
A ALTERNÂNCIA E A HETEROGENEIDADE NO DISCURSO DA HISTÓRIA DO
ENSINO DO F.L.E.: DO MUNDO DA IDENTIDADE AO MUNDO DA INVENÇÃO

Amanda Eloina SCHERER

UFSM

... l'écriture à laquelle je me confie est déjà tout institution; elle découvre mon passé et mon choix, elle me donne une histoire, elle affiche ma situation, elle m'engage sans que j'aie à le dire. (Barthes, 1972: 23)

Apresentando o tema

A abordagem de pesquisa História de Vida tem se mostrado um caminho promissor em direção a uma nova concepção na construção do processo histórico-social do sujeito produtor de discurso (Dominicé, 1994; Nóvoa, 1992; Ferrarotti, 1990; Huberman, 1989; Pineau 1989). Não se trata mais de considerar unicamente a coerência temporal de determinados processos ideológicos e culturais, mas antes de tudo considerar o deslocamento do foco de análise, que passa das grandes formações ideológicas e sua coerência estrutural para a relação entre os sujeitos e as formações discursivas em que estes estão inseridos. E, em nosso entender, é sob este ângulo que se pode formular, também, questões acerca do processo de construção da identidade cultural e profissional e estudar mais de perto o que diz respeito à problemática da transferência do conhecimento nos parâmetros da alteridade. Mas

história de vida de quem? Qual é o profissional que estaria no centro de nosso interesse?

Considerações iniciais

A partir da pesquisa¹, realizada entre 1993/94, sobre o papel e a especificidade do ensino da língua/cultura francófona através de documentos de vulgarização de 1900 até nossos dias - um estudo em parceria entre as universidades Federal de Santa Maria (Brasil) e Nacional de Rio Cuarto (Argentina) - pudemos ter uma amostra da situação desse ensino na região e também traçar um levantamento bastante completo, por década e por escola, dos sujeitos que o constituíram.

A fim de continuar descrevendo a forma e os meios do fazer pedagógico do ensino da língua francesa, decidimos realizar um estudo sobre a história de vida profissional desses professores, de 1940 a 1990², através de um relato de experiência vivencial desde o início da carreira até a aposentadoria, para retratar, histórica e metodologicamente, as principais representações ideológicas do discurso desse grupo, tendo por eixo diretor as marcas discursivas da sua prática identitária cultural e profissional.

O esforço no sentido de se construir a história de vida dos professores de Francês de Santa Maria justifica-se sobretudo por duas razões. A primeira delas é a mais imediata, mas nem por isso esgota o trabalho de pesquisa, trata-se do registro da experiência profissional, através da

¹Projeto integrado de pesquisa CNPq - 1993/94.

²1940 - é início da escola pública, na região, e ano de ensino regular da língua francesa. 1990 é marco inicial de uma outra era: professores aposentados e desaparecimento dessa língua na escolaridade regular.

materialização e preservação de um legado cultural até hoje não apresentado e em vias de se perder.

É importante salientar que, em Santa Maria, a cultura francófona deixou suas marcas não apenas na arquitetura - A Vila Belga, A Escola de Artes e Ofício - Ecole d'Arts et Metiers - mas também, em instituições, como por exemplo, a "Alliance Française", hoje já quase apagadas da memória da cidade. Logo, o relato da experiência profissional nesse caso, consegue, a nosso ver, registrar essa história de vida e, buscar compreendê-la, aproximar-se de uma história ainda não contada resgatando assim, um traço discursivo marcante de nossa cultura acadêmica de formador.

A segunda justificativa, mais relevante do ponto de vista da pesquisa, diz respeito ao trabalho de interpretação que pretendemos efetuar sobre os registros colhidos. Buscamos compreender, num primeiro momento, como um conjunto de relações significativas individualizadas formam uma unidade discursiva, levando em conta que a construção da identidade nacional brasileira passa pela compreensão das culturas que a ela se mesclaram, mais especificamente, no que diz respeito à formação de nossa intelectualidade acadêmica (Arantes, 1994; Carelli, 1994). Num segundo momento, descrevemos como um sistema de regras define a especificidade de uma enunciação (Foucault, 1971), ou seja, a partir de uma dada formação discursiva, como a regularidade do discurso de uma prática no processo de sua produção determina, ou não o lugar do professor de francês, no seu espaço de regularidades enunciativas enquanto ressonância interdiscursiva de significação, tendo como parâmetro a instância epistemológica de que o sujeito produtor

de discurso e o outro que habita esse mesmo discurso, quer seja ele o 'eu' pessoal, ou 'eu' profissional, é permeado das culturas, francesa e brasileira. E num terceiro momento, entender como o funcionamento discursivo de uma determinada operação lingüística permite a um conjunto de seqüências discursivas, consideradas as condições de produção, integrar saberes de seu exterior heterogêneo.

Descrever e interpretar (Pêcheux, 1990), então, a história de vida profissional dos professores de francês de Santa Maria, significa entender o processo de confrontação de duas lógicas culturais distintas, mas complementares: isto é, a do 'eu' pessoal e a do 'eu' profissional. E, é no confronto dessas duas lógicas permeadas pela cultura brasileira e pela francesa que se pode esboçar, ao nosso ver, as marcas discursivas de uma prática profissional da identidade desse sujeito, entendendo, dessa forma, como elas funcionam na sua alternância e na sua heterogeneidade constitutiva.

Eixo e montagem do estudo

O corpo dessa pesquisa foi estabelecido através da recuperação de uma prática historicamente desenvolvida no campo da Educação, da Sociologia, da Psicologia e da Análise do Discurso (dita de linha francesa), em que o sujeito é visto como sujeito de seu discurso, ao mesmo tempo que seu discurso é o discurso das significações socialmente produzidas pelos processos ideológicos, ou seja, como os efeitos de lembrança, de esquecimento, de repetições e, também, de redefinições, rupturas e transformações de sentido, em um dado processo dis-

cursivo, constroem um identidade narrativa e, a partir dela, uma prática discursiva deste grupo.

A trajetória percorrida, num primeiro momento, na construção desse trabalho, foi embasada na abordagem metodológica histórico-crítica por ser o caminho mais apropriado para trabalhar as relações de uma prática histórica, bem como explicitar a importância dessa prática no desenvolvimento cultural de um determinado contexto social e suas repercussões, no tempo presente. Para isso, foi construído um corpo teórico-metodológico e sua construção foi fundada nas contribuições da pesquisa histórica desse gênero, produzidas pelos pesquisadores da SIHFLES (Société pour l'Histoire du Français Langue Etrangère et ou Seconde) e, nos trabalhos desenvolvidos pela equipe suíça da Université de Genève, do professor Michael Huberman e pelas equipes dos professores Gaston Pineau e Pierre Dominicé (CNRS Paris).

Para que entendêssemos o estado do processo discursivo, foi necessário um recorte organizado através de:

- um estudo das condições sócio-culturais-educativas do Francês em Santa Maria e região;
- uma descrição de como cada um se tornou professor;
- e, finalmente, um relato da história de vida profissional desses professores.

Essa materialidade foi organizada a partir de uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permitiu defini-la como um espaço de regularidades enunciativas, tendo por objeto de análise o registro oral e escrito, sob forma narrativo-discursiva³. Esses registros consti-

³O sentido que nós empregamos aqui não é de um gênero, mas de um tipo particular de organização dos enunciados (escritos, orais, não verbais – a maneira como eles nos receberam, os gestos de interpretação dessa história pelos próprios sujeitos).

tuíram o nosso objeto de estudo e foram obtidos através do *entretien d'explicitation*⁴ (Vermersch, 1994).

O *entretien d'explicitation* é composto por um conjunto de técnicas particulares de entrevistas desenvolvidas por Vermersch (1994), que visa permitir ao formador ou ao profissional se informar, ou se auto-formar, através da materialização verbalizada de sua ação pedagógica. Ele é focalizado sobre a ação, sobre a dimensão vivida, sobre os seus procedimentos, sobre a sua dimensão implícita e reflexiva. E a ação é uma fonte privilegiada de informações. Se, por um lado, conhecer em detalhes o desenvolvimento de uma ação pedagógica traz informações preciosas para descrever as atividades de formação e de ensino que normalmente deixam poucos vestígios (somente o produto final é conhecido - o diploma, o certificado, o histórico escolar, o caderno de notas, etc.); por outro, essa verbalização não é habitual, não é rotineira para os sujeitos envolvidos nesse processo.

E verbalizar a ação tem uma grande parte de inconsciente porque implica falar de um conhecimento autônomo, de um *savoir-faire* em ato, e toda ação comporta uma parte implícita na sua realização, sobretudo por aquele que a executa, e, ainda mais, por um professor que não tem o hábito de descrever o que faz dentro da sala de aula. Normalmente, quando do relato, o que vem em primeiro lugar são os julgamentos, os comentários, as generalidades, a descrição das circunstâncias, por isso Vermersch (1994) considera importante de se pensar no papel daquele que faz a entrevista. Para ele, esse deve ter o papel de um *guide*, no seu sentido fundador pois "par son silence, ses re-

⁴entrevista de explicitação

formulations, ses questions encourage, il oriente, valorise ou dévalorise ce que dit l'autre" (1994, p.35).

Mas para verbalizar esse implícito de maneira a descrever o desenvolvimento da ação, é necessário também a ação do contar, pois:

je pense que pour raconter, il faut avant tout se construire un monde, le plus meublé possible, jusque dans les plus petits détails. (...) Il faut construire le monde, les mots viennent ensuite, presque tout seuls. (Umberto Eco, 1985, p.26 et 28)

E *meubler* um mundo, é situar os fatos, de um determinado lugar de um certo tempo. É dar os indícios de um certo número de propriedades. Portanto, através de uma trama discursiva entre o sujeito-leitor e o sujeito-produtor de discurso, o processo de enunciação:

constitue le pivot de la relation entre la langue et le monde: elle permet de représenter dans l'énoncé des faits, mais elle constitue elle-même un fait, un événement unique défini dans le temps et dans l'espace. (Maingueneau, 1996: 37)

Num segundo momento, para descrever o conjunto textual enunciativo, foi preciso que nós nos interrogássemos sobre o seu funcionamento discursivo, colocando em relação: formas/ sentido e formas/ significação e, por conseqüência, para descrever as regularidades como também o sentido fundador dessa prática construída pelo sujeito foi necessário uma leitura interdiscursiva, pois todo discurso é sempre uma manifestação/ reformulação de um discurso anterior. Reformular é alterar e alterar consiste em "dire/ faire autrement un discours" (Peytard, 1992, p.124). Sob essa perspectiva, todo e qualquer enunciado é uma reformulação. Reformular/ alterar é ter um discurso como ponto de par-

tida para criar, produzir um outro; é presentificar um discurso dando um prolongamento do/ ao discurso fonte. Para Peytard, ainda, "reformulier oblige à un retour sur le discours et à une prolongation de celui-ci" (1992, p.124).

Esse tipo de entrevista – narrativo-discursiva – conduziu o sujeito a narrar sua história e, também, a determinar o caminho que ele seguiu no que se refere ao relato de sua experiência. Na memória do dizer, o sujeito foi construindo sentido sobre/ no/ pelo discurso do outro, dos outros, e todo vestígio (*trace*) discursivo, marca de reformulação, levou-nos ao estudo da dimensão social dos enunciadore e dos enunciados (Peytard, 1993).

Mas, nessa trama de linguagem, o eu e o tu não estão sozinhos, a presença de um terceiro falante (o *tiers-parlant*) fará com que a troca verbal seja instaurada de fato. Peytard chama esse processo de *dramatisation discursive*, isto é, o efeito da troca verbal que envolve, não somente os pólos eu/ tu, mas o ele sob forma de *tiers-parlant*. Essa dramatização é definida na globalização do eu, do tu e do *tiers-parlant*. O *tiers-parlant* insere-se no discurso dos professores de Francês, marcado pontuadamente sob a forma de "a gente". Esse processo se caracteriza por um jogo avaliativo do dizer e do dizível, segundo Peytard (1992).

Mas quem seria o artesão dessa trama discursiva? O 'eu' sujeito produtor de história, o 'eu' sujeito leitor dessa história? Ou uma *tierce-personne*? Ou então, todos juntos numa dramatização discursiva? Da estrutura ao acontecimento discursivo: três aparelhos de sustentação

Um primeiro aparelho - do Ciclo de Vida profissional ao tempo da identidade:

Como dispunhamos de um levantamento bastante exaustivo dos professores que integravam esse ensino (123 profissionais), começamos, em um primeiro momento, por refletir sobre a questão da significação do sujeito, via linguagem, recorrendo a abordagem proposta por Huberman (1989), denominada de Ciclo de Vida. Para que isso se concretizasse, foi preciso resgatar a maioria dos documentos sobre essa história, como atas de reuniões - pedagógicas, administrativas, programas e objetivos da disciplina - nas escolas em questão; assim como, realizar uma re+leitura histórico-descritiva das leis que regeram esse ensino. Foi realizado, também, um levantamento detalhado dos fatos e atividades socio-culturais que poderiam nos ajudar a compreender a representação constitutiva do discurso dessa época, nessa região⁵.

Mas por que começar pelo Ciclo de Vida? Michael Huberman, na sua obra *La vie des enseignants* (1989), destaca a importância de se estudar os ciclos de vida profissional dos professores e sua contribuição na história das sociedades. Os professores, segundo esse pesquisador, passam por diversas fases em suas carreiras, e um grande número passa por etapas semelhantes, as mesmas crises, independentes da geração a que pertencem. Segundo ele, podemos traçar o ciclo de vida profissional dos professores através de três fases: a fase de exploração; a fase de estabilização; e a fase de diversificação. Para Huberman (1989) essas fases apresentam características peculiares que poderiam ser descritas resumidamente da seguinte maneira:

⁵Publicação no prelo (previsão dezembro de 1998).

Anos de experiência	etapas/ traços dominantes
1- 4 anos	início (choque do real, descoberta)
5- 7 anos	estabilidade (segurança, estabilidade, maturidade)
8-15 anos	divergência (+) (empenho, entusiasmo) ou divergência (-) (descrença, rotina)
15-20/25 anos	+ serenidade renovação do interesse satisfação pessoal ou - desencanto desinvestimento saturação

Na primeira fase, a de exploração, que abrange os primeiros anos da carreira profissional, o professor se depara com a necessidade de sobrevivência e, com o choque da realidade X seus ideais, em sala de aula. Essa fase, segundo Huberman, serve para ver se este profissional seguirá o caminho que escolheu. É durante essa exploração que o professor se questiona muito, que busca respostas para a sua insegurança de vida profissional.

Já na segunda, a fase de estabilização, o professor está convicto de seus ideais, inicia um comprometimento definitivo com a sua carreira e deixa de lado as suas dúvidas iniciais.

Na terceira fase, a de diversificação, o professor possui uma carreira sólida, preocupando-se com o desempenho dos seus alunos, ele procura dar o máximo de si, questionando o material, os modos de

avaliação, as seqüências de programa, as políticas governamentais, etc.

Essas três etapas/ fases, na vida de um professor, mostram-se comprometidas com a sua prática discursiva, sua relação com os outros numa cena enunciativa, o que é decorrente desse processo de identificação. Podemos esboçar, a partir do levantamento realizado, alguns pontos importantes para sinalizarmos os primeiros traços discursivos dessa história. Vejamos:

- a) de um grupo de entrevistados de 123 professores que dispunhamos, apenas 25 chegaram a fase de diversificação e todos chegaram nela com serenidade, com renovação do interesse e com uma grande satisfação profissional;
- b) a maioria dos professores de língua francesa, nesse estudo, fica na primeira fase, na de exploração (112); outros passam pela segunda fase, a de estabilização (54), mas são pouquíssimos, como já anunciamos, os que realmente chegam até a terceira fase, a de diversificação, (25);
- c) uma boa parte dos professores não permanece muito tempo ministrando aulas de francês (67), variando entre 3 e 10 anos, na melhor das hipóteses;
- d) alguns professores (06) passam do ensino secundário para o ensino de terceiro grau, na mesma disciplina;
- e) outros trabalham, na última fase, apenas com a língua materna;
- f) outros, ainda, exerceram atividades em duas ou mais escolas;
- g) há casos de professores que assumem outras funções dentro da escola, sendo solicitados para a assistência de turma, para a biblioteca,

para o antigo serviço de audiovisual e abandonam, assim, o ensino da língua francesa;

h) outros, abandonam definitivamente o magistério e exercem outras atividades profissionais (37).

Todos esses dados levam-nos a afirmar o fato que o papel e a especificidade do ensino da língua e da cultura francófona, em Santa Maria, é dependente dessa situação cíclica instável, assim como, da ausência de um ensino mais consistente do ponto de vista político-pedagógico. Em nosso entender, esse fato é importante e deve ser levado em conta quando da elaboração de novas políticas de formação inicial e continuada de professores de língua francesa.

Um segundo aparelho - do tempo da identidade ao tempo(s) da identidade narrativa:

Por que cada um se tornou professor? E como? De que forma a ação pedagógica foi influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada um? As respostas a essas perguntas, entre outras, levam-nos a buscar em Nóvoa (1992) a sustentação de uma outra premissa, a de que o processo identitário dos professores está baseado em três AAA, isto é, A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência.

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, pois inscrevendo-se no já-dito, o sujeito re-significa e se signfica (Orlandi, 1996);

-
- A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, entram decisões de foro profissional e de foro pessoal, inseridas numa formação discursiva dada;
 - A de Autoconsciência, porque, em última análise, tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação que firma, em seu conjunto, o domínio da memória (do saber discursivo).

Outro aspecto pertinente, do ponto de vista teórico, é não ser possível separar o 'eu' pessoal do 'eu' profissional, sobretudo numa profissão (Nóvoa, 1992) fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenho e da relação humana, como é o caso, da do professor.

A construção dessa identidade então, passa sempre por um processo complexo de relações; articulações e conexões entre as diversas culturas – a minha, a tua, a do outro - graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças e que, segundo Michel Serres, é um processo contínuo, pois "vous ne cessez de coudre votre manteau d'Arlequin" (1992, p.8).

A maneira como cada um ensina está também diretamente dependente daquilo que somos como pessoa ao exercemos esse ato (Nóvoa, 1992). Nós e a profissão. Para a história não só do ensino do Francês, mas do ensino em geral, os dados e os fatos são essenciais, pois tais relatos estão impregnados de uma história sócio-educativa, no sentido de que a língua francesa representou no passado um espaço

de maior significação no imaginário constitutivo desse grupo e da sociedade desse tempo. Portanto, a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar no mundo e, por consequência, na profissão (Nóvoa, 1992, p.16). Ela forma sentido no/ pelo discurso e todo o discurso é um pré -construído cultural e um pré -construído situacional. E é através dele que ela se manifesta e ele nada mais é do que o instrumento de produção de representações sociais e de construção de identidades coletivas.

Cada vez que falamos de nós, falamos dos outros e falamos de nós todos. Cada um é autor de sua vida e de sua experiência, não existe história de vida lá, onde não se pode dizer 'eu'. No sentido moderno, toda identidade pressupõe uma exclusão e toda diferença pressupõe uma identidade, mas não se pode esquecer a identidade que une essas diferenças, ou mais ainda, o pano de fundo que permite falar de nós e dos outros. O dizer que funda a compreensão responsiva do outro em nós e do nós nos outros. No relato dos professores de Francês, o uso do 'eu' é uma constante, e o seu significado é fundamental.

Mas como se dá o discurso da relação do 'eu' pessoal e do 'eu' profissional, num relato de História de Vida profissional? Até que ponto esse discurso pode ser explicitado? Onde se coloca o 'eu' profissional e o 'eu' pessoal do discurso do relato de uma experiência de vida profissional? Como eles se alternam e qual é a parte da heterogeneidade discursiva (Authier-Revuz, 1982), nesse discurso? Quem é o autor desse discurso: o 'eu' pessoal, ou o 'eu' profissional? E finalmente como "um indi-

víduo se reconhece na história que conta a si próprio sobre si próprio"? (Ricoeur, 1985).

Um terceiro aparelho - da identidade narrativa ao acontecimento discursivo:

Não contamos para contar simplesmente, mas para dizer que alguma coisa em si é mais ampla que o tempo e o que o finito impõe. A narração não leva ao devaneio, ela impõe o real, ela autoriza um universo *sensé* na triangulação narração - tempo - ação. Mas é a ação de contar, na última dimensão dessa triangulação, que ocupa uma posição fundadora de sentido, pois é no agir e no *pâtir* que se situa a estrutura primeira do tempo do dizer o qual só pode existir sob a forma da subjetividade. Nunca existimos sozinhos, definidos enquanto pronome 'eu', indefinidos enquanto sujeitos, não somos nada mais que linguagem, pois é ela que nos significa.

No falar da ação, dois caminhos são norteadores: a história contada e a história que faz a articulação do contar com o descrever e o interpretar num jogo avaliativo linguajeiro do sujeito para outro sujeito. O contar assim é concebido como *tiers -temps, tiers-discours, tiers-parlant* – ou seja, "le présent du passé, c'est la mémoire, le présent du présent c'est la vision, le présent du futur c'est l'attente" (Lejeune, 1983). O contar é entendido como a espera da atitude responsiva do outro que por sua vez vai encadear outro e mais outro contar. Mas como se conta a história de vida profissional dos professores de Francês? Como a articulação do descrever e do interpretar entra no jogo avaliativo de linguagem?

Para refletirmos sobre a problemática do contar nessas narrativas,

buscamos Paul Ricoeur (1985), no tocante ao modo de organização discursiva das mesmas. Para ele, três etapas são importantes no ato de contar: o plano da prefiguração, o plano da sucessão e da configuração e o plano da refiguração.

O primeiro plano, o da Prefiguração traz à tona o jogo da intriga que é uma representação de ações apoiando-se inteiramente nos saberes do sujeito, numa compreensão/ interpretação comum ao sujeito leitor, ou seja:

- O professor ensina a língua francesa a alguém numa escola pública.

O segundo plano, o da Sucessão e da Configuração, o professor de Francês produzindo a intriga, transforma-a numa sucessão de ações, num todo organizado a ser seguido e compreendido pelo outro. Acontecimentos singulares e heterogêneos são transformados em história num todo significativo que tem um princípio, um meio e um fim:

- o professor está envolvido no ensino da língua francesa e está inserido num determinado contexto social e histórico;
- o professor confronta-se com a decadência do ensino, causada por uma situação social e política. Com isso, ele vê ameaçado o seu *savoir-faire* didático, culpando inicialmente os manuais, considerando-os ultrapassados;
- o professor cria seu próprio *savoir-faire* didático, driblando dificuldades sociais, históricas e econômicas;
- o professor assimila mudanças com serenidade, com renovação de interesse e aposenta-se.

O terceiro plano é o da Refiguração. No momento da “reconfiguração”, uma outra leitura desencadeia uma correspondência à intersecção do mundo configurado - o da história narrada - ao mundo das ações. História que interpreta a narração dessa história através da estrutura discursiva colocada em jogo, isto é, das estruturas das formações discursivas.

- o professor de Francês relata, através de entrevistas de explicitação, suas experiências de vida profissional;
- o professor constrói o seu discurso na medida em que procura dar sentido para fazer entender o seu percurso de vida profissional. Nesse sentido, dois sujeitos se confundem, o ‘eu profissional’ (história de vida profissional = ensino) e o ‘eu pessoal’ (história de vida pessoal = privada);
- o professor mascara sua identidade narrativa na medida em que os sujeitos – pessoal e profissional – confundem-se;
- o professor, então, representa-se no discurso, ora utilizando o pronome ‘eu’, ora utilizando ‘nós’, ora ‘a gente’. Ele insere, no seu discurso, um grupo significativo (nós e a gente) e, com isso, ele dá um outro valor identitário ao seu relato;
- o professor ao introduzir ‘eu’, no discurso, é subjetivo em relação ao outro, ao passo que ao dizer ‘nós’/ ‘a gente’ inclui outros sujeitos que ‘assumem’ com ele a sua prática discursiva;
- o professor de Francês é um sujeito produtor de histórias.

Essas narrativas trazem à tona essa representação social e ideológica que, em nosso entender, está organizada a partir dos enunciados

utilizados com insistência na maioria dos relatos - *naquele tempo ou naquela época*. Podemos entender, então, que o modo de ser na linguagem desse professor, a sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social e pessoal em uma cena enunciativa determinada pela entrevista.

É inevitável perguntarmos: que tempo era esse? E que representações ideológicas, sociais e mesmo culturais acarreta o *naquele tempo*? Quando esse professor enuncia *naquele tempo* e *naquela época*, só faz confirmar o fato de que as entrevistas estão impregnadas de um história social e pessoal. O enunciado *naquele tempo* representa, também, o modo particular como cada professor exercia a sua profissão permitindo assim que o "significado das situações humanas" (Nóvoa, 1992) desempenhe um papel relevante na história geral do ensino, pois a história de vida apreende o que sucede no plano social.

Acreditamos que quando o professor enuncia *naquele tempo* e esse é o tempo de sua narrativa, ele configura e refigura o tempo através da linguagem, tempo este em que o ensino tinha características metodológicas diferentes e em que o ensino do Francês tinha uma importância social e ideológica que *hoje em dia* não tem mais.

Considerações finais

A amplitude da pesquisa, o campo de atuação e o jogo discursivo colocados em cena, no estudo em questão, nos levam a definir um conjunto de regras historicamente determinadas no tempo e no espaço e a definir as condições de produção e o exercício da função enunciativa. Podemos afirmar que elas nortearam o movimento de interpretação e definiram uma parte do dizível (e só uma parte do dizível é acessível - Orlandi, 1996) e este dizível formou um sistema e delimitou uma identidade narrativa, em formas de esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, enfim em práticas discursivas (Foucault, 1997). Esse conjunto de regras não consiste em um limite traçado de uma vez por todas separando o interior e o exterior do saber, elas se inscreveram em formações discursivas como uma fronteira que se desloca, tudo em função de uma luta na construção de uma identidade narrativa e em função de uma luta ideológica – o interdiscurso. Ele, o interdiscurso, por sua vez delimitou o conjunto do dizível histórica, social e lingüísticamente (Orlandi, 1996). Esse conjunto de regras pode ser colocado em sete premissas fundadoras de sentido.

Um primeiro conjunto que podemos avançar, é o de que a relação entre o real e o disciplinar é sempre um mal estar para os professores. Esta problemática, por sua vez, não encontra um apoio nas pesquisas do lado metodológico e didático do objeto a ser ensinado, no quadro da escola ela está longe de ser esclarecida. Ao nosso ver, isto depende muito da importância acordada à língua estrangeira nas polí-

ticas educativas e também à representação e pertinência sociológica desse ensino/ aprendizagem para cada professor.

Um segundo conjunto seria a relação subjetiva que os professores têm com o sistema de ensino da língua. Isso nos mostra que, nesse campo, se inscreve uma mutação sócio-cultural profunda que conduz a abandonar a representação clássica que deveria ser estabelecida pelos sistemas clássicos de saber, ou seja, de uma sociedade concebida numa ordem simbólica onde se pode identificar às leis dos sistemas ditos civilizacionais clássicos. A maioria dos professores vê o manual como o único representante de uma identidade cultural possível.

Um terceiro: a heterogeneidade de princípios culturais e sociais que organizam as condutas em relação aos objetos de ensino – o objeto de ensino muda, descreve as experiências sociais, isto é, as condutas individuais de cada um de nós. Esses, por sua vez, combinam vários fatores sócio-culturais e várias lógicas, apresentam como uma justaposição de pertencer comunitário, de cálculos civilizacionais do mercado da língua ensinada e das exigências de uma autenticidade individual. Mas do lado dos professores, os manuais de língua são dados únicos no seu gênero e apresentam somente uma interpretação possível, uma França longe deles e eles longe da França.

Um quarto conjunto: a descrição escolar da língua francesa, nesse caso, é uma peça de linguagem que representa uma unidade significativa (Orlandi, 1996). Foi preciso uma textualidade escolar: professor, aluno, manual, sala de aula, escola. Esta textualidade foi construída em relação consigo mesmo e com a sua exterioridade (sujeito entrevistador e sujeito leitor). O objeto e o utensílio de ensino precedeu a palavra e

sua significação precedeu o dizer. Quando o objeto significou, é porque ele tinha textualidade escolar e sua interpretação adveio de um discurso que o sustentava e sua origem (francês para o manual de língua francesa, inglês para o manual de língua inglesa) tornou-se uma unidade significativa (Orlandi, 1996). A cultura francesa é um objeto lingüístico e imagético na descrição escolar, não somente enquanto dado histórico, mas também, enquanto discurso produzido fora dele, nas relações sociais, no acúmulo de informações, no afinamento e no ajustamento da prática pedagógica.

Um quinto: a construção da experiência coletiva recoloca a noção de sujeito no centro da experiência do ensino e o único princípio de unidade da experiência social é o trabalho sobre o objeto, ele mesmo, que prossegue em cada um. A fim de se conseguir perceber, então, quem é o autor de sua própria experiência. E,

l'auteur non pas entendu, bien-sûr, comme l'individu parlant qui a prononcé ou écrit un texte, mais l'auteur comme principe de groupement du discours, comme unité et origine de leurs significations, comme foyer de leur cohérence. (Foucault, 1971: 28)

Um sexto, o passado comum é fortemente ficcional, pois ele não é nem verdadeiramente passado, nem verdadeiramente comum. Comum a quem de fato? Passado de quem? De quê? O passado se diz comum ou é uma *mis-en-scène* de um certo passado que é comum? O que seria o processo de construção identitária através das recordações do que fomos? Os relatos de História de Vida profissional serão somente uma questão de simples recordações e esquecimentos de nós mesmos, ou uma representação de um grupo constituído, através de acontecimentos discursivamente marcados? Percebemos também

que, no caso dos professores de Francês, têm uma história, um espaço e um tempo que ainda estão refletidos no nosso espaço e nosso tempo.

E sétimo e último conjunto, a possibilidade de produzir um outro conhecimento sobre os professores de Francês, para compreendê-los como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar?) as práticas discursivas, foi um desafio, pois, como descreve Dominicé (1994): "A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação".

Referências bibliográficas

- ARANTES, Paulo Eduardo. *Um departamento francês de ultramar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive, éléments pour une approche de l'autre dans le discours, *DRLV*, n. 26, 19982, pp. 91-151.
- BARTHES, Roland. *Le degré zéro de l'écriture*, suivi de Nouveaux essais critiques. Paris: Ed. du Seuil, coll. Point-Essais, 1973.
- CARELLI, Mário. *Culturas cruzadas intercâmbios culturais entre França e Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.
- DOMINICE, Pierre. *L'Histoire de Vie comme processus de formation*. Paris: Edition L'Harmattan, 1994.
- ECO, Umberto. *Apostillée au Nom de la Rose*. Paris: Grasset, 1985.

-
- FERRAROTTI, Franco. *Histoire et Histoire de Vie*. Paris: Librairie des Méridiens, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.
- FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- HUBERMAN, Michel. *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Paris/ Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil, Coll. Mémo, 1996
- NÓVOA, António (coord/direção). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- ORLANDI, Eni. *Interpretação*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- PECHEUX, Michel. *O discurso estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- PEYTARD, Jean. "Souvent textes varient..." in: *Les Cahiers du CRELEF*, nº 36, Université de Franche-Comté, 1993.
- PEYTARD, Jean. *Syntagme 4*. Paris: Les Belles Lettres, 1992.
- PINEAU, Gaston et JOBERT, Guy (coord.). *Histoires de Vie – Tome 1 Utilisation pour la formation*, Paris, L'Harmattan, coll. DEFI-Formation, 1989.
- PINEAU, Gaston et JOBERT, Guy (coord.). *Histoires de Vie – Tome 2 Approches Multidisciplinaires*, Paris, L'Harmattan, Coll. DEFI-Formation, 1989.
- RICOEUR, Paul. *Temps et récit III*, Paris:Seuil, 1985.
- SERRES, Michel. *Le tiers-instruit*. Paris: François-Bourin, 1991.
- VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitation*. Paris,: ESF Editeur, 1994.