticamente com o uso do pronome “on”. A utilização do “nous” deixa claro sua inclusão, porém o outro pronome e o uso de “en France” ou “les français” não indicam sua adesão nem tampouco uma total exclusão, a partir de um jogo que tem menos a ver com uma concordância do que com um posicionamento crítico e irônico. Sua incorporação, na realidade, fornece uma confiabilidade aos estereótipos. Na página da web referente ao filme, há uma nota em que o autor afirma:

Je suis peut-être français (?) mais je n'ai jamais mangé de grenouille, je n'aime pas le vin, bois du champagne moins de trois fois par an, ne vis pas à Paris. Difficile dans ces conditions de me sentir en phase avec les stéréotypes que les films étrangers montrent de la France et des Français. Je n'ai d'ailleurs pas le souvenir d'avoir jamais vu quiconque en béret-rayure-moustache. Mon objectif avec ce film n'est pas d'expliquer les origines de ces stéréotypes mais juste de les recenser de manière humoristique. (VILLAIN, intention, 2010).

Essas imagens já predominavam no imaginário coletivo de outras culturas e, por isso, pertencem à esfera do previsível; não devem ser negadas, tampouco incorporadas. O filme *Cliché* é um exemplo de como é possível brincar com os estereótipos, rir das imagens estabelecidas, criticar as informações deformantes e redutoras, denunciar um preconceito e debochar de si mesmo e dos outros, sem desrespeitar um grupo. Desse modo, há a necessidade de um trabalho que ofereça posições e alternativas para se tratar da questão dos estereótipos, isto é, da cultura, no ensino-aprendizagem do FLE.

2.2.3 Filme publicitário - *Growing Together*

O filme intitulado *Growing Together*⁴², autorizado pela Comissão de Bruxelas da UE, com a pretensão de se tornar um vídeo viral e promover uma campanha a favor da expansão europeia junto aos jovens europeus acostumados ao universo das artes marciais e videogames, durou poucas horas na internet, sua retirada foi desencadeada por uma manifestação coletiva. Os internautas e receptores da mensagem, chocados com o conteúdo do clipe, acusaram a Comissão de divulgar anúncio “racista”. Palavras como “clichê”, “preconceito”, “xenofobia”, “discriminação”, “racismo”, “estereótipos”, “imperialismo” ou “neocolonialismo” estamparam os sites e blogs nos quais se comentava o acontecimento.

O diretor responsável pela expansão da União Europeia, Stefano Sannino, apresentou as desculpas num comunicado escrito⁴³:

We have received a lot of feedback on our latest video clip, including from people concerned about the message it was sending. It was a viral clip targeting, through social networks and new media, a young audience (16-24) who understand the plots and themes of martial arts films and video games. The reactions of these target audiences to the clip have in fact been positive, as had those of the focus groups on whom the concept had been tested. The clip featured typical characters for the martial arts genre: kung fu, capoeira and kalaripayattu masters; it started with demonstration of their skills and ended with all characters showing their mutual respect, concluding in a position of peace and harmony. The genre was chosen to attract young people and to raise their curiosity on an important EU policy. The clip was absolutely not intended to be racist and we obviously regret that it has been perceived in this way. We apologise to anyone who may have felt offended. Given these controversies, we have decided to stop the campaign immediately and to withdraw the video⁴⁴. (SANNINO, 2012).

⁴² Vídeo divulgado na internet, no dia 6 de março de 2012, pela Comissão Europeia.

⁴³ Disponível em: http://ec.europa.eu/enlargement/press_corner/whatsnew/news/120306_en.htm

Acesso em: 03 maio 2012.

⁴⁴ Recebemos muitos comentários sobre nosso mais recente vídeo, inclusive de pessoas preocupadas com a mensagem que estava sendo enviada. Era um clipe viral que se dirigia a um público jovem (16-24), por meio das redes sociais e da nova mídia, capaz de compreender as tramas e temas de filmes de artes marciais e jogos de vídeo game. As reações desse público-alvo foram, na verdade, positivas, assim como havia sido as dos grupos focais sobre quem o conceito havia sido testado. O clipe retratava personagens típicas de gêneros de artes marciais: mestres de kung fu, capoeira e kalaripayattu. Começa

Segundo *myeurop.info*, o vídeo teria custado de 130 a 360 mil euros, mas documentos oficiais ainda não foram disponibilizados pela Comissão, que, apesar de despendar essa quantia, recuou imediatamente e retirou o material da rede. Que razões levaram uma multidão de pessoas na internet a se manifestar contra as imagens? Como estas foram percebidas a ponto de ser apontadas como racistas?

As cenas mostradas no filme remetem aos modelos socialmente construídos, porém, ao contrário da publicidade *Havaianas*, eles são rejeitados pelo público, e o projeto da Comissão, num primeiro momento, fracassou. Se, por um lado, a publicidade *Havaianas* transmite a seu público sensações de bem-estar e confiança em si mesmo, ainda que se trate de uma imagem articulada pelos jogos da naturalidade que escondem a condição exploratória do corpo feminino, *Growing Together* provoca de imediato fúria e indignação.

Os responsáveis pela produção de *Growing Together* apresentaram um vídeo clip que faz referência à obra cinematográfica de Tarantino: *Kill Bill*⁴⁵, considerado um dos filmes mais violentos do diretor. Contudo, é sabido que o cinema circula numa esfera em que tudo é permitido porque o elemento ficcional/imagético, que brinca com elemento real, transporta o espectador para o mundo do sonho, da fantasia e do entretenimento. No filme *Kill Bill*, a personagem principal, Beatrix Kiddo, é dominada por um sentimento de vingança que extrapola os padrões éticos e morais. Na hora da cerimônia de seu casamento, seu noivo e todos os convidados são assassinados, e ela, a noiva grávida, é torturada, chutada, arranhada, enforcada e baleada, mas não morre. Beatrix, depois de passar quatro anos em coma, volta e encarna uma assassina sem escrúpulos que vai buscar seus torturadores, um por um, até chegar a seu alvo final, Bill, seu ex-namorado e chefe da quadrilha. Matar (*Kill*) Bill é o objetivo desenfreado da protagonista, que não se intimida com a quantidade de sangue esguichado. Assuntos polêmicos são tratados sem constrangimentos: pedofilia, estupro, torturas, mutilações, retaliação, chacina e uso

com a demonstração de suas técnicas e termina com todas as personagens a demonstrar o seu respeito mútuo, concluindo numa posição de paz e harmonia. O gênero foi escolhido para atrair os jovens e aumentar a sua curiosidade sobre uma política importante da UE. O clipe não tinha a intenção nenhuma de parecer racista e nós, obviamente, lamentamos que tenha sido percebido desta maneira. Pedimos desculpas a qualquer um que possa ter se sentido ofendido. Tendo em conta essas controvérsias, decidimos interromper a campanha imediatamente e retirar o vídeo. (Tradução nossa).

⁴⁵ O filme é dividido em volume 1 e 2.

de armas brancas e de fogo. Entretanto, tudo isso, antes de ser uma ode à violência, realiza-se como espetáculo da imagem que retoma outros gêneros cinematográficos. Segundo o crítico Ruy Gardnier:

O filme devolve à imagem toda a capacidade de fascinação que ela pode ter, agregando a ela toda uma miríade de referências acavaladas cuidadosamente uma atrás da outra, sejam os filmes de Hong Kong (Chang Cheh, mas também King Hu e Ching Siu-tung), seja o cinema de animação japonês (*anime*), sejam os westerns italianos (através da trilha sonora). (GARDNIER, 2003)⁴⁶.

Kill Bill é menos uma história de vingança sangrenta do que um culto aos diferentes gêneros, do que um cinema que fala de cinema, do que uma reconstrução de estilos. Parece, então, que os produtores de *Growing Together*, ao se apropriar de *Kill Bill*, numa rápida cena de um minuto e vinte seis segundos, primeiramente não compreenderam o segundo sentido do filme, e, num segundo momento, forçaram um deslocamento e realizaram um disparate que, obviamente, teve como resultado uma indignação.

Trazer à memória *Kill Bill* para esse contexto fora do cinema, mesmo sem carnificina, já indica derramamento de sangue, subtende-se uma ira, um chamado para a luta, um acerto de contas, uma traição. Entretanto, a UE vestida de Beatrix se redimiou e não demonstra mais o sentimento de vingança, agora é uma nova Beatrix que parece perdoar e agregar. Ela não explicita nenhuma fúria, ao contrário de seus inimigos que se apresentam para o combate.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.contracampo.com.br/59/killbill.htm> Acesso em: 04 maio 2012.

Figura 10 - Beatrix em Kill Bill

Figura 11 - Personagem que representa a UE

Em *Growing Together*, os sinais de preconceito e racismo se mostram na situação dos três personagens estereotipados: o primeiro é um lutador asiático de Kung Fu que exercita movimentos marciais diversos, balbuciando alguns sons. Seu uniforme é preto, e o personagem veste meias de monge shaolin. Depois é a vez do hindu barbudo e de turbante que pratica o kalaripayattu, luta originária do Sul da Índia: ele usa roupas coloridas, nas quais laranja e azul se misturam, e demonstra o poder da levitação. Por último, aparece um capoeirista afrodescendente, provavelmente brasileiro, que destrói uma porta lateral à direita e invade em piruetas a cena armada. E assim, no espaço sombrio do galpão e no embalo de uma música do velho oeste⁴⁷, a moça se encontra acuada pelos três personagens bárbaros que ameaçam sua integridade física (ou cultural e econômica?).

Não seria uma referência direta aos países que fazem parte do BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China), que se destacam pelo crescimento econômico e populacional, com potencial para formar um bloco econômico de grande influência? Ainda que a ameaça se dê mais em função da economia, esses países movimentam também um fluxo de imigração na Europa, o que vem causando uma preocupação constante para UE atualmente. Nicolas Sarkozy, em seu vídeo oficial de campanha

⁴⁷ Música de Ennio Morricone

para disputar o segundo turno das eleições para presidente, fez uma declaração polêmica a respeito da imigração na Europa:

La vérité, c'est que l'Europe ne peut plus continuer à être une Europe passoire, c'est que l'Europe doit avoir des frontières [...] que l'Europe doit vous protéger, que l'Europe doit vous défendre, que L'Europe doit être au service de la protection de notre civilisation et de notre mode de vie. (SARKOZY, 2012)⁴⁸.

Em *Growing Together*, deve-se proteger a Europa dos três invasores que aparecem no galpão escuro e abandonado onde a sósia de Beatrix, impassível, apenas os acompanha com o olhar e o movimento do rosto para, no final, dominá-los, conquistando a vitória sem batalha, por meio de uma aparente diplomacia que se evapora no momento da multiplicação e do cerco. Cercar os inimigos, conduzi-los a abaixar suas armas, acalmá-los e fazê-los sentar em posição de meditação é praticamente anunciar uma guerra velada. Subjugados pela razão do mais forte, eles desaparecem para sempre, mas permanecem as 12 figuras da mulher branca, que representam os países membros da UE, e se transformam nas estrelas da bandeira que anuncia “quantos mais formos, mais fortes seremos”.

Figura 12 - Multiplicação e Meditação

⁴⁸ Vídeo disponível em: http://www.liberation.fr/politiques/2012/05/01/le-clip-de-sarkozy-qui-fait-campagne-contre-l-immigration_815495 Acesso em 5 de maio de 2012.

Figura 13 - Transformação em estrelas

Figura 14 - Quantos mais formos, mais fortes seremos

Esse slogan teria a função de controlar as inúmeras interpretações que a imagem poderia despertar, todavia ocorreu uma disjunção entre imagem e mensagem linguística: o texto disse algo que não foi apresentado nas imagens. Falar de união quando o que se vê é exclusão, discursar sobre força, mas enfraquecer e ridicularizar outros grupos culturais, usar um “nós”, mas mostrar um “eu egocêntrico”, realizar um apelo em prol de uma política de expansão e depois apresentar apenas imagens de exclusão são propósitos que não estão em harmonia. Trata-se mais de um procedimento irônico que afirma uma ideia querendo dizer outra.

O círculo apresentado não simboliza nem totalidade nem movimento, ele indica monotonia e repetição, o avesso do discurso de abertura é a expansão que pretende incluir todos os países europeus que respeitem os critérios democráticos, políticos e econômicos. A Turquia, por exemplo, candidatou-se a país membro da

UE, em 1987, e até agora está em processo de negociação⁴⁹, a posição geográfica e a história política, segundo o Conselho, dificultam sua entrada, porém outros aspectos não explicitados, como os religiosos e culturais, influenciam sua adesão.

Em tempos de crise, a UE se recolhe no lúgubre galpão onde renascem, a todo vapor, as várias formas de preconceito e discriminação. Os personagens estereotipados exibidos no filme se transformam em bode expiatório da UE, já que não existe uma justificativa plausível para eles estarem ali e serem expostos dessa maneira. Toda diversidade cultural, percebida através da roupa dessas figuras, de seus aspectos físicos e sua postura, na hora da luta, mesmo operando num modelo estereotipado, é engolida e minada pela superioridade da protagonista, que domina as feras encurralando-as. As imagens mostradas nesse momento emitem relaxamento e serenidade e, assim, amenizam a forma de domínio sobre as outras culturas.

Os responsáveis pelo vídeo, apesar de alegar inocência por meio da declaração do diretor da Comissão, sabiam do impacto que poderia causar essa promoção. A intenção, então, foi mais de provocação e agressão aos países que ameaçam a UE, em várias esferas, do que de expansão da UE, sendo até mesmo incluídos países que não foram sinalizados diretamente, como Estados Unidos e Japão. “É necessário proteger a Europa” é o slogan oculto do clipe, o qual se ajusta perfeitamente às imagens. Vale dizer que essas imagens, ao tentar dizer alguma coisa, estiveram próximas de seus objetos e de seus sentidos (preconceito e racismo), mas o texto escrito ludibriou o conteúdo de maneira que pudesse existir um controle da situação, uma explicação para o fato e até pedidos de desculpas àqueles que tenham se sentido ofendidos.

O filme *Growing Together* é exemplo de que, num dado contexto, a manipulação de estereótipos pode transfigurar-se em preconceitos e em discriminação. Ideias extremamente genéricas sobre determinados grupos podem prejudicar os contatos sociais e estimular uma agressividade não justificável. Nesse sentido, os estereótipos são armas perigosas que podem desencadear situações de hostilidade e desentendimento e, assim, necessitam de uma observação mais acurada. Nas aulas de língua estrangeira, uma formação intercultural pode promover

⁴⁹ Cf. O Alargamento e a Política de Vizinhança. Disponível em: http://europa.eu/abc/12lessons/lesson_3/index_pt.htm Acesso em 5 maio 2012.

os processos de interação e de comunicação com o outro e também o respeito a sua diversidade.⁵⁰

⁵⁰ Ver atividade relacionada ao tema “preconceito” p. 114.

PARTE III – PROPOSTA DIDÁTICA

3.1 Humor e Estereótipos

“Le rire est le premier pas vers la libération. On commence par rire. On rit donc on se libère. On se libère donc on peut combattre.” (Maryse Condé)

A análise do *corpus* (*Havaianas e Cliché*), realizada nesta dissertação, revelou que os estereótipos atuam na produção dos sentidos e funcionam como mecanismos geradores do humor e do riso. Nesse sentido, os estereótipos com efeitos humorísticos seriam um recurso interessante que poderia ser repensado e reelaborado, no contexto do ensino-aprendizagem do FLE?

Segundo Travaglia (1990), o humor, do ponto de vista sociológico, realiza um ataque ao estabelecido, à censura e ao controle social. Instrumento de sabotagem, ele permite denunciar as situações, sem se comprometer com justificativas. Além disso, o humor está, geralmente, relacionado ao ato fisiológico - o riso ou o sorriso, um movimento que provoca satisfação e bem estar, um liberador de repressões. É necessário observar, no entanto, que o humor nem sempre desencadeará o riso, assim como este poderá não depender do fato humorístico.

O riso pode ter vários significados (cumplicidade, desprezo, aprovação etc.), diversas formas (do sorriso leve ou silencioso à gargalhada) e, então, ser resultado do humor ou não. De acordo com Henri Bergson, outras características do riso o acompanham: não há comicidade fora daquilo que é propriamente humano, a insensibilidade e a indiferença acompanham o riso e este precisa de eco. Segundo o autor, “o cômico exige algo como certa anestesia momentânea do coração para produzir todo o seu efeito” (1983, p. 8); sendo um “trote social” (p.66) que está ligado aos costumes, ideias e também aos preconceitos de uma sociedade.

O humor, então, estremece as certezas, convenções, crenças e estereótipos, transformando o lago parado em mar agitado. Ele perturba o circuito dos automatismos e derruba as proteções e, ao mesmo tempo, atende às necessidades de satisfação, gerando prazer e surpresa. Para Travaglia:

Deve ter ficado claro que o humor, em sua ação rumo à verdade, gera conflito, desequilíbrio; destrutura criando desorganização dos padrões aceitos, exercendo um papel oposto ao dos rituais que

visam impor uma harmonia social, mas o humor não representa uma ameaça, constituindo-se, ao mesmo tempo, em um fator de integração e defesa, compreendendo em seus mecanismos dispositivos de reequilíbrio, como ser uma lógica do absurdo. (1990, p. 70).

Desse modo, para descobrir verdades ocultas e enxergar novos padrões, o humor é essencialmente criativo: o ato de fazer humor ocorre pela criação de paradoxos em que a contradição é demasiadamente óbvia para ser levada a sério. Essa não seriedade apontada no humor faz dele um domínio protegido das condenações, no entanto muitos mal-entendidos podem acontecer, pois o humor pode variar conforme o grupo e depender de cada indivíduo.

O ato humorístico, conforme Charaudeau (2006), deve ser analisado levando-se em conta três condições: a situação da enunciação que envolveria as relações entre locutor, destinatário e alvo, a temática (os assuntos da vida social) e os procedimentos de linguagem capazes de produzir um efeito. Um arsenal de categoria é proposto pelo autor, concluindo que os atos humorísticos não abrangem apenas uma categoria⁵¹. Para exemplificar: a ironia enunciativa se caracterizaria pela maneira de se dizer uma ideia, mas significar outra (pronunciar, em uma situação em que se comete uma besteira, “esperteza rara”); o sarcasmo ou a sátira se revelariam pelos comentários ácidos, geralmente hiperbólicos, sobre pessoas e acontecimentos (eu não sabia que jumento sabia falar); já a paródia se apropria de um texto original com a finalidade de realizar uma zombaria de algum aspecto do próprio texto ou, então, de algum assunto (OAB – Ordem Aleatória de Burrice). Outra questão fundamental é o resultado que se espera do ato humorístico: é necessário projetar um efeito que se realizará ou não e que pode ser classificado, segundo o autor⁵², como “lúdico” (menos crítico e sem engajamento moral), “crítico” (agressivo e hostil), “cínico” (destruidor e corrosivo) e “de desdém” (desprezo e desqualificação). Porém, várias combinações, tanto do tipo como de seu efeito, poderão coexistir devido à pluralidade que esse fato humorístico acumula. O humor

⁵¹ Cf. CHARAUDEAU, 2006. O autor distingue as formas de ironia, sarcasmo, sátira e paródia no campo da enunciação. O texto é fundamentado nos estudos, sobretudo, de Bergson e Freud.

⁵² Ibid., p. 35. O autor assim classifica os efeitos do ato humorístico: la connivence ludique, critique, cynique et de dérision.

se apresenta como uma libertação renascida da própria estreiteza das imposições sociais, uma abertura que dá acesso a outras possibilidades de pensamento.

Tal como o estereótipo, o humor pode ser visto, pelos professores ou pedagogos, como uma forma frívola que deve ser afastada, contudo pode auxiliar o ensino-aprendizagem em vários aspectos⁵³: desenvolvimento de uma atmosfera agradável e descontraída, diminuição da distância entre professor e alunos, redução do grau de ansiedade, reforço dos laços e interações, estímulo à criatividade; abordagem de certos aspectos culturais ou gramaticais, facilitação da comunicação e superação dos estereótipos.

Nessa ótica, os estereótipos reconduzidos ao universo do humor se (re)significariam. Via de escape das imagens convencionais, o humor permite outras formas de pensamento, destrói aquilo que parecia inalterável, amolece as estruturas solidificadas, pois, através do riso, libera o estereótipo de sua condição de permanência. Rir dos estereótipos, exceto aquele riso sarcástico ou preconceituoso que os reforça, é um combate à hegemonia, um despertar crítico que abala os velhos padrões.

O humor no ensino ainda abarca o componente intercultural, já que efetua uma comparação entre os grupos, podendo promover as relações, se existir uma compreensão de que os indivíduos são mais complexos do que aquelas reduções físicas e culturais estimuladas pelos estereótipos. Trata-se de uma consciência intercultural, de acordo com o QECF, que percebe as diversidades culturais e regionais próprias e do outro como um fator de enriquecimento cultural e linguístico e que favorece a experiência da alteridade, desenvolvendo uma melhora nos relacionamentos.

Além disso, por permitir uma expressão mais livre que dribla as concepções preestabelecidas, ele se liga à criatividade, suscitando nos alunos mais imaginação e outras maneiras de combinar as ideias. Barthes, intolerante aos estereótipos, afirmava que, numa sociedade plural e em movimento, a novidade era extremamente necessária e possuía um valor catártico. Assim, quanto mais forem ultrapassados os limites do comum, mais proximidade se estabelecerá com o humor, com a surpresa, a incongruência e a novidade. Desse modo, realizar um trabalho

⁵³ Cf. ZIV, 1979 e LETHIERRY, 2008.

que considere todos esses elementos resultaria em pensamentos mais livres e numa visão menos alienada da realidade.

3.2 Do estereótipo à ficção

Se o humor transfigura os estereótipos, a ficção permite fugir da identidade social e sair do círculo vicioso das ideias generalizadas sobre os grupos. O termo ficção será entendido aqui como invenção, imaginação e fantasia, conforme definição apresentada pelo Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2009). Devido à pluralidade de significados desse termo⁵⁴, convém situá-lo num contexto mais corriqueiro de produção, porém não menos complexo: uma brincadeira de criança, um sonho maluco, um “jeux de rôle” ou “dramatique” e outros. Essa possibilidade de imaginar o que não existe ou ainda não existe permite a construção de um discurso que ajudaria a aprendizagem.

A ficção, então, estimularia situações que poderiam ou não ser reais, auxiliando assim a retenção e compreensão destas, ou seja, assumir outra identidade em sala de aula permite um movimento de evasão e retorno a si mesmo que incita outros pontos de vista e questionamentos. Em um artigo sobre ficção nas aulas de língua estrangeira, Francine Cicurel (1988, p. 21) mostra que « on en arrive à cette espèce de paradoxe que, pour apprendre à communiquer, on se doit de participer à des situations qui sont des situations d'emprunt. On fait semblant d'être partout, sauf dans la classe ». Por sua vez, Jean-Marie Schaeffer (1999 apud CICUREL, 2005) propõe a noção de “repertório mimético” -uma predisposição para aprender imitando-, sendo necessário fingir e imaginar primeiro para depois adquirir as competências. Parece, então, que o discurso didático imita a realidade, mas, ao mesmo tempo, pela própria imitação, distorce e idealiza o real. Os enunciados produzidos nas aulas de língua não correspondem às reais ações, mas intentam preparar para elas. A partir do método audiovisual, esse exercício vem sendo desenvolvido, “on fait semblant d'être autre que soi et d'avoir à affronter des situations simulées ou fictives” (CICUREL, 2005, p. 17).

⁵⁴ Cf. CICUREL, F. Fiction, interaction, action: quelques jalons pour l'analyse des discours de classe, 2005. Termo usado também para se referir aos textos literários; na filosofia a ficção tem um valor heurístico. Para Jean-Marie Schaeffer, ficção, numa concepção antropológica, é uma capacidade do homem de imitar para aprender.

Entretanto, para que as ideias generalizadas dos grupos sejam desarranjadas, a ficção próxima do real não causa um efeito desejado, pois imita uma realidade, reforçando os estereótipos. A proposta, então, é usar a ficção próxima do absurdo, do fantástico ou do maravilhoso, colocar situações cotidianas em esdrúxulos contextos, transformar o familiar e os dogmas em excentricidade. O humor reaparece nesse discurso, pois as possibilidades de sentido se realizam na esfera do « hors-sens », « trans-sens » e « contre-sens »⁵⁵.

Na literatura e nos movimentos de vanguarda, embora a questão não seja a mesma, observa-se justamente essa postura de dismantelamento das estruturas linguísticas e culturais. Barthes já anunciava:

Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*. (BARTHES, s.d.).

Isso não significa querer transformar os alunos em escritores ou estabelecer relação com correntes artísticas. Os objetivos são mais modestos: encontrar uma maneira de colocar as questões de outra forma que não seja aquela convencional, de combinar o elemento repetitivo e trivial com o elemento surpresa. O caráter extremamente institucionalizado da relação pedagógica tem como resultado uma multiplicação de estereótipos: é impossível ensinar os alunos e interagir com eles sem recorrer às ideias e comportamentos estereotipados; a própria conduta do professor e dos alunos é previsível e se repete ao longo do curso. Aliás, essa repetição e previsibilidade favorecem de alguma maneira as relações e o desenvolvimento das competências, contudo é necessário também estabelecer uma ruptura com a “zona de conforto” para estremecer os ânimos e as opiniões.

Outra questão importante é observar as definições de Todorov (1970) sobre o fantástico, o estranho e o maravilhoso: o primeiro, oscilando entre os outros dois, situa-se no tempo da hesitação da personagem ou do leitor que, ao tomar uma

⁵⁵ Charaudeau (2006) relata que o humor induz a alguns significados: “loufoquerie” (não existe uma relação entre os fatos, um aspecto que possa ser explicado ou julgado); “incohérence insolite” (os dois universos não são completamente estranhos, existe uma relação e justificativa entre eles); “incohérence paradoxale” (antinorma social, uma contradição bizarra, mas que pode ser explicada).

decisão, é encaminhado ao estranho (fenômenos que podem ser explicados e justificados) ou ao maravilhoso (fenômenos fora dos limites explicados por uma lei interna). Braulio Tavares (2003) define o fantástico como “tudo que não é, tudo que não está onde estamos, tudo que não existe assim, tudo que está fora do nosso campo de visão, tudo que não pode acontecer (ou, mais ameaçadoramente, tudo que não poderia ter acontecido)”. Já o absurdo, herdeiro do dadaísmo e desdobrado no “teatro do absurdo”, apoia-se no niilismo e no anticonvencionalismo.

Propor atividades que envolvam essas questões parece conduzir o aluno a um distanciamento das situações factuais que lhe seriam necessárias para realizar uma comunicação espelhada na realidade. Todavia, trata-se apenas de um complemento reflexivo que intenta, sobretudo, desorganizar o arranjo dos pensamentos estereotipados e amolecer as resistências.

3.3 Sugestão de Atividades

As atividades a seguir foram elaboradas com base nos estudos sobre estereótipos e têm os seguintes objetivos específicos: despertar uma visão crítica, incentivar o humor e a fantasia, estimular a criatividade e promover uma relação intercultural, ultrapassando as questões estereotipadas. Os objetivos gerais, baseados nas propostas dos QECF, envolvem as categorias de recepção, produção, interação e mediação, ou seja, as capacidades de compreensão e expressão oral e escrita da língua.

Essas atividades foram divididas por seis eixos temáticos:

1. Identidade/nacionalidade
2. hábitos de higiene
3. alimentação/gastronomia francesa
4. identidade/alteridade
5. impolidez
6. nacionalidade/preconceito

Cada uma delas apresenta uma primeira parte destinada ao professor, nomeada “ficha do professor”, com a apresentação da atividade, as informações didáticas (nível, competência, objetivos, tipos de documentos, material e duração), instruções de aplicação e conselhos para a aplicação da atividade. Em seguida, é

disponibilizada para o aluno uma ficha de atividade, a ser aplicada na aula e que pode atuar como complementar de um curso FLE.

É possível aplicar essas atividades paralelamente a alguns temas do manual didático ligados, sobretudo, às diferenças culturais, como, por exemplo, a unidade 5 do livro *Connexions 2 - Ici et ailleurs* -, que propõe como componente cultural “Différences et discriminations”, ou então, no manual *Alter Ego 2*, o *dossier 3* - “Vous avez dit France?”, conteúdo que trata dos estereótipos. Dessa maneira, pode-se aproveitar assuntos correlatados ou estruturas linguísticas abordadas para a utilização dessas atividades. A ideia de promover um minicurso ou aulas extras com esses temas também pode ser aproveitada, visto que não é sempre que o manual didático os expõe. Das seis atividades, quatro se enquadram no nível de A2/B1 do QECF, quando o aluno já tiver adquirido as competências do nível A1. As outras duas podem ser aplicadas a partir do nível A1 e são elas: “ma caricature” e “réveillon do Brasil”.

Algumas dessas atividades⁵⁶, que constam do anexo, já foram realizadas em sala de aula e poderão ser observadas mais adiante como pequena demonstração de um trabalho em andamento. Não houve um critério rigoroso na aplicação, análise dos resultados e avaliação desses exemplares, pois não era a intenção deste trabalho desenvolver tal perspectiva. O objetivo foi o de verificar, a título de exercício, seu impacto e aceitação e o desempenho dos alunos em sala de aula.

Conforme dito anteriormente, um dos objetivos deste trabalho é incentivar uma reflexão não só voltada à cultura do outro, mas à atuação de si mesmo e sua representação no mundo. A proposta foi de um riso denunciador e o desenvolvimento de uma opinião crítica em relação aos estereótipos, capaz de estimular um pensamento de respeito e aceitação do outro. Partimos do entendimento de que todos formam uma imagem reduzida de uma língua e de uma cultura, o que vem a ser um procedimento cognitivo natural, porém estamos dispostos a conhecer melhor o outro, ou seja, estamos abertos a novas formas de pensamento.

⁵⁶ As atividades aplicadas em sala de aula foram as seguintes: “Lune de Miel”; “Ma caricature” e “La Cuisine Française”.

3.3.1 Atividade “Lune de Miel”

Essa atividade consiste em levantar a questão da identidade e das imagens estereotipadas, com o objetivo de despertar uma reflexão sobre os aspectos culturais dos brasileiros e franceses, numa dinâmica intercultural. Ou seja, visa despertar no aluno o pensamento consciente de que as imagens positivas (estereótipos de valorização) também levam a uma redução e, no caso da publicidade, são elementos de manipulação, ou seja, de sedução. A proposta da paródia da publicidade testa e recupera essa constatação e também favorece verificar os processos de identidade e de alteridade.

A atividade foi aplicada em 29/10/11 e realizada com os alunos de nível A2, que também produziram um vídeo⁵⁷ parodiando a publicidade.

Ficha do professor

Publicidade “Lune de Miel”

Tema	Identidade/nacionalidade
Nível	A2/B1
Competências	Expressão oral e escrita
Objetivos Gerais	<p>Comunicativos: caracterizar ou descrever pessoas e lugares.</p> <p>Linguísticos: compreender o grau superlativo, utilizar os adjetivos, desenvolver atos de fala.</p>
Objetivos Específicos	Desenvolver uma visão crítica, compor uma paródia,

⁵⁷ Conferir o filme/paródia disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=eJ5RiZxOxFQ&feature=share>

	promover o intercultural, produzir um filme.
Tipos de documento	Publicidade <i>Lune de Miel</i>
Material	computador ou DVD
Duração	2 horas

Etapas da atividade	
1ª Etapa	Introdução e Análise
Exercício 1	<p>1. Apresentar aos alunos a publicidade “Lune de Miel” da marca <i>Havaianas</i>, disponível no site: http://www.youtube.com/watch?v=2pcVw581iEo.</p> <p>2. Depois de assistir ao filme publicitário, solicitar aos alunos que respondam às questões do exercício 1.</p>
Exercício 2	<p>3. Os alunos deverão associar uma foto a uma nacionalidade.</p> <p>Correção: photo 1: Brésilienne photo 2: Française photo 3: Colombienne photo 4 : Allemande</p>
2ª Etapa	Exercícios de fixação e expansão
Exercícios 3 e 4	<p>1. Apresentar dois exercícios estruturais que envolvam “acte de parole” e vocabulário, a fim de estimular a utilização do grau superlativo dos adjetivos. O conteúdo foi retirado do texto da publicidade “Lune de Miel”.</p>
3ª Etapa	Produção oral e escrita
Exercício 5	<p>1. Usando o mesmo tema da publicidade <i>Havaianas</i> “Lune de Miel” e inspirados no filme, os alunos deverão produzir um diálogo, mas invertendo os papéis: são os brasileiros que decidem ir à França e renunciam no último momento. Explorar o fascínio e o medo, usando argumentos apoiados nas opiniões e imagens mais conhecidas sobre o povo francês ou sobre seu país.</p>

Exercício 6	2. O grupo deverá elaborar um vídeo parodiando a publicidade <i>Havaianas</i> para ser apresentado à classe numa data estabelecida pelo professor.
--------------------	--

Ficha do aluno

Publicité “Lune de Miel”	Nom:
	Prénom:

I – Découverte du Dossier

1. Regardez la pub vidéo et répondez oralement:

- Quelles images sont présentées? Quelles sont les villes présentées ou que vous avez reconnues ?
- Qu'est-ce que la femme française dit? À quel moment ? Répétez ses paroles.
- Pourquoi la femme renonce à venir au Brésil ?
- Quelles sont les opinions et images du Brésil et des brésiliens diffusées par la pub ?

2. Voici 4 photos des candidates à miss univers 2010. Associez une photo à une nationalité de la liste : brésilienne ; allemande ; française ; colombienne.

photo 1

photo 2

photo3

photo 4

58

⁵⁸ Photos prises du site: <http://le-bouzin.com/miss-univers-2010-2011-resultats-en-direct-sur-paris-premiere/>.

II – Savoirs Linguistiques

Mémento : Le **superlatif relatif** exprime le degré le plus élevé ou le plus bas. Il compare avec quelque chose (ou quelqu'un) ou indique un degré par rapport à l'objet (ou l'être) considéré (Le plus fort des deux. Votre plus grande chance. Ce qu'il a de plus remarquable). Il se forme avec le comparatif de supériorité ou d'infériorité précédé de l'article défini, d'un adjectif possessif ou de "de".⁵⁹

3. Trouvez le plus grand nombre d'adjectifs pour compléter ces phrases. Pensez à des plusieurs pays différents et leurs habitants.

a. Un des plus _____ pays au monde.

b. Les gens les plus _____ de la planète.

4. Complétez le dialogue avec des mots différents de la publicité.

Exemple :

Je crois que je sais où on devrait manger ce soir.

Ah ouais, dis-moi alors ?

À la cuisine.

Je crois que je sais où on devrait _____.

Ah ouais, _____ alors ?

III – Production Orale et Écrite

5. Maintenant ce sont les Brésiliens qui veulent passer leur lune de miel en France mais ils y renoncent à la fin. Imaginez un dialogue en utilisant

⁵⁹ Texte disponible sur: <http://www.synapse-fr.com/manuels/SUPER.htm>

des arguments fondés sur les représentations les plus répandues de la France et des Français. Jouez-le.
6. Réalisez la publicité avec votre groupe.

3.3.2 Atividade “L'hygiène du corps à travers les siècles”

Essa atividade apresenta um breve conteúdo histórico sobre a higiene do corpo, ao longo dos séculos, e tem o propósito de aprofundar conhecimentos culturais sobre o tema. O texto que compõe os exercícios foi retirado do artigo *La toilette à travers les siècles*, de George Vigarello, e adaptado à proposta. Esse texto vai permitir relativizar as imagens construídas do banho e possibilitar uma aceitação maior de outros critérios de higiene. Os verbos pronominais, que marcam presença no texto, ajustam-se a uma proposta linguístico-comunicativa e favorecem, em um dos exercícios, desfazer as imagens idealizadas dos mitos ou celebridades, já que nos aproximam de seus afazeres triviais do cotidiano.

Ficha do professor

L'hygiène du corps à travers les siècles

Tema	Hábitos de Higiene
Nível	B1

Competências	Compreensão escrita, expressão oral e escrita
Objetivos Gerais	<p>Comunicativos: compreender e relacionar textos, discutir a temática.</p> <p>Linguísticos: sistematizar a regra e a formação dos verbos pronominais.</p>
Objetivos Específicos	Redigir um texto a partir do tema estudado; aprofundar conhecimentos e promover uma visão mais abrangente e aberta, desmistificar as imagens idealizadas dos mitos e celebridades.
Tipos de documento	Texto
Material	Dicionários
Duração	2 horas

Etapas da atividade	
1ª Etapa	Introdução e Análise
Exercício 1	<p>1. Os alunos deverão ler os textos e associar as informações a um período histórico. Estimular os alunos a resumir oralmente cada trecho do texto.</p> <p>Correção:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Au Xe siècle (haut moyen âge)- texte B 2. Au XVe siècle (bas moyen âge)- texte E 3. Au XVIIe siècle- texte A 4. Au XVIIIe siècle- texte D 5. Au XIXe siècle- texte C 6. Aujourd'hui- texte F
2ª Etapa	Exercícios de fixação e expansão
Exercício 2	1. Retomar com os alunos o conceito e a formação dos verbos pronominais em francês e reler o texto em busca desses verbos. Trazer à memória outros verbos dessa categoria.
Exercício 3	2. Apresentar um exercício que promova o uso desses verbos e que, ao mesmo tempo, permita a banalização

	da imagem dos mitos ou celebridades. 3.Realizar uma correção coletiva.
3ª Etapa	Produção escrita
Exercício 4	1.Solicitar a composição de um texto baseado no tema da higiene. Os alunos deverão imaginar como serão os hábitos e critérios de higiene daqui a 100 anos. Corrigir individualmente, com os alunos.

Ficha do aluno

L'hygiène du corps à travers les siècles	Nom:
	Prénom:

I - Découverte du Dossier

« Chaque civilisation se considère comme propre. Seuls les critères changent, et, à la limite, les règles, les lieux, les objets » - Georges Vigarello⁶⁰.

1.Lisez quelques informations sur l’histoire de la propreté corporelle et associez une époque à un texte. Résumez oralement chaque extrait.

1. Au Xe siècle (haut moyen âge) 2. Au XVe siècle (bas moyen âge) 3. Au XVIIe siècle 4. Au XVIIIe siècle 5. Au XIXe siècle 6. Aujourd’hui

Texte A :

⁶⁰ Vigarello, Georges. **La toilette à travers les siècles**. L'Express, 9 fev.1995. Disponible sur : http://www.lexpress.fr/informations/la-toilette-a-travers-les-siecles_602796.html. Consulté le 31 juillet 2011.

De nouvelles pratiques s'imposent : celle de la «toilette sèche». Se frotter: assécher le corps, c'est entretenir la propreté. Et changer de linge. Au Moyen Age, les riches pouvaient, eux aussi, changer de chemise, mais ce n'était pas le cas! Dans les inventaires après décès, vous trouvez deux ou trois chemises - parfois une seule. À ce moment-là, si l'eau subit un recul, la blancheur du linge et son renouvellement tiennent lieu de nettoyage de la peau. Des traités de politesse, des livres de bienséance codifient cela. Selon nos critères, Versailles est une porcherie. Certes, des gens défèquent dans les coins masqués, cachés, et urinent - surtout sous les escaliers. C'est vrai que ça pue. C'est évident. On ne sait pas nettoyer l'urine comme aujourd'hui. Mais rien n'est visible. C'est surtout une ambiance odorante, à laquelle ils sont habitués. Ils compensent par une intensité de parfums. Parfums qu'ils estiment, là encore, être un mécanisme de lavement et de propreté. C'est seulement le bain médicale qui existe.

Texte B :

La propreté est définie à travers les règlements des monastères, des abbayes: il faut se laver les mains, le visage; les pieds, éventuellement; le reste, on n'y touche pas. Ces règles monacales dépassent la religion. On les rencontre dans les chansons de geste: le héros va manger, il se lave les mains. Dans les livres de courtoisie, là aussi, on relève des indications précises: «Lave-toi les mains avant de passer à table; lave-les en sortant de table. Mais attention: à table, n'en lève pas ton chapeau car une vermine pourrait tomber!» Bref, on se donne des normes et des convenances. On se met à penser que l'eau chaude ouvre les pores de la peau, qu'elle entre dans la peau - l'eau qui a voisiné avec le venin de l'air! L'eau tue, l'eau débilite. Les étuves commencent à fermer leurs portes.

Texte C :

Tout s'accélère. D'un côté, l'équipement des hôtels particuliers en baignoires s'amplifie. De l'autre, le baigneur - celui qui vous baigne - installé en bordure des fleuves, se déplace désormais à domicile. Il arrive avec sa carriole, son cheval, l'eau qui chauffe dans sa citerne! C'est le règne de la «propreté invisible» qui s'installe. L'alarme microbienne constitue le point ultime: il faut laver pour mieux défendre. Se laver les dents, se brosser la langue. Le danger

existe en dehors de toute crasse, de toute odeur. Après mille phases intermédiaires et complexes, on passe d'une propreté partielle à une propreté dite totale. Pour le pauvre la propreté se moralise ; elle est pourvoyeuse de vertus, assure une fonction d'ordre. La misère sale est coupable du délit de transgression.

Texte D :

Là, on commence à envisager le corps à travers le rôle des nerfs, des muscles, des tensions. Vantée par Rousseau, la mode du bain froid pour les enfants - avec immersion complète s'installe. On parle non pas de propreté, mais de tonicité. Ensuite, on voit apparaître des pratiques que l'on peut qualifier d'hédonistes: Mme Tallien prend des bains à la framboise; Mme de Genlis, des bains de lait. Ce ne sont pas des pratiques dominantes, mais ça donne des indices.

Texte E :

À l'époque, vous avez deux catégories de bain. Le bain thérapeutique: celui des monastères - très bien rapporté par Umberto Eco, dans «Le Nom de la rose». C'est limpide: l'action de l'eau a des effets sur l'intérieur du corps et la chaleur permet aux humeurs de sortir. Et puis, il y a l'autre catégorie : au-delà de préoccupations thermales, souvent réelles, des étuves - situées au coeur de la ville - mêlent leurs pratiques à celles des tavernes, des bordels, des tripots. L'érotique du bain l'emporte sur le lavage. Le jeu et la volupté intéressent plus que l'état de la peau.

Texte F :

Le bain prend un aspect de retour sur soi, d'abandon, de plaisir, de décontraction. Les objets, les lieux n'en finissent pas d'évoluer. La salle de bains héberge des objets. La psychologie côtoie le physique.

II – Savoirs Linguistiques

Mémento : Le verbe pronominal se conjugue avec deux pronoms de la même personne (un pronom sujet + un pronom réfléchi). Exemple :

Se raser

Je me rase

Tu te rases

Il/Elle/on se rase

Nous nous rasons

Vous vous rasez

Ils/Elles se rasent

2.Soulignez les verbes réfléchis dans le texte et proposez d'autres verbes.

2.Vous êtes un paparazzi et vous avez pris une photo d'une célébrité en situation inattendue. Cette photo vaut une fortune et vous voulez la vendre. Décrivez-la en une phrase à un possible acheteur. Utilisez les verbes pronominaux.

Exemple : *François Hollande s'habille en pink*

Photo 1 -

Photo 2 -

Photo 3 -

Photo 4 -

Photo 5 -

III – Production Écrite

4. Maintenant vous devez imaginer ce qui se passera dans l'avenir pour ce domaine «propreté corporelle ». Quels seront les nouveaux critères et nouvelles pratiques de propreté corporelle dans 100 ans?

3.3.3 Atividade “La cuisine française”

A atividade que segue visa oferecer ao aluno mais informações sobre os alimentos e sobre a gastronomia francesa, por meio de um jogo de perguntas e da composição de um cardápio. O último exercício consiste em transformar um alimento do cardápio em personagem principal de uma história, compondo, assim, um texto narrativo com marcas de humor.

Essa atividade⁶¹ foi aplicada em 07/02/2012, com alunos do nível A2, e em 11/02/12 com alunos do nível B1, e se utilizou, ao longo do curso, a mensagem eletrônica, a fim de promover interação entre as turmas. A versão final, com a correção, foi feita pelos alunos e auxílio da professora. A etapa que envolve a escolha do melhor texto e comentários não foi anexada, pois se encontra inacabada.

Ficha do professor

La Cuisine Française

Tema	Alimentos, gastronomia francesa
Nível	A2/B1
Competências	Compreensão oral, expressão oral e escrita
Objetivos Gerais	<p>Comunicativos: responder às perguntas de um questionário, escolher um cardápio, interagir com os colegas e outras turmas.</p> <p>Linguísticos: descrever os alimentos, reforçar o léxico.</p>
Objetivos Específicos	Produzir um texto inspirado no gênero “maravilhoso”; aprofundar conhecimentos; desestabilizar imagens estereotipadas.
Tipos de documento	<p>Questionário</p> <p>Filme curta-metragem “Le Homard”</p>

⁶¹ Conferir atividade realizada pelos alunos, em ANEXO p. 146.

	Publicidade de produtos alimentícios em catálogos
Material	Internet ou DVD Revistas ou catálogos de supermercado
Duração	2 horas (primeira e segunda etapa). A terceira etapa pode ser realizada usando-se o correio eletrônico no decorrer da semana.

Etapas da atividade	
1ª Etapa	Comunicação e vocabulário
Exercício 1	1. Valendo pontos, os alunos vão responder a perguntas de um questionário sobre a gastronomia francesa. 2. Deverão somar os pontos, reverter em dinheiro e comprar os alimentos para compor um menu e preparar um jantar. Para isso o professor deverá distribuir revistas ou catálogos de supermercado, em que os alunos poderão escolher seus alimentos.
Exercício 2	3. Apresentar o menu por escrito e oralmente.
2ª Etapa	Produção escrita e interação
Exercício 3	1. Assistir ao filme curta-metragem “Le Homard” disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=1pqtu5dJIQ4 2. Baseando-se na história do curta-metragem, escolher um alimento do menu e escrever um texto sobre ele. O curta-metragem tem por objetivo inspirar os alunos a inventarem uma história burlesca sobre o alimento ou prato escolhido, dando voz e sentimentos aos mesmos.
Exercício via net	1. Correção dos textos, com o auxílio da professora. 2. Envio do texto para os colegas de outra turma, que vão comentar e escolher o melhor trabalho.

Ficha do aluno

La Cuisine Française	Nom:
	Prénom:

I – Communication et Vocabulaire

1. Répondez le quiz⁶² sur la cuisine française en choisissant une réponse. Chaque bonne réponse du niveau facile vous gagnez 5 euros et du niveau moyen 10 euros.

Questions – niveau facile	Questions – niveau moyen
1 -	1 -
2 -	2 -
3 -	3 -
4 -	4 -
5 -	5 -
6 -	6 -
7 -	7 -
8 -	8 -
9 -	9 -
10 -	10 -
Combien ?	Combien ?
Total :	

2. Regardez le catalogue d'un grand magasin français, composez un menu pour votre dîner en achetant les produits de votre choix avec l'argent dont vous en avez. Présentez votre menu.

MENU		
Entrée / Plat principal / Fromage / Dessert / Boisson		
Plat	Quantité	Prix
Entrée		

⁶²Cf. material no ANEXO A, p. 130.

Plat principal		
Fromage		
Dessert		
Boisson		
Total		

II – Production Écrite et Interaction

3. Choisissez un aliment pour raconter une petite histoire de sa vie. Avant de faire cette activité, regardez le court-métrage « Le Homard » (1995) de Arthus de Penguern qui pourra vous inspirer. Les élèves d'une autre classe vont lire vos textes et faire une appréciation en choisissant l'histoire la plus amusante.

3.3.4 Atividade “Ma caricature”

A atividade permite trabalhar o lúdico, além de favorecer a integração entre os alunos por brincar com as características físicas e morais dos alunos.

A imagem fotográfica tem um estatuto de “constructo”, baseado nas convenções sociais: quando posamos para uma foto, congelamos também um papel social que nossa imagem quer representar. Romper com esse paradigma destrói a imagem ideal que tentamos impor aos outros, ou melhor, o feio e o belo libertam-se na caricatura, através do riso, fazendo nascer um outro registro em seu lugar, mais libertador.⁶³

⁶³ Atividade realizada no curso FLE com alunos do nível A2, ver ANEXO p. 144.

Ficha do professor

Ma caricature

Tema	Identidade
Nível	A1/A2/B1
Competências	Expressão oral e escrita, interação
Objetivos Gerais	<p>Comunicativos: compor e descrever a própria caricatura</p> <p>Linguísticos: escrever um pequeno texto em francês revelando suas características físicas e morais; reforçar o léxico</p>
Objetivos Específicos	Brincar com a própria imagem: estimular a interação entre os colegas e desmontar, remontando, todas as imagens perfeitas ou imperfeitas que observamos em nós e nos outros; estimular a produção do grotesco.
Tipos de documento	Site da internet
Material	Computador Foto
Duração	1 hora

Etapas da atividade	
1ª Etapa	Produção
Exercício 1	1. Entrar no site http://www.funtasticface.com/ , tirar uma foto com a webcan, ou retirar uma foto de algum álbum pessoal.
Exercício 2	2.Brincar com a própria imagem, usando os recursos do site. 3.Escrever palavras que possam representar a própria

	imagem. Para revisar esse vocabulário, ir à página: http://frances1.canalblog.com/docs/Caractere.pdf
2ª Etapa	Interação
Exercício 3	1.Enviar para o professor a foto, por email. Num outro momento, o professor mostrará cada foto na tela do computador para que os alunos identifiquem de quem se trata.

Ficha do aluno

Ma caricature	Nom:
	Prénom:

I – Activités de production

- 1.Entrez dans le site <http://www.funtasticface.com/> , prenez une photo ou cherchez sur votre album personnel.
- 2.Composez votre caricature. Jouez avec votre image en utilisant les elements du site. Si vous voulez, écrivez quelques mots qui puissent représenter votre personne. Vous pouvez réviser le vocabulaire sur le site <http://frances1.canalblog.com/docs/Caractere.pdf>

II - Interaction

- 3.Envoyez la photo par mél au professeur qui va ouvrir chaque photo et va vous demander de faire une description et deviner les images des collègues.

3.3.5 Atividade “Monsieur le Taxi”

Com a intenção de desestruturar os pensamentos fabricados e estimular a imaginação do aluno, essa atividade permite um trabalho com as habilidades de análise de uma imagem e uma situação (diálogo), identificando traços de humor, e de comparação, relativizando as informações. As imagens estereotipadas apresentadas - recortes do filme *Clichê* - produzem um efeito cômico que aumenta o estereótipo, mas o extenua no sentido, por exagerar na dosagem. Tais imagens, comparadas à situação do diálogo, instigam uma análise crítica de que cada pessoa é um ser único e complexo que deve ser respeitado. O último exercício propicia uma reflexão sobre o momento em que o homem foi substituído pela máquina e incentiva o desenvolvimento de um texto ficcional que escape da realidade, do convencional.

Ficha do professor

Monsieur le Taxi

Tema	Impolidez, comportamento
Nível	B1
Competências	Compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita
Objetivos Gerais	<p>Comunicativos: analisar fotos, compreender e interpretar um diálogo.</p> <p>Linguísticos: conhecer o léxico das direções e revisá-lo</p>
Objetivos Específicos	Produzir um texto com elementos imaginários e inverossímeis, desestabilizar imagens estereotipadas, aguçar visão crítica.
Tipos de documento	Fotos Diálogo escrito do curta-metragem Áudio do diálogo do curta-metragem

Material	Dicionário, livros de ficção, computador, CD, pen drive
Duração	2 horas

Etapas da atividade	
1ª Etapa	Introdução e Análise
Exercício 1	Os alunos deverão 1. observar as duas imagens apresentadas no exercício; 2. responder às perguntas de ordem pessoal.
2ª Etapa	Compreensão e expressão oral
Exercício 2	1.Ouvir o diálogo, localizado no tempo de 5 minutos e 11 segundos do curta-metragem, disponível em: http://www.tv5.org/TV5Site/webtv/video-3191-Ou_Quand_Comment.htm . 2.Realizar os exercícios de compreensão e correção coletiva.
Exercício 3	3.Tendo a classe sido dividida em três grupos, cada um deles deverá ler o diálogo (cliente, taxista e GPS). Sublinhar o léxico das direções.
3ª Etapa	Produção escrita
Exercício 4	1.Encorajar os alunos a escrever e contar uma curta história inspirada no gênero “fantástico”, na qual se descreva o espaço e se use o léxico das direções. Um trecho de <i>L’Auberge du Larzac</i> , de Claude Seignolle, está disponível na nota de rodapé, como estímulo à produção.

Ficha do aluno

	Nom:
--	------

Monsieur le Taxi	Prénom:
-------------------------	---------

I – Découverte de l'Image

1. Regardez les deux images⁶⁴ et décrivez-les

A

B

a. On parle de qui ? Et pour quelle raison ?

b. Quel est votre avis ?

II – Compréhension et Expression Orale

2. Écoutez le dialogue, puis répondez aux questions.

a. Quelle est la situation ? Décrivez-la.

b. Qu'est-ce que le GPS signale ?

c. Faut-il quoi pour que les jeunes deviennent un chauffeur de taxi ? De quoi n'ont-ils plus besoin ?

d. Quelles sont les critiques que le chauffeur de taxi adresse au GPS ?

e. Expliquez les deux phrases dites par chauffeur de taxi : « Y viendra un jour où moi-même ils me transformeront en machine » et « le GPS ne donne pas l'identité du lieu ». Qu'est-ce que vous en pensez ?

f. Comment trouvez-vous le chauffeur de taxi et le client ? Décrivez-les moralement. Ils correspondent à l'image A de l'exercice 1 ?

3. Lisez maintenant cette conversation⁶⁵ et relevez les directions indiquées.

⁶⁴ Image prise du court-métrage « Cliché ».

[GPS : Après cinquante mètres, tournez à droite !]

Jeune homme :

Pourquoi vous allez par là ?

Chauffeur de taxi :

Parce que c'est plus rapide monsieur.

Jeune homme :

C'est pas plus rapide, c'est plus long. Je connais Paris quand même !

Chauffeur de taxi :

C'est plus long peut-être, mais c'est plus rapide. Et il me signale qu'y a un bouchon là devant, on l'évite.

Jeune homme :

Qui vous signale qu'il y a un bouchon ?

Chauffeur de taxi :

L'appareil, le GPS là.

Jeune homme :

Comment il sait qu'y a un bouchon le GPS.

Chauffeur de taxi :

Ah je ne sais pas comment il sait mais c'est sûr qu'il sait, hein. Vous savez cet appareil-là, il est plus futé que Bison Futé. Moi, je suis obligé de le suivre.

Jeune homme :

Et moi, je vais suivre qui ?

Chauffeur de taxi :

Celui que tu payes ! [Rires]

Jeune homme :

Et ça fait longtemps que vous travaillez avec cette machine ?

Chauffeur de taxi :

Non, pas longtemps. Vous vous rendez compte ! Moi j'ai passé quatre fois l'examen pour être, pour être chauffeur de taxi à Paris.

[GPS : Après trois cents mètres, tenez la droite puis, prenez la deuxième à gauche.]

Chauffeur de taxi :

⁶⁵ Texte pris du court-métrage « Où ? Quand ? Comment ? » disponible sur: <http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/fiche-387-pedago.htm>

D'accord. Alors les jeunes aujourd'hui, ils passent une journée de stage pour apprendre à manipuler cette machine et ils sont chauffeurs de taxi dans n'importe quelle ville qu'ils veulent : Bordeaux, Marseille, Paris, Angers... là, où ils veulent

Jeune homme :

Donc vous êtes en train de me dire qu'on a plus besoin de connaître l'espace et la ville pour être taxi dans la ville.

Chauffeur de taxi :

Exactement, exactement ! Vous savez aujourd'hui, moi je conduis une machine sous les ordres d'une autre machine. Y viendra un jour où moi-même ils me transformeront en machine. Y aura des taxis sans chauffeur, sans volant, sans tableau de bord...

[GPS : Après trois cents mètres, tenez la droite puis, prenez la deuxième à gauche.]

Chauffeur de taxi :

Voilà, elle me donne des ordres et je suis obligé de suivre ça moi. C'est ça, c'est ça le progrès !

Jeune homme :

Donc la personne qui connaissait le mieux la ville n'a plus besoin de la connaître qui est le chauffeur de taxi.

Chauffeur de taxi :

Et oui, et oui. Et ça c'est malheureux, hein ! Ça c'est malheureux, hein ! Y'a des étrangers qui viennent, ils donnent des adresses comme ça et ils savent pas que c'est un quartier mal famé. Et ben moi, j'avertissais mes clients : « vous êtes sûrs que vous voulez aller là ? C'est pas bien. Attention ! » Et ben des fois, ils se rétractent hein. C'est à nous de conseiller nos clients !

Jeune homme :

Ah parce que le GPS ne donne pas l'identité du lieu.

Chauffeur de taxi :

Ah ! Le GPS y s'en fout lui ! On lui met l'adresse et vous amène à l'adresse. Si y a des assassins qui vous attendent là-bas, lui le GPS y bougera pas, hein ! Non, mais c'est comme ça.

Jeune homme :

Et vous avez pas l'impression que ça réduit votre sens de l'orientation.

Chauffeur de taxi :

Ah beaucoup ! Mais ça me développe des maladies nouvelles, hein. Vous savez quand je marche tout seul, et ben je me dis de temps en temps « A droite. A gauche. Va tout droit ! A trois cents mètres, tu vas trouver le Monoprix. »

[GPS : Après trois cents mètres, traversez le rond-point. Troisième sortie. Puis...]

Chauffeur de taxi :

Comme elle. Je me parle comme elle me parle. Et quand je suis avec ma femme, et ben on s'amuse à ça. Je lui dis : « Tourne à droite ! Vas-y à gauche ! Vas-y encore trois cents mètres ! » Eh !

Jeune homme :

Donc l'espace est devenu quantitatif uniquement.

Chauffeur de taxi :

Non, c'est devenu une sorte de musique comme ça, de géomètre. On mesure, on tourne. C'est plus une balade.

[GPS : Traversez le rond-point. Troisième sortie. Puis restez sur la file de gauche.]

Chauffeur de taxi :

Si elle me disait voilà, y a de belles fleurs là, y a un beau lac. Arrête-toi ! Tu vas te... non. A droite, à gauche, tout droit. C'est comme ça.

III – Production Écrite

4. Il n'existe plus de chauffeurs de taxi dans le monde parce qu'ils ont été remplacés par une machine. Cette machine vous emmène dans un lieu que vous ne connaissez pas. Décrivez ce lieu, utilisez les directions et imaginez une situation étrange qui pourrait s'y passer. Écrivez une petite histoire puis racontez. Pour vous aider vous pouvez lire l'extrait de *L'Auberge du Larzac* de Claude Seignolle.⁶⁶

⁶⁶ « Il faisait nuit, l'orage grondait, un officier prit d'une étrange sensation décida de se réfugier au plus vite. Il se retrouva dans une auberge vide et tout portait à croire qu'elle l'était depuis longtemps. Poussière, toiles d'araignées et moisissure recouvraient les objets et les

3.3.6 Atividade “Réveillon do Brasil”

A atividade possibilita identificar exemplos de situações preconceituosas e discriminatórias, conceituar e diferenciar os termos *estereótipo*, *preconceito* e *discriminação*. Reinventando um réveillon do Brasil com características insólitas e ao gosto de cada aluno, ela também promove uma sensibilização para o intercultural, por meio da música escolhida, que aborda as diferenças culturais numa perspectiva de que deveria existir o respeito, a tolerância e uma abertura ao outro. Num mundo cada vez mais plural, é essencial valorizar a diversidade e o pensamento livre.

Ficha do professor

Réveillon do Brasil

Tema	Identidade, nacionalidade, preconceito
Nível	A1/B2/B1

meubles abandonnés. Cet homme tenta en vain d'appeler l'aubergiste. Seule la lueur d'une chandelle récemment allumée éclairait la pièce et l'individu sentait la crainte l'envahir progressivement. Personne n'était là, et pourtant il sentait qu'on l'observait, l'angoisse montait, des regards invisibles qu'il percevait. Il était terrifié. » «L'Auberge du Larzac» de Claude Seignolle.

Competências	Compreensão, expressão oral e escrita
Objetivos Gerais	Comunicativos: Analisar foto, desenvolver habilidade de inferência, expressar opinião. Linguísticos: reforçar vocabulário de temas variados, compor um refrão.
Objetivos Específicos	Desenvolver visão crítica, desestabilizando imagens estereotipadas, propiciar uma situação insólita, promover o intercultural e o plurilinguístico.
Tipos de documento	Fotos Música
Material	Dicionários Internet ou CD/pen drive
Duração	2 horas

Etapas da atividade	
1ª Etapa	Introdução e análise
Exercício 1	1.Os alunos observarão a foto ⁶⁷ de um cartaz afixado num muro perto da “Place Pigalle”, tirada em 30/12/2010, em que sobressai um convite para uma festa brasileira de réveillon. 2.A seguir, responderão às perguntas de compreensão.
2ª Etapa	Expressão escrita e oral
Exercício 2	1.Solicitar aos alunos, de preferência em pares, que completem o quadro, imaginando um réveillon muito inusitado. Algumas informações insólitas já aparecem para facilitar a atividade. 2.Cada dupla ou cada aluno apresenta sua festa de réveillon.
3ª Etapa	Compreensão oral e expressão escrita
	1.Tocar a música « mon amour » de Abd Al Malik disponível em:

⁶⁷ Foto tirada por Roberto de Abreu.

Exercício 3	<p>http://www.youtube.com/watch?v=x4vaz6f3cRY e pedir que os alunos a completem com as palavras que faltam.</p> <p>2. Corrigir oralmente o exercício e verificar a compreensão da música.</p> <p>3. Passar o videoclipe disponível no mesmo link (opcional)</p>
Exercício 4	<p>4. Propor a composição de uma estrofe, em francês ou em português, para os alunos darem continuidade à música.</p> <p>Correção (na sequência da música):</p> <p>hero ; jungle ; space ; héros ; nos désirs ; nos désirs ; mon image ; notre lumière ; c'est les autres ; sans nous ; sans toi ; étrangers ; les coeurs ; sans</p>

Ficha do aluno

Réveillon do Brasil	Nom:
	Prénom:

I – Découverte du Dossier

1. Regardez cette image et répondez aux questions.

- Décrivez l'image. Quelle est la situation ?
- À votre avis, où est-ce qu'elle a été affichée ?
- À quoi/qui vous fait penser le garçon avec son geste ?
- À votre avis, quelle est la différence entre stéréotype, préjugé et discrimination ?
- Quelles réflexions cette affiche vous amène ?

II – Expression Écrite e Orale

2. Vous avez décidé d'aller dans ce réveillon brésilien en France. Vous arrivez au Studio de l'Ermitage et il y a à l'entrée des boutons sur lesquels vous pouvez appuyer pour choisir le plus insolite des réveillons. Complétez la grille en utilisant un dictionnaire et décrivez-le.

décor	un grand joli manège; des tables et chaises suspendues par des câbles;
-------	--

concert	Abd Al Malik et Wallen avec la chanson « Mon amour » ;
couleur de la décor	
Repas	
boissons	
vêtements	
accessoires	
conversations	
promesses	
faire connaissance	
fin de fête	
réflexion de fin d'année	<p><i>My Baby is a_____ no matter what he shows</i> <i>He's so much better than he knows</i> <i>I know he goes to trouble</i> <i>Fighting in this_____</i> <i>From one failure to the next</i> <i>When he stares into_____</i> <i>I can see I can feel his pain</i> <i>Trying to drag him</i> <i>So far out far out from me</i></p> <p><i>Être ou pas un_____, j'ai le courage qu'il faut</i> <i>Même si la chance me fait défaut.</i> <i>Regarde comme ça déchire</i> <i>Nos douleurs,_____ (nos douleurs,_____)</i></p>

	<p>Et si tu ne me reconnais pas Te reconnais-tu lorsque tu vois ce que nous sommes devenus ? Et si _____ dis « tu ne peux y refléter la tienne » C'est que l'obscur de ton regard noircit _____ Alors tous les soirs lorsque je chante « c'est pas moi _____ »</p> <p>Je me dis que c'est pas si simple que ça De reconnaître ses fautes Le monde est ainsi fait n'est ce pas Mais peut-il réellement ce faire _____ Peut-il réellement se faire _____ ?</p> <p>[Refrain]</p> <p>Et si tu ne te reconnais pas Comment me reconnaitrais-tu ? C'est vrai ça qu'est t-il donc advenu ? Pour qu'on finisse comme si nous étions _____ On a tellement pris appui sur nos vanités Éternellement Adam et Eve nous sommes _____ se brisent et lentement s'additionnent Le monde est ainsi fait n'est pas Mais peut-il réellement se faire _____ Peut-il réellement se faire _____ ?</p>
--	--

III – Compréhension Orale et Production Écrite

3.Écoutez la chanson « Mon amour » et completez les mots qui manquent.

4.Composez un vers pour la chanson en français ou en portugais si vous voulez.

CONCLUSÃO

Este trabalho buscou desenvolver a noção de estereótipo e termos afins, com o objetivo de compreender melhor essa questão no ensino do francês e encontrar uma maneira eficaz de usufruí-lo metodologicamente no curso do FLE. Partiu-se de um estudo sobre os estereótipos, baseado principalmente nos trabalhos de Amossy e Herschberg, que os definem em várias disciplinas, tanto na área das ciências sociais como na das ciências da linguagem, possibilitando uma visão mais ampla e um entendimento que ultrapassa a simples noção de redução e de repetição.

Nessa primeira parte, o estereótipo é definido, no campo das ciências sociais, em termos de representação e de crenças coletivas e, na área das ciências da linguagem, em termos de construção de sentido e *topoi*. Considerado um fenômeno inevitável por ambas as abordagens, o estereótipo pende para o lado negativo e prejudicial sem deixar de apresentar uma via de escape e funções construtivas. O trabalho abordou a noção de interculturalidade, em sintonia com os estereótipos na didática, pois ela revela a importância de se perceber o outro em sua diversidade cultural, aceitando-se as diferenças e aprendendo-se a viver num contexto plural. Já as propostas envolvendo a criatividade favoreceriam uma ruptura com a imagem fabricada e aproveitariam as próprias ideias simplificadas para liberar o humor, com pensamentos mais abertos.

Na segunda parte, houve a análise de três documentos, com a finalidade de desenvolver uma percepção mais apurada das informações emitidas pelos meios de comunicação. Um breve estudo sobre mídias e imagens, para propiciar maior suporte à análise, revelou que os meios de comunicação são os principais propagadores de informações e que estas, em sua maioria, apoiam-se nas imagens coletivas e representações sociais. A análise de cada *corpus* indicou três ocorrências: na publicidade *Lune de miel*, os estereótipos foram usados como recurso humorístico para persuadir o público, isto é, a supervalorização do brasileiro como protótipo de beleza e alegria, desenvolvida pela campanha publicitária, induziria à compra do produto. Nessa mesma perspectiva argumentativa, *Growing Together* tenta, por meio dos estereótipos, convencer um público jovem, acostumado com o ambiente virtual das lutas, de uma ideia: “a expansão da UE”. No entanto, esse suposto projeto é desmascarado pela própria imagem redutora

apresentada, a qual se converte em preconceito e discriminação. O filme *Cliché*, sendo um trabalho artístico, faz dos estereótipos seu próprio objeto de análise e, assim, consegue desenvolver uma visão crítica, ao brincar com as imagens generalizadas dos franceses e da França. A maneira como foram mostradas as imagens, em forma de deboche, sinaliza um posicionamento irônico capaz de desestabilizar uma opinião comum e fazer aceitar o fato de que cada pessoa é singular, podendo ou não se encaixar nos modelos imaginados.

Já a terceira parte deste trabalho, baseada nos estudos anteriores, sugere algumas atividades relativas ao assunto em questão. Fundamentadas numa perspectiva criativa de ensino-aprendizagem, fazendo uso do humor e da ficção, tais atividades têm o propósito de provocar os alunos e conduzi-los a um posicionamento mais crítico em relação não apenas à cultura do outro como também em relação a sua própria cultura, além de contribuírem para a ampliação do campo lexical e gramatical da língua francesa. O emprego do insólito, do imprevisível e da fantasia, nas aulas de língua, pode ser uma alternativa aos estereótipos e também a outras questões relacionadas ao ensino.

As atividades realizadas pelos alunos não passaram por uma intervenção avaliativa neste trabalho, mas pode-se dizer que demonstraram ótimos resultados no que se refere à criatividade, ao discernimento e ao aprimoramento das competências. Um dado curioso a ser observado foi a composição do diálogo que parodia *Lune de Miel*: o enunciado do exercício pedia que os alunos renunciassem à viagem, por conta de alguma imagem generalizada dos franceses ou da França; no entanto, a vontade de ir para esse país é tão forte que eles não renunciaram à viagem e buscaram uma alternativa de realização desta. Os estereótipos de desvalorização revelados no texto não impediram absolutamente o plano de viagem. Essa “não renúncia” é reveladora, pois toca a questão da diversidade e da abertura ao outro, porém, ao mesmo tempo, deverá ser observada com mais detalhes, visto que pode apresentar internalizada a força do mito e dos estereótipos de valorização - o exotismo.

O que se quis mostrar neste trabalho foi uma compreensão dos estereótipos no sentido de que eles não devem ser rejeitados ou banidos, visto que, de certa forma, podem carregar importantes signos culturais. Eles podem propiciar os primeiros traços de conhecimento e os primeiros elos de relacionamento, sejam positivos ou negativos. Suas nuances, ainda que sejam redutoras ou enganosas,

podem levar a uma expansão do pensamento se analisadas e tratadas de maneira crítica. Em sala de aula, o estereótipo pode ser uma alternativa para se ensinar e aprender com humor e brincadeira, como um objeto lúdico que se apresenta como banal, tal qual uma bola, mas que espera um jogo e jogadores criativos capazes de enxergar novidades nas generalizações e surpresas nas repetições.

Apresentar o “estereótipo” como um tema essencial a ser trabalhado nas aulas de língua francesa revela-se uma experiência enriquecedora porque se colocam em observação as imagens culturais e as identidades nacionais, tendo-se como objetivo a prática de uma reflexão sobre essas construções, sobre o “eu” e sobre o “outro”. Questionar ou contestar as imagens que nos são apresentadas ou que vamos formando na memória é a postura mais coerente, pois mobiliza o que se encontra estável. Julgar é um fato inevitável, porém ter consciência desse fato e expô-lo é a melhor maneira de tratar a questão.

Esvaziar o que se apresenta como verdade comum para ver emergir outras possibilidades de significado é uma urgência do presente, uma época caracterizada pela pressa de pensar, de entender, de realizar e de julgar, pressa essa que se ajusta perfeitamente às reduções e que gera uma multiplicação dos modelos estereotipados.

De fato, não podemos fugir da mentalidade estereotipada, é só abrir o livro, ligar a televisão, escutar uma música, conversar e ensinar/aprender uma língua. Admitamos sua existência, entretanto é importante que possamos recompô-la ou ironizá-la para que, aos poucos, nossos pensamentos se renovem, pois cada pessoa é um ser único e especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *L'éducation interculturelle*. 1. ed. Paris: PUF, 1999.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. L'intercultural como paradigma para pensar o diverso. In: Bizarro R. (Org.). *A escola e a diversidade cultural- Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, p. 77-87, 2006.

_____. Compétence culturelle, compétence interculturelle. *Le français dans le Monde-Recherches et applications*, Paris: Clé International, n. Spécial, p.28-38, 1996.

_____. La perception de l'Autre: point d'appui de l'approche interculturelle. *Le Français dans le Monde*, Paris: Clé International n.181, p. 40-44, 1983.

AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.

AMOSSY, R. *Les idées reçues: sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan, 1991.

AMOSSY, R; HERSCHBERGER PIERROT, A. *Stéréotypes et clichés*. Langue, discours, société. Paris: Armand Colin, 2007.

ALMEIDA, A. E. *Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira*. São Paulo: USP. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 2008.

AUGÉ, H. et al. *Tout va bien 1. Méthode de français*. Paris: Clé International, 2005.

AUGER, N. *Constructions de l'intercultural dans les manuels de langue*. Rouen: Editions modulaires Européennes, Fernelmont, 2007.

_____. Des manuels et des stéréotypes. *Le français dans le monde*, Paris: Clé International, n. 326, p. 29-32, mars-avril 2003.

AUGER, N. *Les formes du stéréotype dans les manuels scolaire de français langue étrangère* : quelques usages por quelque stratégies. Marges linguistiques. Saint-Chamas: M. L. M. S. Editeur, Mars 2001. Disponível em: [HTTP://www.marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com). Acesso em: 10 nov. 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994.

BARTHES, R. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, s.d.

_____. *Mitologia* (1957). Trad. Rita Buongiorno, Pedro de Souza e Rejane Janowitz. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

_____. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. "A mensagem fotográfica". In: _____. *O Óbvio e o Obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____. Retórica da imagem. In: _____. *O Óbvio e o Obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAYÃO, L. G. *Escrevendo curtas* — Uma introdução à linguagem cinematográfica do curta-metragem. Rio de Janeiro: edição do autor, 2002.

BEACCO, Jean-Claude. Les composantes de la compétence à communiquer langagièrement. In: _____. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier, 2007.

BEAUVOIR, S. *Lettres à Nelson Algren: um amour transatlantique 1947-1964*. Texte établi, traduit de l'anglais et annoté par Sylvie Le Bon de Beauvoir. Éditions Gallimard, 1997.

BERGSON, H. *O riso*. Trad.: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BERTHET, A. et al. *Alter Ego 2, méthode de français*. Paris: Hachette, 2006.

BERTOLETTI M.-C. Nous, vous, ils... Stéréotypes identitaires et compétence interculturelle. *Le Français dans le Monde*, n. 291, p.30-34, 1997.

BIAGIOLI, N. Le stéréotype, entre didactique des langues et didactique des disciplines. *Le langage et l'homme*, vol. 45, n° 2, dec. 2010.

BOYER, H. *Stéréotypage, stéréotypes: Langue(s), discours*. L'Harmattan: Paris, 2007.

_____. Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel. In : _____. *Mots. Les langages du politique*, 88, 2008, disponível em : <http://mots.revues.org/14433>. Acesso em: 18 mar 2012.

_____. *De l'autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris: L'Harmattan, 2003.

BOUVET, François. *Du Fer dans les épinards et autres idées reçues*. Seuil: Paris, 1997.

BROUAT, T. On n'appelle pas toujours un chat un chat. In: _____ *Les Langues Modernes*, n.2, 1986.

BYRAM, M. *Culture et Éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier, col. École Normale Supérieure de Fontenay – Saint-Cloud, CREDIF, 1992.

CALVET, L.-J. Rire en français, parler français... (Laughing in French, Speaking French...). *Le Français dans le Monde*, Paris: Clé International, n.151, p.27-30, 1980.

CHARAUDEAU, P. ; MAINGUENEAU, D. (dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière. In : _____ *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. Paris : L'Harmattan, 2009. Disponível em < <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>>. Acesso em : 18 jun. 2011

_____. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In : Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris : L'Harmattan, 2007. Disponível em < <http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les.html>>. Acesso em : 17 jun. 2011.

_____. Des catégories pour l'humour. *Revue Questions de communication* n°10. Presses Universitaires de Nancy, 2006. Disponível em: URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Des-categories-pour-l-humour,93.html> Acesso em: 28 abr. 2012.

CICUREL, F. Fiction et mise en scène dans un cours de langue. *Lend* ano XVII, n° 1, Roma: Bruno Mondadori, 1988.

_____. Fiction, interaction, action: quelques jalons pour l'analyse des discours de classe. In Mochet M.-A. et al. (eds), *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges D. Coste*, p. 15-26, ENS Editions, 2005.

CLICHÉ ! La France vue de l'étranger. Produção de Cédric Villain. 2011. Disponível em: http://www.cedric-villain.info/cliche/index_cliche_fr.html. Acesso em: 17 abr. 2011.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas*. Porto: Edições ASA, 2001.

CORACINI, M.J. *A celebração do outro – arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CULIOLI, A. La Communication Verbale. In: _____ *L'Homme et les Autres*, Encyclopédie des Sciences de l'Homme « L'Aventure Humaine », tome I. Paris : Ed. Grange-Batelière, 1967.

CUQ, J.; GRUCA I.- *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

DERRIDA, Jacques. *Le monolinguisme de l'autre*. Paris: Galilée, 1996.

DE CARLO, M. *L'interculturel*. Paris: Clé International, 1998.

DUFAYS, J. L. Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique. *Études de linguistique appliquée*, 107, 1997, p. 315-328.

ECO, U. *Obra aberta*. São Paulo, Perspectiva, 1976.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário eletrônico Aurélio da língua portuguesa*. Versão 5. 11ª ed. Curitiba: Positivo Informática Ltda., 2004.

FLAUBERT, G. *Le Dictionnaire des Idées Reçues suivi du Catalogue des Idées Chic*. Édition établie et annotée par Anne Herschberg Pierrot. Le Livre de Poche Classique: Paris, 1997.

FLEITH, D. S. Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. *Cadernos de Educação Especial*, 17, p. 55-61, 2001.

GALISSON, R. *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE international, 1991.

HIRSCHSPRUNG, N. *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Collection Nouvelle Formule, Hachette, 2005.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JE VOIS CE QUE JE CROIS. Produção de Philippe Thomine e Nicole Dubois. Nancy: 2007. Disponível em: http://www.canal-u.tv/themes/sciences_humaines_sociales_de_l_education_et_de_l_information/sciences_d_e_l_homme/psychologie/les_effets_de_la_categorisation. Acesso em 22 abr. 2011.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. L'ironie comme trope. In: *Poétique* 41, p. 108-127, fev. 1980.

KLEIBER, G. *La sémantique du prototype*. Catégories et sens lexical. Paris: Presses universitaires de France, 1990.

KRISTEVA, J. *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Éditions Fayard, 1988.

KUETHE, James L. *O processo ensino-aprendizagem*. Porto Alegre: Globo, 1978.

LADMIRAL, J.R.; LIPIANSKY, E. M. *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin, 1989.

LAFALCE, L. C. Breve comentário sobre o Teatro do Absurdo. *Revista Pandora Brasil* n. 31, jun. 2011.

LAMARQUE, J.-M., CLODONG, O. *Pourquoi les Français sont les moins fréquentables de la planète*. Editions Eyrolles, 2005.

LANCIEN, T. *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*. Paris: Hachette, 2004.

_____. *Le multimédia*. Paris : Clé international, 1998.

LETHIERRY, H. Humour et français langue étrangère. *Enseigner le français* n. 8. Paris, 2008.

LEYENS, J.-F.; YZERBYT, V., SCHADRON, G. *Stéréotypes et cognitions sociale*. Liège: Mardage, 1996.

MAINGUENEAU, D. *L'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette Supérieur, col. Les Fondamentaux, nova edição 1999.

_____. *Analyser les textes de communication*. Paris: Dunod, 1998.

_____. *Termos chaves da Análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

_____. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Editora Pontes, 1997.

MALZONI, I. Trajetória de sucesso: brasileirinhas nos pés. *Folha*, 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u461559.shtml>. Acesso em: 2 fev. 2011.

MATHIS, Gilles. *Le cliché*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1998.

MATOS, F. G. de. *Criatividade no Ensino de Inglês*. DISAL, 2004.

MERIEUX, R.; LOISEAU, Y.; BOUVIER, B., *Connexions, méthode de français*, (niveau 1). Paris: Didier, 2006.

MORAES, E. Teorias Semânticas e a Implicação na Língua. *Alfa*, São Paulo, v.53, n.1, p.261-282, 2009.

MORIN, E.; CIURANA E. R.; DOMINGO-MOTTA R. *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaine*. Paris : Ed. Balland, 2003.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Ação educativa*. Disponível em: [www.acaoeducativa.org.br/ downloads/ 09abordagem](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem). Acesso em : 5 fev 2012.

ORIOLE-BOYER, C. L'art de l'Autre: didactique du texte et communication. *Langue Française*, n. 70, Paris : Larrousse, 1986.

PEREIRA, M.E. *Psicologia Social dos Estereótipos*. São Paulo: EPU, 2002.

PLANTIN, C. *Lieux communs, topoï, stéréotype, clichés*. Paris: Kimé, 1993.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade*, p.213-230. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

ROCHA, D. O. S. La fiction dans le cadre de l'interaction didactique. *Les Carnets du Cediscor* 4, 1996. Disponível em: <http://cediscor.revues.org/381>. Acesso em: 22 jul. 2011.

ROSE, D. Análise de imagem em movimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 343-364.

RYNGAERT, J. P. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. Trad.: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SCHAPIRA, Ch. *Les stéréotypes en français: proverbes e autres formules*. Paris: Ophrys, 1999.

SILVA, Haydée. *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE international, 2008.

STÉRÉOTYPE et alentours. *ELA (Études de Linguistique Appliquée)*, Revue de Didactologie des langues-cultures. Paris: Didier Erudition, n.107, p.263-384, jul.-set., 1997.

STEWART, S. *Nonsense*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1989.

TAVARES, B. (org.). *Contos Fantásticos Brasileiros*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

TEIXEIRA, J. Séculos de imundice. *Veja*, São Paulo, n. 2038, 12 dez. 2007.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. Trad. Elisa Angotti Rossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_____. *Nous et les Autres*. Paris: Seuil, 1989.

_____. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

TRAVAGLIA, L. C. Homonímia, mundos textuais e humor. *Organon*. , v.9, p.41 - 50, 1995.

_____. Uma introdução ao estudo do humor pela lingüística. *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. , v.6, p.55 - 82, 1990.

_____. O que é engraçado? Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. *Estudos Lingüísticos e Literários*. , v.5 e 6, p.42 - 79, 1989.

VIGARELLO, G. La toilette à travers les siècle. *L'Express*. 1995. Disponível em : http://www.lexpress.fr/informations/la-toilette-a-travers-les-siecles_602796.html Acesso em: 10 maio 2011.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, col. Psicologia e Pedagogia, 1991.

YAGUELLO, M. Catalogue des idées reçues sur la langue. Paris: éditions du seuil, 1988.

ZARATE, G. *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, 1988.

ZELDIN, T. *Os franceses*. Tradução de F. Rangel. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ZIV, A. *L'humour en éducation: approche psychologique*. Paris: ESF, 1979.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DA ATIVIDADE “LA CUISINE FRANÇAISE”

La cuisine française I

Questions - niveau facile (sélectionnées du site: <http://www.quizz.biz/quizz-315789.html>)

1. Un croque-monsieur :

A c'est un sandwich chaud fait de pain de mie grillé, de jambon et de fromage. X

B c'est un hors-d'oeuvre composé de salade, lardons et croûtons.

C c'est un biscuit croustillant en forme de bonhomme.

2. Une quiche lorraine :

A c'est une pizza avec des tomates et des oignons.

B c'est une tarte avec des oeufs, du fromage et des lardons. X

C c'est une tarte aux fruits rouges.

3. Un pot au feu :

A c'est un plat d'hiver à base de boeuf et de légumes. X

B c'est une soupe de carottes, pommes de terre et poireaux.

C c'est une purée de pommes de terre cuite dans un pot.

4. Un hachis parmentier :

A c'est un plat à base de légumes.

B c'est un plat à base de viande et de purée. X

C c'est un plat à base de poisson et de riz.

5. Un couscous :

A c'est un plat d'Afrique du Nord, à base de viande, de semoule et de légumes. X

B c'est un plat du sud de la France à base de poisson et de tomates.

C c'est un plat de l'est de la France, à base de viande de porc et de pommes de terre.

6. Une choucroute :

A c'est un plat parisien à base de volaille et de champignons.

B c'est un plat d'Alsace à base de chou blanc et de viande de porc. X

C c'est un plat de Normandie appelé aussi boudin aux pommes.

7. Une charlotte :

A c'est un pain au jambon et aux olives.

B c'est un plat à base de pommes de terre et de fromage, cuit au four.

C c'est un gâteau fait avec des biscuits, qui peut être aux fruits ou au chocolat. X

8. Une poire belle hélène :

A c'est un dessert à base de poire, de raisins secs et de crème patissière.

B c'est une poire flambée au cognac et servie avec de la crème chantilly.

C c'est une poire recouverte de sauce au chocolat et accompagnée de glace à la vanille. X

9. Une île flottante :

A c'est une crème glacée aux fruits exotiques.

B ce sont des oeufs en neige sur une crème anglaise. X

C c'est un riz au lait nappé de caramel.

10. Des profiteroles au chocolat :

A ce sont des fruits frais recouverts de chocolat noir.

B ce sont des crêpes garnies de mousse au chocolat et accompagnées de crème chantilly.

C ce sont des petits choux pâtisseries accompagnés de glace à la vanille et de chocolat. X

La cuisine française II

Questions - niveau moyen (sélectionnées du site:
<http://www.tv5.org/TV5Site/jeunesse/quiz-496-21-a-table-.htm>)

1.Quand est né le célèbre “camembert” de Normandie, un des symboles de la gastronomie française ?

- A() Au XIV ème siècle
- B() Au XVI ème siècle
- C() Au XVIII ème siècle

La bonne réponse est bien : Au XVIII ème siècle

C'est à la fin du XVIIIe siècle (1791) qu'une fermière Normande, Marie Hamel, invente le célèbre fromage qui porte le nom de son village de résidence “Camembert”, situé dans l'Orne (61). Elle affine sa recette grâce aux conseils d'un prêtre originaire de la Brie (près de Paris). Ses enfants et petits-enfants développeront la production et la commercialisation de ce blanc fromage tout rond, à base de lait de vache, à pâte molle et à croûte fleurie, d'un poids moyen de 250 grammes.

2.Comment appelle-t-on le plat qui se compose de fruits de mer variés ?

- A() Un plateau de fruits de mer
- B() Un cocktailde de la mer
- C() Une cassolette de la mer

La bonne réponse est bien : Un plateau de fruits de mer

Un plateau de fruits de mer est traditionnellement composé de moules, d'un crabe, d'un homard, d'huîtres, de langoustines, de crevettes et de bulots. Les fruits de mer sont réputés bons pour la santé car ils apportent des oligo-éléments, tels l'iode, le magnésium ou la vitamine B12.

3.Quel est l'autre nom de la pomme d'amour ?

- A() La tomate
- B() La fraise
- C() L'orange

La bonne réponse est bien : La tomate

Il s'agit de la tomate. Originnaire d'Amérique du sud, la tomate est arrivée en Europe au XVIe siècle. Les Italiens l'ont surnommée Pomme d'Or tandis que les Provençaux lui ont donné le nom de Pomme d'Amour.

Mais la pomme d'amour est aussi une friandise que l'on peut déguster dans les fêtes

foraines. Il s'agit d'une pomme enrobée de caramel rouge et plantée sur un bâton de bois. Délicieux !

4.Qu'ont en commun sont Mme Clicquot, Mme Perrier et Mme Pommery ?

- A()d'être veuves
- B()d'être de célèbres romancières
- C()d'être rousses

La bonne réponse est bien : d'être veuves

Mme veuve Pommery a dirigé sa maison de vins de champagne qui était au début que d'une assez minime importance. Elle transforma les anciennes crayères du quartier Saint-Remi, créa ses caves et édifia ces constructions élégantes qui sont une des merveilles de Reims. Quant à "La Veuve Clicquot" surnommée aussi « la Grande Dame de Champagne », elle est la première femme à diriger une maison de Champagne.

5.Ce dessert aurait été ainsi nommé par un roi de Pologne, car sa forme évoque la représentation d'une vieille paysanne enveloppée dans ses vêtements d'hiver.

- A()Poire Belle-Hélène
- B()Clafoutis
- C()Baba au rhum

La bonne réponse est bien : Baba au rhum

Le baba, signifiant vieille femme ou grand mère en polonais, est un gâteau fait avec une pâte levée mélangée avec de raisins secs et imbibée après cuisson d'un sirop au rhum.

6.De quoi s'agit-il ? Je suis un dessert qui porte ce nom parce que, jadis, on me cuisait deux fois pour augmenter ma durée de vie.

- A()Un biscuit
- B()Une galette
- C()Un gâteau quatre-quarts

La bonne réponse est bien : Un biscuit

L'origine du mot biscuit vient du temps des marins au Moyen-âge. Pour pouvoir manger à leur faim pendant leurs longues traversées, les marins emportaient de la

farine, de l'eau et des œufs pour pouvoir cuisiner à bord. Ils cuisinaient donc une pâte à base de farine d'eau et d'œufs frais, et cuisaient celle-ci deux fois pour que le biscuit supporte le voyage sans être abîmé.

7. Le champagne se boit frais. A combien de degrés doit-il être servi ?

- A() entre 2° et 6°C
- B() entre 6° et 10°C
- C() entre -4° et 2°C

La bonne réponse est bien : entre 6° et 10°C

Le champagne doit être servi frais, entre 6° et 10°C. La température optimale serait de 9°C. Il vous est conseillé de placer la bouteille pendant 20 à 30 minutes dans un seau à champagne rempli à moitié d'eau et de glace (pas plus d'une dizaine de glaçons) ou au réfrigérateur, mais de ne jamais la conserver dans le compartiment à glace ou pire au congélateur et de couvrir la bouteille d'un linge fin ou de papier de soie, pour qu'ainsi elle ne soit pas exposée à la lumière et que le champagne garde tout son arôme

8. Au-dessus du bouchon de liège des bouteilles de champagne est maintenue une plaque en fer blanc par du fil de fer préformé. Quel est son nom ?

- A() le muselet
- B() le museau
- C() la musette

La bonne réponse est bien : le muselet

Le muselet est la plaque de fer blanc, également appelées « capsules » dans le langage courant » qui permet au bouchon de liège de ne plus être éjecté par la pression de la bouteille. Les plaques de muselet peuvent être des objets de collection (placomusophilie).

9. D'origine suisse, la recette de la fondue savoyarde mélange à proportion égale trois fromages. Quels sont-ils ?

- A() Emmental, Beaufort, Comté
- B() Gruyère, Beaufort, Emmental
- C() Cantal, Comté, Gruyère

La bonne réponse est bien : Emmental, Beaufort, Comté

Pour 4 personnes, mélangez 400g d'Emmental, 400g de Beaufort et 400g de Comté à 6 verres de vin blanc que vous avez fait mousser au préalable dans un poêlon frotté à l'ail. Quand le fromage est fondu, ajouter un bouchon de kirsch et un tour de poivre du moulin. À vos cubes de pains, prêts...trempez !

10.Avec quelles épices il est bon de déguster le Munster ?

- A(☐) Des grains de poivre
- B(☐) Des graines de cumin
- C(☐) Des fines herbes

La bonne réponse est bien : **Des graines de cumin**

Le Munster est une spécialité alsacienne (France), fromage au lait de vache à pâte molle et à croûte lavée. Dégusté seul ou parsemé de graines de cumin, le Munster est, avec le vin blanc, un composant présent dans de nombreuses spécialités culinaires de cette région.

ANEXO B – AMOSTRA DA ATIVIDADE “LUNE DE MIEL”

Lune de Miel

Publicidade “Lune de Miel”

1. Répondez oralement:

- a. Quelles images sont présentées? *de courts de portails / paysage*
- b. Qu'est-ce que la femme française dit?
- c. Pourquoi la femme renonce à venir au Brésil ?
- d. Quelles sont les opinions et images du Brésil et des brésiliens diffusées par la pub ?
- e. Quelle image est montrée des femmes brésiliennes?
- f. À votre avis, pourquoi la femme brésilienne de la photo porte un bikini et on ne voit pas très bien son visage?

2. Voici 4 photos des candidates à miss univers 2010. Associez une photo à une nationalité de la liste : brésilienne ; allemande ; française ; colombienne.

colombienne *allemande* *brésilienne* *française*
brésilienne *française* *colombienne* *allemande*

Texte de la publicité :

Brésil, un des plus beaux pays au monde.

Les gens les plus heureux de la planète.

Tous les modèles d'Havaianas sont au Brésil !

- Chéri, je crois que je sais où on devrait aller pour notre Lune de Miel.

- Ah ouais, et tu veux aller où alors ?

- À Venise!

Le **superlatif relatif** exprime le degré le plus élevé ou le plus bas. Il compare avec quelque chose (ou quelqu'un) ou indique un degré par rapport à l'objet (ou l'être) considéré (Le plus fort des deux. Votre plus grande chance. Ce qu'il a de plus remarquable). Il se forme avec le comparatif de supériorité ou d'infériorité précédé de l'article défini, d'un adjectif possessif ou de "de".²

3. Trouvez le plus grand nombre d'adjectifs pour compléter ces phrases.

- a. Un des plus grands pays au monde.

grands
grands
loins
riches

¹ Photos prises du site: <http://le-bouzin.com/miss-univers-2010-2011-resultats-en-direct-sur-paris-premiere/>.

² Texte disponible sur: <http://www.synapse-fr.com/manuels/SUPER.htm>

b. Les gens les plus acomodés de la planète.

pauvres ✓
sophistiqués ✓
intelligents ✓

4. Complétez le dialogue avec des mots différents de la publicité.

Je crois que je sais à que je vais faire

Ah ouais, et tu vas faire quoi alors ? ✓

DORMIR !

5. Maintenant ce sont les brésiliens qui veulent passer leur lune de miel en France mais qui renoncent à la fin. Imaginez un dialogue en utilisant des arguments fondés sur les images les plus répandues de la France et des français.

MARI - mais, tu veux aller en France pour quoi ?
 C'est toujours pareil : la Tour Eiffel, les musées,
 le café et des baguettes !

FEMME - Ah, oui tu as raison ! Mais n'allons plus
 en France ! ... y a-t-il que moi, s'y y vais avec
 Jean Pierre ! Au revoir, chéri !

6. Réalisez la publicité avec votre groupe.

Jasqueline Rodriguez

Publicidade "Lune de Miel"

1. Répondez oralement:

- Quelles images sont présentées?
- Qu'est-ce que la femme française dit?
- Pourquoi la femme renonce à venir au Brésil ?
- Quelles sont les opinions et images du Brésil et des brésiliens diffusées par la pub ?
- Quelle image est montrée des femmes brésiliennes?
- À votre avis, pourquoi la femme brésilienne de la photo porte un bikini et on ne voit pas très bien son visage?

2. Voici 4 photos des candidates à miss univers 2010. Associez une photo à une nationalité de la liste : brésilienne ; allemande ; française ; colombienne.

Texte de la publicité :

Brésil, un des plus beaux pays au monde.
Les gens les plus heureux de la planète.
Tous les modèles d'Havaianas sont au Brésil !
- Chéri, je crois que je sais où on devrait aller pour notre Lune de Miel.
- Ah ouais, et tu veux aller où alors ?
- À Venise!

Le **superlatif relatif** exprime le degré le plus élevé ou le plus bas. Il compare avec quelque chose (ou quelqu'un) ou indique un degré par rapport à l'objet (ou l'être) considéré (Le plus fort des deux. Votre plus grande chance. Ce qu'il a de plus remarquable). Il se forme avec le comparatif de supériorité ou d'infériorité précédé de l'article défini, d'un adjectif possessif ou de "de".²

3. Trouvez le plus grand nombre d'adjectifs pour compléter ces phrases.

a. Un des plus grands riches pays au monde.

¹ Photos prises du site: <http://le-bouzin.com/miss-univers-2010-2011-resultats-en-direct-sur-paris-premiere/>.

² Texte disponible sur: <http://www.synapse-fr.com/manuels/SUPER.htm>

b. Les gens les plus sympathiques de la planète.

gentils

4. Complétez le dialogue avec des mots différents de la publicité.

Je crois que je sais ce que nous devons faire dans notre lune de miel

Ah ouais, et tu penses quoi alors ?

Nous partons

5. Maintenant ce sont les brésiliens que veulent passer leur lune de miel en France mais qui renoncent à la fin. Imaginez un dialogue en utilisant des arguments fondés sur les images les plus répandues de la France et des français.

- Burn... La tour Eiffel... L'arc de triomphe... le château de Versailles! Je veux aller en France pour notre lune de miel!

- Tu es sûr? Au France?!

- Oui! Pour quoi tu me demandes ça??

- Les Français ne vendent pas du bain tous les jours! Ils ne sont pas sympathique! Ils mangent seulement du fromage et du bonhomme! Il a tant fait la guerre! Ils pensent qu'ils sont les plus bons gens de la planète!

- Où ai d'accord! Je renonce alors! Nous allons en France maintenant et pour notre lune de miel je veux

6. Réalisez la publicité avec votre groupe.

aller au Polynésie française.

de

Nom/prénom Victor Tolles de Oliveira

Date _____

Publicidade "Lune de Miel"

1. Répondez oralement:

- Quelles images sont présentées?
- Qu'est-ce que la femme française dit?
- Pourquoi la femme renonce à venir au Brésil ?
- Quelles sont les opinions et images du Brésil et des Brésiliens diffusées par la pub ?
- Quelle image est montrée des femmes brésiliennes?
- À votre avis, pourquoi la femme brésilienne de la photo porte un bikini et on ne voit pas très bien son visage?

2. Voici 4 photos des candidates à miss univers 2010. Associez une photo à une nationalité de la liste : brésilienne ; allemande ; française ; colombienne.

Brésilienne Française Colombienne Allemande

Texte de la publicité :

Brésil, un des plus beaux pays au monde.

Les gens les plus heureux de la planète.

Tous les modèles d'*Havaianas* sont au Brésil !

- Chéri, je crois que je sais où on devrait aller pour notre Lune de Miel.

- Ah ouais, et tu veux aller où alors ?

- À Venise!

Le **superlatif relatif** exprime le degré le plus élevé ou le plus bas. Il compare avec quelque chose (ou quelqu'un) ou indique un degré par rapport à l'objet (ou l'être) considéré (Le plus fort des deux. Votre plus grande chance. Ce qu'il a de plus remarquable). Il se forme avec le comparatif de supériorité ou d'infériorité précédé de l'article défini, d'un adjectif possessif ou de "de".²

3. Trouvez le plus grand nombre d'adjectifs pour compléter ces phrases.

- a. Un des plus Beaux pays au monde.

un des plus Beaux qui existe

¹ Photos prises du site: <http://le-bouzin.com/miss-univers-2010-2011-resultats-en-direct-sur-paris-premiere/>.

² Texte disponible sur: <http://www.synapse-fr.com/manuels/SUPER.htm>

un de plus grand voyage que j'ai fait

b. Les gens les plus deux de la planète.

folie sympathique seux sepiotisme volonté bandif

4. Complétez le dialogue avec des mots différents de la publicité.

Je crois que je sais que va / cond, avec no
Ah ouais, et tu alors ?

5. Maintenant ce sont les Brésiliens qui veulent passer leur lune de miel en France mais qui renoncent à la fin. Imaginez un dialogue en utilisant des arguments fondés sur les images les plus répandues de la France et des Français.

- Chère, nous allons passer notre lune de miel en France. J'ai pensé en fait, nous allons voyager deux semaines, j'ai choisi le mieux hôtel et les mieux Chère de France. Nous allons visiter les châteaux, la tour Eiffel, et tout le pays.

- Mais mon amour, cette voyage semble très cher. Comment nous allons payer ?

- Hum chère, j'ai pensé en fait amour, j'ai rencontré des travailleurs pour toi.

- Hum ?

- Oui, oui maintenant tu va travailler tout le jour, matin et soir.

- Et toi, quelque tu va faire ?

6. Réalisez la publicité avec votre groupe.

- moi, je va faire la bagage.

Marionne Miguel

29/10

Publicidade "Lune de Miel"

1. Répondez oralement:

- Quelles images sont présentées?
- Qu'est-ce que la femme française dit?
- Pourquoi la femme renonce à venir au Brésil ?
- Quelles sont les opinions et images du Brésil et des brésiliens diffusées par la pub ?
- Quelle image est montrée des femmes brésiliennes?
- À votre avis, pourquoi la femme brésilienne de la photo porte un bikini et on ne voit pas très bien son visage?

2. Voici 4 photos des candidates à miss univers 2010. Associez une photo à une nationalité de la liste : brésilienne ; allemande ; française ; colombienne.

BR

FR

CO

AL

Texte de la publicité :

Brésil, un des plus beaux pays au monde.
Les gens les plus heureux de la planète.
Tous les modèles d'Havaianas sont au Brésil !
- Chéri, je crois que je sais où on devrait aller pour notre Lune de Miel.
- Ah ouais, et tu veux aller où alors ?
- À Venise!

le
la
les
possessif
de/d'
des

Le **superlatif relatif** exprime le degré le plus élevé ou le plus bas. Il compare avec quelque chose (ou quelqu'un) ou indique un degré par rapport à l'objet (ou l'être) considéré (Le plus fort des deux. Votre plus grande chance. Ce qu'il a de plus remarquable). Il se forme avec le comparatif de supériorité ou d'infériorité précédé de l' article défini, d'un adjectif possessif ou de "de".²

3. Trouvez le plus grand nombre d'adjectifs pour compléter ces phrases.

a. Un des plus choucroute choucroute pays au monde.

pourres mauvais grands ✓
sages sages faits ✓
riches / incroyables ✓

¹ Photos prises du site: <http://le-bouzin.com/miss-univers-2010-2011-resultats-en-direct-sur-paris-premiere/>.

² Texte disponible sur: <http://www.synapse-fr.com/manuels/SUPER.htm>

b. Les gens les plus sympathiques de la planète.

beaux
ouverts
fous

voleurs : lodna's

4. Completez le dialogue avec des mots différents de la publicité.

Je crois que je sais qui va avec nous pour notre lune de miel

Ah ouais, et tu veux quelle personne avec nous, alors ?

Ma mère !

5. Maintenant ce sont les brésiliens que veulent passer leur lune de miel en France mais qui renoncent à la fin. Imaginez un dialogue en utilisant des arguments fondés sur les images les plus répandues de la France et des français.

- Je voudrais aller ^{en} France pour notre lune de miel ! C'est très amusant ! Il y a beaucoup de musées d'artistes, et de plus belles maisons et ~~châteaux~~ ^{châteaux} !
- C'est bon, parce que c'est un ~~beau~~ ^{beau} pays. Mais il y a beaucoup de gros mauros dans les cités. Ils n'aime pas brésiliens dans l'Europe et en France n'est pas différent. Ils son sérieux froids, c'est l'opposition de brésiliens.
- Mais le tourisme est très romantique !
- Je sais, mais il y a beaucoup de pays qui sont comme France, avec gens qui sont ~~mais~~ ^{mais} ouverts et sympathiques. Nous pouvons aller à ~~Allemagne~~ ^{Allemagne} par exemple.
- Allemagne ? Et tu parles de gens sympathiques ? Ils parlent semblant ~~qui~~ ^{qui} ils discutent !

6. Réalisez la publicité avec votre groupe.

ANEXO C – AMOSTRA DA ATIVIDADE “MA CARICATURE”

FUNTASTICFACE.COM

ANEXO D – AMOSTRA DA ATIVIDADE “LA CUISINE FRANÇAISE”

Texte 1

MENU

	Plat	Quantité	Prix
Entrée	Jambon et feuilleté	500 g./4	16,09
Plat Fort	Cailles et rôti filet de porc	840g./1k.	21,99
Fromage	Camembert	500 g.	2,70
Dessert	Crème fraiche et île gourmande	4u./1u.	6,04
Boisson	AOC Crément	1 bouteille	5,25
TOTAL			51,37

Vie de Caille

Bonjour! Je suis Marie, la caille de compagnie de madame Charlotte. Ma vie est très fatigante, mais j’aime Charlotte.

Tous les matins je dois mettre les oeufs pour le petit déjeuner. Charlotte ne m’aime pas, car j’ai entendu parler que je suis vieille et qu’ils devraient “trouver un moyen en moi”.

Donc j’ai un plan: demain je vais partir et essayer la vie loin de Charlotte, avant que je me rende une caille rôtie.

C’est triste, mais c’est la réalité!

Texte 2

MENU

<u>Entrée</u>	Quantité
Prix	
Pan aux noix	2
2,90	
Mini flûtes	1
2,39	
<u>Plat Fort</u>	
Mignon en croûte	1
7,90	
<u>Fromage</u>	
Plateau 5 fromages	1
9,95	
<u>Dessert</u>	
Profiteroles	4
2,73	
<u>Boisson</u>	

Eau Minerale Perrier	4
2,87	
Pouilly Fuisse	1
16,95	

QUI SUIS-JE ?

JE SUIS FRANÇAISE.
 MA FAMILLE EST TRÈS CÉLEBRE ET SÉCULAIRE.
 J'AI VÉCU LA PLUS PART DE MA VIE À VERGÉZE.
 JE FOURNIS BEAUCOUP DE PLAISIR OU DE STATUT.
 JE SAIS BEAUCOUP DE CHOSES SUR LA CHIMIE ET SES COMPOSÉES.
 JE SUIS AUSSI UNE CHANSON D'ADRIANA CALCANHOTTO.
 J'AIME SAVOIR QUE JE SUIS INDISPENSABLE POUR LE MONDE.
 JE M'HABILLE EN VERT.
 JE SUIS TRÈS TRANSPARENTE.
 JE SUIS TOUJOURS UNE BONNE COMPAGNIE DANS UNE CUISINE RAFFINÉE.
 JE SUIS L'EAU PERRIER.

Texte 3

MENU:

Entrée: Canapés Apéritif, 20 pièces, 140 g ----- € 5,95
 Plat Fort: Dinde prête a cuire, 2kg----- € 7,58
 Fromage: La Brique - President, 400g ----- € 3,60
 Dessert: Calandrier aux framboise, 700g ----- € 11,00
 Boisson: Champagne Brut Jacquart, 1 bouteille -- € 17,00
 TOTAL: 5,240KG ---- € 45,13

L'HISTOIRE D'UN CANAPÉ

Dans ma famille nous sommes vingt depuis notre création ou la production, je dirais il y a des mois. Mes parents, Vincent et Marie, mes oncles et leurs enfants, mes grands-parents et tous mes frères qui ne sont pas rares. Eh bien, nous sommes le genre qui est vendu sur les marchés et nous avons une grande amitié, ne sachant pas si on va durer longtemps. Enfin, un lundi pluvieux, une jeune femme nommée Aline est venue au marché et nous a conduit à sa maison, toute ma famille a beaucoup pleuré et a dit au revoir, sauf moi. Je croyais en une sortie dans un futur heureux loin d'un plateau où je suis servi comme un simple aliment, sans valeur, mort dans un estomac. Et alors j'ai attendu le bon moment quand personne ne m'a vu fuir, quand tous pleuraient et quand Aline servait des boissons aux invités dans sa fête. J'ai couru, j'ai jeté, sauté, roulé, enfin je me suis retrouvé sur la terre où j'étais sûr que personne ne voulait me prendre. Et là, je me suis reposé, récupéré la souffle pour aller à la rue et chercher un abri. Lorsque je me suis tourné, je ne pouvait pas croire ce que j'ai vu, j'ai eu quelques secondes pour remarquer le chien à venir dans

ma direction, j'ai vu toute ma vie à travers et mon final était là. Je suis mort heureux parce que j'ai pu au moins avoir un goût d'être libre.

Texte 4

Menu :

Entrée : velouté de brocolis – 5	6,25
Plat fort : dinde - 1 mélange jeune pousse -1	3,79
Fromage : pérail de brebis – 1	2,39
Dessert : bûche glacée – 1	2,41
Ananas caramélisées – 1 kg	0,79
Boisson : vin château Paty - 1	2 ;90
Café Bahia	2,08
Thé	3,75
Jardinière (fleur)	4,00
Total	28,36

Le triste destin d'Amélie poulet

Je suis née et j'ai grandi dans une ferme, où, en dehors de nous, il y avait beaucoup d'autres animaux. Encore très jeune, l'agriculteur m'a choisi pour pondre des oeufs. Je travaillais du lundi au vendredi, de 8 à 18 heures et repos à la fin de semaine. C'était une vie heureuse. Ma meilleure amie, Catherine, était la plus belle vache dans la ferme. Nous allions au centre commercial chaque fin de semaine. Cependant, le temps a passé et nous avons été très vieux. Je ne pondais pas beaucoup d'oeufs et l'agriculteur a décidé de nous vendre au supermarché. Catherine a été désolée et elle est partie vers le marais, mais elle a été capturée et transformée en repas pour un couple d'étudiants de français (je pense qu'ils s'appellent Victor et Jacqueline). Et après de nombreuses années de service, j'ai fini ma vie au supermarché. C'est pire de tout, c'est mon prix...moins de 3 euros. Simplement humiliant.

Texte 5

Menu

Entrée.....escargots.....2.....	5,82
.....saumon fumé.....2.....	15,00
Plat fort.....viande Bovine.....	8,50
Fromage.....petit brie, camembert, roquefort.....	7,14
Dessert.....profiteroles.....2.....	5,46
Boisson.....vin cava.....	7,99
.....total.....	49,91

MuMu Cloche

Il était une fois une vache qui s'appelait MuMu Cloche. Mumu adorait jouer avec ses propriétaires à cache-cache, elle passait sa tête dans les trous de la pâture et pensait que personne ne la verrait, en fait tout le monde pensait qu'elle était une vache folle.

Et ainsi MuMu a vécu beaucoup de jours de sa vie en sautant et passant sa tête dans les trous, comme une Ema, mais un jour Mumu a mis sa tête dans le trou de Tatu Bola et n'a jamais quitté.

M. Chicão, son propriétaire, type très intelligent, a alors décidé de faire un grand barbecue pour regarder le match de Timão.